



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÂNGELA DRUZIAN

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)**

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

ÂNGELA DRUZIAN

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro
2012**

372.218 Druzian, Ângela
D797L Leitura e escrita na educação infantil : as configurações da
prática pedagógica / Ângela Druzian. - Rio Claro : [s.n.], 2013
288 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Educação pré-escolar. 2. Alfabetização. 3. Práticas
pedagógicas. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Leitura e Escrita na Educação Infantil

AUTORA: ÂNGELA DRUZIAN

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MÔNICA APPEZZATO PINAZZA
Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo

Data da realização: 07 de novembro de 2012.

*Aos meus pais,
Maria Eliza e Claudio (in memoriam)
Pilares de sustentação de toda a minha vida.*

*Aos meus queridos irmãos,
Roselene, Claudinei e Danilo,
Que sempre fazem mais alegre a minha caminhada.*

*Às professoras, alunos e famílias
Que prontamente se dispuseram a partilhar seus saberes.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela infinita bondade, por mostrar-me a luz na escuridão, por dar-me forças em momentos de fraquezas e por cuidar de mim quando mais precisei.

À minha orientadora Professora Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, pela impecável dedicação e competência nas orientações deste trabalho, por sua amizade, paciência e pelos muitos conhecimentos que me propiciou.

Aos meus pais Maria Eliza e Claudio (in memoriam), aos meus irmãos Roselene, Claudinei e Danilo, meus sobrinhos Guilherme, Emily, Tamires e Cláudia e meus cunhados Edson, Mirlani e Débora, por todo amor, paciência, pela confiança no meu sucesso, pelas palavras de incentivo.

À Professora Dra. Mônica Appezato Pinazza e ao Professor Dr. Samuel de Souza Neto, pelas contribuições valiosas feitas no exame de qualificação.

À Professora Dra. Áurea Maria de Oliveira, por me acolher como estagiária docente na disciplina: Educação de 4 a 6 anos, me propiciando aperfeiçoamento profissional.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em educação – UNESP/ Rio Claro, especialmente a Profa. Dra. Maria Aparecida, Profa. Dra. Dalva, Prof. Dr. Luiz Carlos, Profa. Dra. Maria Augusta, Prof. Dr. César e Profa. Dra. Márcia por me propiciarem orientações valiosas e conhecimentos durante as disciplinas do mestrado. Aos funcionários do Departamento de Educação, Seção de Pós-Graduação, SAEPE e biblioteca, sempre muito solícitos.

Ao Grupo de Pesquisa - Alfabetização e Rede “Raios de Sol” pelas trocas de experiências, pelo crescimento profissional e pelas participações em eventos nacionais e internacionais.

Às minhas amigas - Simone C. da S. S., Ana Paula P. N, Ana Maria S. T., Simone B. M. B., Denise W., Fabiana J., Elaine C. de P., Elaine C. J. e Ana Paula B. B., que não participaram diretamente do meu trabalho, mas certamente torceram pelo meu sucesso. Em especial às amigas - Luciana B. A., Fabiana R. V. de O. G., Karin C., Cristiane F. A., Márcia S., Maria H. S., Vanessa S. e Adriana B. que durante todo o processo deste trabalho ofereceram a amizade, a disponibilidade incondicional, para me ouvirem nos momentos que o cansaço era maior que a minha vontade de continuar, por todas as contribuições e incentivos.

Ao Gilson L. I., pelo companheirismo e por me acolher carinhosamente, fazendo-me acreditar em meio a tantos descaminhos na certeza da vitória e na concretização deste sonho.

À professora Maria do Socorro D. N. de S. pelos auxílios com o português.

Aos professores, alunos e familiares participantes desta pesquisa, assim como à Secretaria Municipal de Educação, em especial ao Sr. (ex) Secretário Municipal de Educação Antonio Montesano Neto e aos Agentes de Desenvolvimento Educacional - Nilson Robson Guedes Silva e Adriana Dibbern Capicotto, pela confiança e pelo acolhimento.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que a realização desta dissertação fosse possível, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

DRUZIAN, Ângela. **A leitura e a escrita na educação infantil**: as configurações da prática pedagógica. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

Atualmente, entre os problemas que afetam a educação brasileira destacam-se os referentes à alfabetização. Nesse cenário, observamos, em busca de transformá-lo, mobilizações governamentais, mediante investimentos em programas que visam à alfabetização das crianças de até oito anos de idade. Como essas ações centram-se no ensino fundamental, inferimos que a educação infantil ainda não é considerada como parte do processo da aprendizagem da leitura e da escrita, nem etapa para o acesso e desenvolvimento deste. Contrariando os que se recusam, por motivos diversos, a refletir sobre a alfabetização na educação infantil, pesquisadoras como Jolibert e SraïKi, Ferreiro, Micotti e Teberosky afirmam que as crianças desde muito pequenas vivenciam experiências com a escrita. Diante desse embate, esta dissertação teve como objetivo geral identificar o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas da educação infantil. Especificamente, visou a identificar as concepções de ensino e aprendizado da leitura e da escrita, apresentadas por professores em suas práticas pedagógicas, as relações que se estabeleceram entre seus discursos e práticas e também descrever se os responsáveis pelas crianças manifestaram conhecimento da proposta de ensino utilizada pelas professoras e o que disseram sobre o ensino da leitura e da escrita, nessa etapa da educação básica. Para isso, estudamos o contexto histórico do surgimento das instituições de educação infantil, as funções que lhe foram atribuídas, as epistemologias que se vincularam a essas funções, as práticas pedagógicas referentes à leitura e à escrita, considerando-se os fundamentos epistemológicos e a relação família-escola. A pesquisa foi realizada no município de Limeira - SP. Desse, selecionamos, segundo a tabela de Fisher e Yates, 20% das escolas de educação infantil que atendem crianças da faixa etária de quatro a cinco anos. Sorteamos um professor, de cada escola e 20% dos pais ou responsáveis pelos seus alunos, obtendo o total de 16 docentes e de 54 responsáveis. Em campo, observamos as aulas e entrevistamos os professores e os responsáveis. Os dados da pesquisa revelaram que o enfoque da leitura e da escrita, em geral, tendeu a uma abordagem pedagógica tradicional. As práticas observadas tenderam a uma concepção de leitura e escrita voltada para a aquisição do código alfabético. Entretanto, nessas tendências, entremearam-se, em maior ou menor grau, aplicações pontuais de procedimentos distintos, vinculados a outras concepções. Revelaram, também, que os discursos da maioria das docentes contradisseram as suas práticas; em apenas alguns casos as confirmaram. Suscitaram, ainda, reflexões quanto à formação docente e à transição, integração entre a educação infantil e o ensino fundamental. Quanto à relação escola-família, os resultados indicaram que a interação dos pais ou responsáveis pelos alunos com sua vida escolar tendeu à superficialidade, revelando a necessidade de relações mais horizontais entre essas, de modo a favorecer a compreensão quanto às propostas de ensino das professoras e o que essas representam para a construção do conhecimento de leitura e escrita, importantes para a vida e a construção de saberes das crianças sobre o mundo.

Palavras-chave: Educação infantil. Leitura e escrita. Práticas pedagógicas e concepções.

ABSTRACT

Nowadays, among all the problems that affect Brazilian education, surpass the ones related to literacy. In this scenario, we've observed, in order to change it, governmental mobilization, by means of investments in programs that guarantee children's reading and writing skills up to 8 years old. As these actions are gathered in elementary school's years, it's possible to infer that early childhood education is neither considered as part of the reading and writing process nor a level to the access to developing this. Contradicting the ones who refuses, by different reasons, to deeply think about literacy in early childhood education, researchers like Jolibert e Sräki, Ferreiro, Micotti and Teberosky affirm that children since early years do have experiences with writing. Before this resistance, this dissertation has the general objective to identify the approach given to reading and writing skills in public early childhood educational institutions. In specific, it seeks to identify the conceptions of reading and writing teaching and learning, shown by teachers in their pedagogical practices, the relations established between their speech and practices, and to describe if the responsible ones for children show any knowledge of the teaching purpose used by teachers and what they say about the reading and writing teaching, in this level of elementary education. For this, we have studied the historical context within early childhood educational institutions uprising have occurred, the functions that are given to them, the epistemologies linked to these functions, the pedagogical practices involving reading and writing, considering the epistemological principles and the school-family relationship. The research was performed in the city of Limeira-SP. In this city, we have chosen, by Fischer and Yates criteria, 20% of early childhood schools, in which children from 4 to 5 years old are attending classes. We shuffled a teacher per school, obtaining the participation of 16 teachers and 54 parents or responsible persons. In the research field, we observed classes and performed interviews with parents and responsible persons. The data obtained revealed that the reading and writing approach, in general, has tended to a traditional pedagogical one. The practices observed tend to a reading and writing conception in which the focus is the alphabetical code. However, in these tendencies, are inserted, in higher or lower level, specific applications of distinct procedures linked to other conceptions. It also revealed that teachers' speech, in the majority, contradict their practices; in just some cases, they are confirmed. It has raised, also, reflections related to teacher training and to the transitions, connections between early childhood education and the fundamental school. Considering the relations between school and family, the results indicate that parents' or the responsible persons' interactions in the children's school life tend to superficiality, revealing the need of more horizontal ones among these, in order to facilitate the comprehension of teachers' learning purposes and what these means to the reading and writing knowledge construction, important to life and to the construction of children's knowledge about the world.

Keywords: Early childhood education. Reading and writing. Pedagogical practices and conceptions.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS, DOCENTES E RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES	83
QUADRO 2 - PERFIL PROFISSIONAL DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	87
QUADRO 3 - MODALIDADES DE ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA	93
QUADRO 4 - OCORRÊNCIA OU NÃO DE APLICAÇÕES PONTUAIS DE PROCEDIMENTOS RELATIVOS A DISTINTAS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA	95
QUADRO 5 - MODALIDADES DE TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA	98
QUADRO 6 - OCORRÊNCIA OU NÃO DE APLICAÇÕES PONTUAIS DE PROCEDIMENTOS RELATIVOS A DISTINTAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA	100
QUADRO 7 - AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO DISCURSO DAS DOCENTES DA CATEGORIA 1	127
QUADRO 8 - AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO DISCURSO DAS DOCENTES DA CATEGORIA 1	129
QUADRO 9 - AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO DISCURSO DAS DOCENTES DA CATEGORIA 2	179
QUADRO 10 - AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO DISCURSO DAS DOCENTES DA CATEGORIA 2	182
QUADRO 11 - AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO DISCURSO DA DOCENTE DA CATEGORIA 3	201
QUADRO 12 - AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO DISCURSO DA DOCENTE DA CATEGORIA 3	203
QUADRO 13 - AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO DISCURSO DAS DOCENTES DA CATEGORIA 4	221
QUADRO 14 - AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO DISCURSO DAS DOCENTES DA CATEGORIA 4	222
QUADRO 15 - AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO DISCURSO DA DOCENTE DA CATEGORIA 5	240
QUADRO 16 - AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO DISCURSO DA DOCENTE DA CATEGORIA 5	240
QUADRO 17 - CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES DA PESQUISA	285

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS SOBRE O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL	242
TABELA 2 - RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS SOBRE QUAL É A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	244
TABELA 3 - RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS SOBRE O MOTIVO DA MATRÍCULA DE SEUS FILHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	246
TABELA 4 - RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS SOBRE A ACEITAÇÃO OU NÃO DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº59	247
TABELA 5 - JUSTIFICATIVAS DOS RESPONSÁVEIS QUE CONCORDAM COM A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59.....	247
TABELA 6 - RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS SOBRE O MAIS IMPORTANTE A SER ENSINADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	248
TABELA 7 - OPINIÃO DOS RESPONSÁVEIS QUANTO À APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	249
TABELA 8 - JUSTIFICATIVAS DOS RESPONSÁVEIS QUE SE POSICIONARAM A FAVOR DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	249
TABELA 9 - EXEMPLOS DADOS PELOS RESPONSÁVEIS QUANTO AO ACOMPANHAMENTO QUE REALIZAM NA VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS	251
TABELA 10 - RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS SOBRE O CONHECIMENTO DESSES EM RELAÇÃO À PROPOSTA DE ENSINO DA PROFESSORA	252
TABELA 11 - RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS QUANTO AO QUE A PROFESSORA EXPLICOU EM REUNIÕES SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO	253

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	10
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO	17
1.1. O surgimento das instituições de educação infantil	18
1.2. As funções atribuídas à educação infantil	24
2. AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	34
2.1 As ideias implícitas nas funções atribuídas à educação infantil	34
2.1.1 O empirismo	38
2.1.2 O apriorismo	40
2.1.3 O construtivismo	42
3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA	49
3.1 A pedagogia diretiva	50
3.2 A pedagogia não diretiva	59
3.3 A pedagogia relacional	63
4. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	72
4.1 A participação dos pais na vida escolar dos filhos	73
4.2 Os pais, seus saberes e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita	76
5. A PESQUISA	79
5.1 Objetivos	79
5.2 Método	80
5.3 Técnicas	84
5.4 Observações	85
5.5 Os professores participantes	86
5.6 Os pais ou responsáveis participantes	89
6. RESULTADOS	90
6.1 As professoras: organização e análise dos dados	90
6.1.1 Concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita	91
6.1.2 Concepções de leitura e escrita	96
6.1.3 Organização das categorias de análise dos resultados	101
6.2 As especificidades da prática contrastadas com o dizer das docentes	104
6.3 As vozes dos pais: organização e análise das entrevistas	241
6.3.1 A educação infantil na visão dos pais e/ou responsáveis	241

6.3.2. A compreensão dos responsáveis quanto o ensino da leitura e da escrita na educação infantil.....	249
6.3.3 Interação: escola e responsáveis.....	251
7. DISCUSSÃO	256
8. DECORRÊNCIAS	272
REFERÊNCIAS.....	277
APÊNDICES	285
APÊNDICE A: Quadro 15 – Caracterização dos pais ou responsáveis	285
APÊNDICE B – Roteiro de observação da dinâmica das aulas.....	286
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada com os professores de educação infantil.....	287
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada com os pais ou responsáveis por alunos matriculados na etapa – II da educação infantil.....	288

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

Na atualidade, é comum encontrarmos textos, em jornais e revistas de nosso país, que denunciam os múltiplos problemas que a educação vem enfrentando em suas diversas realidades. Muitos desses problemas são atribuídos à ampliação do acesso à escola, para diferentes camadas da população, que apesar de garantido por medidas legais recebe críticas por ter se efetivado na prática sem planejamento adequado.

Ao refletirmos sobre isso, podemos dizer que a Constituição Federal (1988, BRASIL), ao estabelecer a educação escolar como “direito de todos” em seu Artigo 205, Capítulo III, Título VIII, sancionou, também, um grande desafio às instâncias educacionais em geral. Certamente, que tal determinação “educação, um direito de todos” é um avanço, pois muitos alunos brasileiros tiveram acesso às escolas. Porém, as repercussões decorrentes desse, na realidade escolar, devem ser consideradas.

Podemos resumir tais repercussões por meio das afirmações feitas por Abreu (2009, p.05), ao assinalar que os recursos destinados às escolas não aumentaram na mesma proporção da ampliação do acesso a elas, tendo, por consequência, a queda da qualidade do ensino. As condições físicas dessas instituições escolares pioraram, o valor dos salários dos professores diminuiu, cresceram as taxas de reprovação e repetência e reduziu-se a aprendizagem.

A ampliação do acesso às escolas e o número alarmante de reprovação instaurado geraram políticas públicas de educação que priorizaram a permanência dos alunos nas instituições escolares. Porém, Oliveira (2011, p.146) afirma que a reprovação foi combatida apenas no aspecto mais evidente, reduzindo-a, não havendo, assim, um enfrentamento das suas causas, o que fez com que os programas implementados ficassem na aparência, e o problema do não aprendizado fosse agravado pela imposição da “aprovação automática”.

Para Micotti (2011, p.245), a ampliação do acesso às escolas públicas, sem um planejamento adequado do ensino, culminou na redução da aprendizagem da leitura e da escrita e, mesmo com o direito à matrícula e à permanência nas aulas,

assegurado por dispositivos legais, houve o avanço na escolaridade por alunos que não sabem ler nem escrever.

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹, referentes aos anos 2000, 2003, 2006 e 2009, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), confirmam a constatação de Micotti (2011) exposta anteriormente, pois revelam o baixo desempenho dos alunos brasileiros quanto às competências da leitura.

No ano 2000, essa avaliação foi aplicada em estudantes de 43 países. O Brasil obteve a 39ª classificação. A média em leitura dos estudantes, cujo país foi classificado em primeiro lugar, foi de 546,47; a do último foi de 327,08, e a média obtida pelos alunos brasileiros foi de 396,03.

Em 2003, o Brasil foi classificado em 38º lugar, dentre os 41 países participantes dessa avaliação. A média dos estudantes brasileiros foi de 402,80 em contraste com a média obtida pelos estudantes do país classificado em primeiro lugar, que foi de 543,46. Com esses resultados, notamos que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura praticamente permaneceu estável no período que vai de 2000 a 2003.

Em 2006, dentre os 56 países que participaram da avaliação, os estudantes brasileiros obtiveram a média de 392,89, correspondente a 49ª classificação. Ao compararmos esse resultado com as médias obtidas pelos estudantes brasileiros no ano de 2000 e 2003, observamos a ocorrência de uma queda.

Em 2009, dentre os 65 países participantes do (PISA), o Brasil ficou classificado em 53º lugar. A média dos estudantes brasileiros em leitura foi de 412, em contraste com a média obtida pelos estudantes do país classificado em primeiro lugar que foi de 556. Assim, comparando o atual resultado com o obtido em 2006, podemos observar um progresso.

Mas analisando os resultados apresentados pelos alunos brasileiros desde a primeira avaliação, ano 2000, até a última, ano 2009, constatamos que, em nove anos, obtivemos resultados ainda muito inferiores perante os países que conquistaram as melhores classificações, estando sempre entre os 15 últimos

¹O (PISA) é um sistema internacional de avaliação para alunos com oito anos completos de escolaridade. Ocorre a cada triênio e averigua a competência dos alunos em leitura, matemática e ciências. Para maiores esclarecimentos sobre o (PISA), consulte o site do (INEP): <<http://www.inep.gov.br>>.

países participantes. Isso indica que as instituições escolares brasileiras têm muito a melhorar no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf- Brasil)², na pesquisa realizada em 2009, 24% dos participantes com ensino fundamental completo apresentaram nível rudimentar de alfabetismo, ou seja, uma quantidade expressiva de alunos que, após anos na escola, permanecem não alfabetizados. Em relação ao restante dos participantes, apenas 17% apresentaram nível pleno de alfabetismo, ou seja, o nível almejado pelas políticas públicas educacionais a todos os estudantes que findam o 9º ano (8ª série) do ensino fundamental.

Podemos observar, nas recentes mobilizações do Governo do Estado de São Paulo ao investir em programas de ensino³, certa preocupação com os desempenhos em leitura e escrita apresentados pelos alunos brasileiros do ensino fundamental nas avaliações supracitadas. Os objetivos explícitos desses programas são: garantir que as crianças de até oito anos estejam plenamente alfabetizadas e melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, tanto quantitativamente quanto qualitativamente⁴.

Esses programas, no entender da administração educacional pública paulista, contribuem para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores, para que todos se sintam responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

O que nos chama a atenção é que todos os programas mencionados centram as ações no ensino fundamental. Tal fato nos remete ao entendimento de que a educação infantil ainda não é considerada como parte do processo da aprendizagem

²O Inaf- Brasil é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Tem o objetivo de oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura. Para saber mais, consulte: <<http://www.ipm.org.br/>>

³Os programas citados são: Programa Ler e Escrever (visa a ações articuladas de formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Letra e Vida (curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos) e o mais recente – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2012, (visa à alfabetização para os concluintes do 3º ano, a realização de avaliações anuais pelo INEP e também a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão, controle e mobilização social).

⁴Informações consultadas nos sites: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>>, <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/>>, em 20/02/2012; e <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23336/mec-lanca-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>> em 23/08/2012.

da leitura e da escrita, ou seja, não é vista como lugar para o acesso e desenvolvimento desse conhecimento, mas cabe aqui lembrarmos: é nela que se dá o início da escolarização.

Em contrapartida, nos deparamos com o discurso das políticas educacionais de que a educação infantil tem como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança. Ora, se o desenvolvimento integral é o objetivo central desta etapa da educação básica, a educação infantil não teria de ser considerada nas ações governamentais como indispensáveis na busca por melhores desempenhos dos alunos em relação ao ler e escrever?

Contrariando os que se recusam, por motivos diversos, a refletir sobre a leitura e a escrita na etapa inicial da escolarização, pesquisadoras como Jolibert e SraïKi (2008), Ferreiro (2001), Micotti (1999) e Teberosky (2001) afirmam que as crianças desde muito pequenas vivenciam experiências com a escrita.

Na escola, aprender a ler e escrever é, antes de mais nada, desde o princípio, isto é, desde a educação infantil, “viver em textos”, aprender a reconhecer e a utilizar todo tipo de escritos e a frequentar regularmente o universo da literatura infanto-juvenil; é praticar desde o início, “de verdade”, a leitura-compreensão e a produção-comunicação no contexto de projetos pessoais ou coletivos; é fazer com que cada criança aprenda a construir a significação de um texto dado, para ler ou escrever, apoiando-se sobre a aprendizagem de estratégias diversificadas, a identificação de processos e de operações mentais pertinentes e o tratamento de índices de natureza diversa [...]. (JOLIBERT E SRAÏKI, 2008, p. 55).

Ferreiro (2001, p.103), no artigo “O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar”, responde à discussão referente ao momento certo em que se deve começar o ensino da leitura e da escrita, afirmando que, ao invés de perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar”, temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender. Ainda segundo a mesma autora (2001, p.44), o processo de alfabetização precede os limites escolares, ou seja, sua origem é anterior a ela.

Portanto, ao entendermos que desde que nascemos em um mundo letrado, convivemos com diversas linguagens e nos comunicamos por meio delas, falar em ler e escrever na educação infantil é de extrema importância, não apenas com o propósito único da melhoria dos resultados expostos anteriormente, mas, principalmente, para propiciar espaços de reflexões que auxiliem as ações didático-pedagógicas dos docentes que atuam na educação infantil.

É esse um dos interesses da presente pesquisa, ao tratar de um assunto complexo e delicado que, conforme Micotti (1999 p.11), apesar de antigo, permanece ao longo dos anos, mais no terreno das intenções do que no da ação. Mas, segundo a mesma autora, propiciar às crianças ocasiões de aprender a ler e escrever exige estudo sobre as opções subjacentes do trabalho que os professores desenvolvem. Essas opções modelam o ensino, as atividades dos docentes e a dos alunos, a utilização de recursos didáticos, a atenção e a ênfase dadas a diferentes aspectos do trabalho pedagógico, os aspectos intelectuais que são mais ou menos acentuados como a memorização, o raciocínio e o papel atribuído à avaliação e, sendo assim, merecem especial atenção (MICOTTI, 1999, p.15).

Sobre esse assunto, Ferreiro (2001, p.31) também afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra”, segundo ela, “são apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”.

Diante do exposto, na dinâmica das aulas de educação infantil, as ações didático-pedagógicas referentes ao ensino da leitura e da escrita nos suscitam algumas questões:

Quais são as contribuições do trabalho da educação infantil para a alfabetização? Que concepções os docentes de educação infantil apresentam quanto ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita? Que significados atribuem a esse ensino? Como desenvolvem, em sala de aula, atividades que propiciem o aprendizado da leitura e da escrita? De que maneira a participação dos alunos é inserida nessas atividades? Que relações se estabelecem entre as práticas pedagógicas e os discursos dos professores sobre os trabalhos que realizam em sala de aula? As abordagens dadas à leitura e à escrita nas práticas pedagógicas das docentes variam? Caso sim, tais variações revelam tendências pedagógicas?

Em meio à busca por respostas para essas questões, nos deparamos com a promulgação de uma nova lei que atinge a educação infantil: a Emenda Constitucional nº 59. Esse fato nos remeteu ao entendimento de que essa etapa da educação esteja mesmo merecendo atenção.

A referida Emenda trará aos pais, a partir de 2016, a imposição de matricular seus filhos aos quatro anos de idade na escola, interferindo no direito que esses têm de educar os pequenos, exclusivamente, de acordo com seus valores familiares, até certa idade. De certa forma, essa medida das políticas públicas educacionais nos

remete ao acesso escolar novamente, mas é preciso lembrar que, neste caso, ainda há algum tempo para se planejar a implantação da lei.

Essa Emenda pode ser vista de diferentes perspectivas. Porém, cabe refletirmos sobre o que escreveu Piaget, caracterizando os pais, para falar do direito que têm, por prioridade, de escolher o gênero da educação a dar a seus filhos:

[...] os pais existem na mesma forma que todas as outras coisas: há pais excelentes, mas também os há menos bons, contra a vontade dos quais é vantajoso que se possa proteger a criança. Existem os inteligentes e bem informados, mas existem igualmente os poucos dotados e os retrógrados, que haverão de hesitar, por exemplo, em consultar um médico ou seguir seus conselhos, em caso de moléstia, e aos quais não se deverá falar, em se tratando de educação, nem de psicólogos nem de pedagogia moderna. (PIAGET, 1975, p.55).

Mesmo sendo essas características atribuídas a alguns pais da década de 70 do século XX, podemos afirmar que muito do que escreveu Piaget continua válido no século XXI. Entretanto, sem termos o intuito de nos posicionar contra ou a favor da Emenda, a presente pesquisa que se trata de nossa dissertação de mestrado visa a propiciar a todos a compreensão da importância da educação infantil para o desenvolvimento das crianças, em especial na construção dos conhecimentos necessários ao ler e escrever.

Portanto, cabe indagar também: e quanto aos pais ou familiares responsáveis por crianças matriculadas na educação infantil, como acompanham o trabalho desenvolvido em sala de aula? Possuem conhecimento da proposta de ensino utilizada pela professora de seus filhos? Que significados atribuem ao ensino da leitura e da escrita, nesta etapa da educação básica?

Diante dos questionamentos iniciais expostos, constitui objetivo central desta investigação: identificar o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas de educação infantil. Constituem objetivos específicos: identificar as concepções de ensino e aprendizado de leitura e de escrita: as concepções de leitura e de escrita; as relações dessas concepções com as práticas pedagógicas e discursos apresentados pelos professores.

Também objetivamos para esta investigação descrever o modo como a leitura e a escrita são inseridas no cotidiano da educação infantil, como é a participação das crianças nessas atividades e como está a relação escola-família, entendendo

essa parceria como importante para as aprendizagens das crianças referentes à leitura e à escrita.

Contudo, organizamos a apresentação da presente dissertação, em oito capítulos. Nos quatro primeiros capítulos, discorremos sobre os aportes bibliográficos que serão usados para a fundamentação teórica em que se apoia esta pesquisa, sendo, no primeiro, descritos o processo histórico e os contextos que serviram de cenário ao surgimento da educação infantil no mundo e, principalmente no Brasil, além das funções que a referida etapa da educação assumiu desde esse processo.

No segundo capítulo, nos esforçamos para trazer à tona as ideias implícitas das funções atribuídas à educação infantil em seu processo histórico de surgimento, descrevendo as concepções epistemológicas e comparando-as a tais funções. No terceiro capítulo, apresentamos as práticas pedagógicas: diretiva, não diretiva e relacional, descrevendo as concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, as concepções de leitura e escrita e os métodos de alfabetização relativos a cada uma delas. No quarto capítulo, discorremos sobre a relação escola-família, as contribuições que são possibilitadas a partir do estabelecimento efetivo dessa parceria ao desenvolvimento infantil, especialmente, para as aprendizagens das crianças referentes à leitura e à escrita.

No quinto capítulo, reiteramos os nossos objetivos, esmiuçando os procedimentos metodológicos utilizados e apresentamos os participantes da pesquisa. No sexto, trazemos os resultados, sendo, no primeiro momento, a organização e análise dos dados das observações e entrevistas com os professores e, no segundo momento, a organização e análise das entrevistas com os responsáveis participantes desta pesquisa. No sétimo capítulo, apresentamos a discussão dos resultados e, no oitavo capítulo, as decorrências dos resultados desta pesquisa.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO

Neste capítulo, buscamos descrever o surgimento da educação infantil no mundo e, principalmente, em nosso país, pontuando os seus fatores.

Decidimos abordar o contexto histórico na presente pesquisa, porque entendemos que muito do que hoje se faz, nas instituições escolares destinadas ao atendimento infantil, está ligado a suas origens, as quais se efetivaram repletas de intenções específicas, predominantes nestes contextos.

Saito (2010, p.20) nos revela que, em cada momento histórico do percurso da educação infantil, buscamos atender às necessidades vigentes da época, necessidades essas vinculadas às exigências do desenvolvimento econômico para o qual a formação humana constituía um meio de concretizar os seus anseios. Além disso, nos indica que desde o princípio a referida etapa da educação foi pensada para desempenhar funções sociais.

Então, compreendendo que, no decorrer do processo histórico da educação infantil no mundo, funções foram a ela atribuídas, buscamos descrevê-las no segundo momento deste capítulo. Para adentrarmos aos assuntos propostos, é necessário dizer que usaremos, no decorrer de toda esta dissertação, a expressão “educação infantil”, que engloba o atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade em instituições educacionais. Também cabe lembrar que, o final da educação infantil era previsto, aos seis anos de idade, em 2006, foi antecipado para os cinco anos de idade, com a Lei Federal n.11.274, que alterou o Artigo 32 da (LDB) – Lei 9.394/96 e instituiu o ensino fundamental de nove anos.

Salientamos ainda que a educação infantil foi e ainda é organizada, conforme a LDB – 1996, por duas instituições educacionais com características específicas: a creche que atende às crianças de zero até três anos de idade em horário integral (manhã e tarde), e as pré-escolas que atendem às crianças de quatro a cinco anos de idade, em meio período; esta última é o cenário empírico da presente pesquisa, que, por sua vez, recebeu diferentes nomes no Brasil, como, por exemplo, “jardins de infância”.

Mas, por tratarmos especificamente, neste primeiro capítulo, dos contextos históricos em que surgiram o atendimento ofertado às crianças em instituições de educação infantil e as funções que lhes foram sendo atribuídas, apresentamos, também, alguns dados sobre a creche, como veremos a seguir.

1.1. O surgimento das instituições de educação infantil

A história da educação infantil é antiga e influenciada por contextos diversos: políticos, econômicos, sociais, dentre outros. No âmbito mundial, conforme Kuhlmann (2010, p. 70), as diferentes instituições de educação infantil foram criadas no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX⁵.

O contexto histórico desses séculos nos remete a acontecimentos marcantes como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, as quais são analisadas por Hobsbawm (1977). Dentre as diversas decorrências dessas revoluções apresentadas por esse autor, encontramos as transformações relativas à educação⁶.

Portanto, com as informações de Kuhlmann (2010, p.70) de que a educação infantil se encontrava em processo de surgimento no mundo, justamente nos séculos desses adventos (Revolução Industrial e Revolução Francesa), podemos inferir que essa etapa inicial da educação básica foi influenciada por tais revoluções.

As possíveis transformações ocasionadas por essas ocorrências históricas são confirmadas por Saito (2010, p.29) e Santos (s/d, p. 536). A primeira autora indica que as instituições de educação infantil surgiram para atender às crianças cujas mães passaram a trabalhar em fábricas devido à ocorrência da Revolução Industrial no século XVIII, e a segunda autora salienta que a Revolução Francesa (século XIX) foi o advento propiciador da reforma do sistema de ensino francês e que esse, logo depois, expandiu-se conquistando toda a Europa.

Para Kuhlmann (2010, p. 70), os indícios históricos revelam que as instituições de educação infantil só se tornaram mais efetivas na sociedade ao encontrarem condições de meios favoráveis na segunda metade do século XIX, com a ocorrência do processo de expansão do ensino elementar⁷.

⁵ As escolas de tricotar de Oberlin foram as precursoras da educação infantil em âmbito mundial, criadas em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche (KUHLMANN, 2010, p. 169).

⁶ Para saber mais sobre as transformações decorrentes das revoluções: industrial e francesa consulte o livro "A era das revoluções: Europa 1789-1848", de Hobsbawm, E. J.

⁷ O "ensino elementar" corresponde ao período inicial da educação escolar em diversos países. Conforme o sistema educativo a sua duração pode variar, sendo precedido pela educação pré-escolar e seguido pelo ensino secundário. A sua designação também pode variar de país para país recebendo denominações como "ensino fundamental – no Brasil" ou ainda, "ensino de base". Para saber mais sobre esse assunto consulte: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-clas.aspx>>

Cabe pontuar que um dos mais importantes nomes da história da educação infantil - o filósofo e educador Froebel⁸ - abriu em 1840 (século XIX), na cidade de Blankenburg, Alemanha/Europa, seu primeiro Kindergarten⁹. Como iniciador da educação pré-escolar pretendia modificar, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo tanto as esferas públicas quanto as privadas (KUHLMANN, 2010, p.109).

Nesse processo histórico de surgimento das instituições de educação infantil, houve também um evento que muito ajudou na sua difusão, foram as chamadas Exposições Internacionais, cuja primeira edição ocorreu em Londres, em 1851 (século XIX). A partir daí, essas se generalizaram acontecendo em vários países, sempre em locais portadores de símbolos representantes da nação e do progresso. Dentre esses, o campo de Marte, no coração de Paris, e o parque londrino que abriga em seu interior o Palácio de Cristal, como revela Kuhlmann (2010, p.70).

Essas exposições tiveram impactos expressivos na vida das sociedades da época e nelas as instituições de educação infantil sempre fizeram parte dos grupos dedicados ao ensino, embora também fossem apresentadas dentre os grupos dedicados à economia social que mantinham estreitas relações com a educação popular, como meio de estratégia básica das políticas assistenciais (KUHLMANN, 2010, p.72).

No Brasil, esse autor (2010, p. 111) diz que uma das maiores defesas da implantação do jardim de infância foi feita em 1882, antes mesmo da República (1889), pelo eminente político Rui Barbosa. Tal solicitação foi encaminhada à Câmara do Império por meio de um parecer sobre a reforma do ensino primário e de várias instituições complementares da instrução pública. Vale pontuar que, para Rui Barbosa, a proposta educativa de Froebel era a indicada para a educação da infância.

Quanto às primeiras propostas de instituições de educação infantil, que surgiram em nosso país, há registros de diferentes autores. Em relação à creche,

⁸Para maiores esclarecimentos sobre a vida, filosofia e especificações pedagógicas ver "Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância" (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p.37-63).

⁹Na França, na Itália e na Inglaterra, também se criaram estabelecimentos para educar a criança pequena, com diferentes denominações. Mas o nome Kindergarten e as propostas de Froebel obtiveram ampla penetração internacional, passando a ser referência em vários países, de modo que chegamos a encontrar diversos estabelecimentos de educação infantil que se autointitularam jardins de infância, uns mais, outros menos coerentes com as ideias e práticas propostas por aquele educador (KUHLMANN, 2010, p. 69).

Kuhlmann (2010, p.79) indica o ano de 1899, sendo esta instituição fundada no Rio de Janeiro para atendimento dos filhos de operários. Kramer (1987, p.54) indica o ano de 1908, também no Rio de Janeiro, para atendimento dos filhos de operários.

A cidade do Rio de Janeiro também foi pioneira no Brasil quanto aos jardins de infância. A primeira instituição foi fundada por Joaquim José Menezes Vieira, médico e conceituado educador da Corte, com sua esposa Carlota, em 1875. Essa instituição, de caráter particular, atendeu crianças de 5 a 7 anos, da elite social carioca, sendo oferecidas a elas atividades de ginástica, pintura, desenho, linguagem, cálculo, escrita, história e religião (KISHIMOTO, 1988, p.91).

Após dois anos (1877), instala-se na cidade de São Paulo, na Escola Americana, um novo jardim de infância particular, que, conforme Kishimoto (1988, p.90-93), tinha a proposta froebeliana como norteadora do trabalho educativo e George Whitehill Chamberlain frente a esse empreendimento.

Quanto aos jardins de infância públicos, Kuhlmann (2000, p.476), Kishimoto (1988, p.110) e Santos (s/d, p. 537) indicam que o primeiro a ser inaugurado no Brasil tem data de 1896, fundado na cidade de São Paulo, somente anos após a inauguração da primeira instituição particular, dessa etapa da educação. Esse, “criado anexo à Escola Normal da Capital, [...] já nasce dentro do modelo froebeliano” (KISHIMOTO, 1988, p.111).

Conforme Kramer (1987, p.54), no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância público, que realmente se efetivou, foi inaugurado em 1909, “Jardim de Infância - Campos Salles”. Por isso, para a autora, creches e jardins de infância em nosso país são instituições do século XX, enquanto, na Europa, as creches existem desde o século XVIII, e os jardins de infância, desde o século XIX.

Na história do surgimento da educação infantil no Brasil, não podemos deixar de mencionar as iniciativas de Anália Franco, uma personalidade que “sensível às condições socioculturais do fim do império, especialmente a eventos como a decretação da Lei do Ventre Livre em 1871, no país, que transformou os nascituros de escravos em predestinados à roda da Misericórdia¹⁰” engajou-se, a partir de

¹⁰ “A ‘Roda’ foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar ‘almas inocentes’ que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados” (KRAMER, 1987, P.52).

1872, na criação de creches e escolas maternais¹¹, sendo suas primeiras iniciativas no interior de São Paulo (KISHIMOTO, 1988, p.52).

Anália Franco, após dedicar-se alguns anos às escolas maternais do interior paulista, vai radicar-se em São Paulo e associar-se ao Partido Republicano. Assim, funda a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, sendo essa responsável por multiplicar escolas maternais e creches, que, em 1910, contava com cerca de nove escolas maternais na Capital, nove no interior do Estado, além de dezessete creches-asilos. (KISHIMOTO, 1988, p.53-58).

As iniciativas de instituições infantis anteriores e após 1900 ganham força para expansão a partir de 1920, devido à crescente industrialização, urbanização, imigração entre outros fatores. (KISHIMOTO, 1988, p.59).

A expansão industrial que acabou por incorporar a mão de obra feminina, atrelando-a a longas jornadas de trabalho pressiona o poder público a regulamentar o atendimento das crianças fazendo com que, em 1935, os primeiros parques infantis do município de São Paulo fossem criados (OLIVEIRA e FERREIRA, 1989, p.37-39).

No mesmo ano, começou a estruturação desses parques infantis, com a criação do Departamento de Cultura (DC) e com a nomeação de Mário de Andrade para sua direção. Assim, regulamentou-se essa instituição que, então, também passou a se expandir a outras localidades do país (KUHLMANN, 2000, p.09).

Cabe lembrar que, entre 1939 e 1945, um novo advento histórico tornou-se o pano de fundo do cenário do surgimento da educação infantil no Brasil: a Segunda Guerra Mundial.

Conforme Kramer (1987, p.27), essa sublevação foi outro alavanque ao atendimento pré-escolar, pois, em caráter de urgência, as mulheres passaram a integrar frentes de trabalhos em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho masculino.

¹¹ O termo Escola Maternal vem da França, criado em 1848, pela inspetora Pape-Carpantier, para substituir a denominação desgastada das instituições conhecidas como Salas de Asilo. O principal motivo dessa substituição de denominação feita pelo governo francês é devido ao preconceito existente por tais organizações que eram frequentadas por crianças pobres e abandonadas. Essa confusão também ocorre no Brasil, que mesmo com as intenções de Anália Franco de tornar as Escolas Maternais vinculadas a certo caráter educativo, devido a vários fatores figura-se, na verdade, como asilo para crianças órfãs, objetivando proteção e guarda da criança (KISHIMOTO, 1988).

Podemos elucidar tal alavanque das instituições de educação infantil citadas anteriormente, especificamente no Brasil dessa época, com as informações apresentadas por Kuhlmann:

O parque infantil, na década de 1940, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr¹² projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. (KUHLMANN, 2000, p.9).

Ainda em crescente disseminação da educação infantil no Brasil, o seu cenário histórico é novamente alterado e passa a ser o do Golpe Militar ocorrido em 1964 o qual estabeleceu um longo período de ditadura que cerceou a liberdade de expressão e organização da sociedade civil.

Mesmo perante tal arbítrio, principalmente nos anos de 1970, emergiram manifestações de organização da sociedade civil. Frente a um clima social de medo, fortaleceram-se os laços primários de solidariedade entre vizinhanças, parentes, amigos, para a sobrevivência diária da população. Desse fato, originaram-se vários movimentos, sendo, as mulheres, participantes intensas desses. Dentre esses movimentos, a reivindicação por creches (ROSEMBERG, 1989, p. 95-96).

Assim, em consonância com as ocorrências históricas, a educação infantil no Brasil passa a ser reconhecida de fato, na década de 1970, quando há crescente mobilização das políticas governamentais da época para ampliação de seu atendimento, em especial o ofertado às crianças de quatro a seis anos (KRAMER, 1993, p.18).

Ocorrência essa que se confirma com a criação da nova Constituição em 1988 em que as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos com direito à educação, sendo dever do Estado oferecê-la em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988, título VIII, cap.III, art.208, inciso IV).

¹²DNCr – Departamento Nacional da Criança, criado em 1940 e dirigido por Olinto de Oliveira (médico), que dentre outras atividades, foi encarregado por estabelecer normas ao funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (KUHLMANN, 2000, p.8).

Conforme Campos (1995, p.16-17), essa conquista não deve passar despercebida, pois, pela primeira vez na história do Brasil, uma Constituição faz referências a direitos específicos das crianças, diferentes dos circunscritos no âmbito do direito da família. Especifica também, pela primeira vez, como direito da criança de zero a seis anos de idade “o atendimento em creches e pré-escolas” sendo dever do Estado oferecê-las.

Este fato, por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança (CAMPOS, 1995, p. 18).

Como podemos perceber, para a autora (1995, p. 18), a subordinação à área da educação e aos atendimentos realizados em creches e pré-escolas foi um passo importante na superação do caráter assistencialista “predominante” nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa determinação deixa claro que creches e pré-escolas possuem, a partir de então, caráter educacional.

Com o exposto, notamos que são muitos e de várias ordens (econômicas, políticas, sociais etc.) os fatores que contribuíram para o surgimento das instituições de educação infantil, tanto no mundo como em nosso próprio país. E, que esses fatores, de certa forma, induziram as finalidades atribuídas a essas instituições que passam, então, a ser consideradas “educacionais”, a partir da Constituição de 1988.

Especificamente em relação ao Brasil, podemos notar fortes indícios de que o atendimento ofertado, principalmente por conta do crescente aproveitamento da mão de obra feminina, tinha por um lado, intenções de prover meios para assistir as famílias, cujos adultos não dispunham mais do tempo para cuidar das crianças, por outro, intenções de acelerar as produções fabris que visavam ao desenvolvimento econômico do país e, ainda, intenções de projetar mão de obra futura, pois, conforme Kuhlmann (2010, p.167), visava-se a uma educação para a profissionalização.

Por isso, faz-se necessário especificarmos quais foram as funções atribuídas à educação infantil, considerando-se principalmente o contexto de seu surgimento. Assim, a seguir, apresentaremos tais funções.

1.2. As funções atribuídas à educação infantil

Como exposto anteriormente, o surgimento da educação infantil ocorreu em contextos históricos repletos de intenções específicas referentes à época, as quais revelam que desde o princípio essa etapa da educação foi pensada para desempenhar diferentes finalidades. Então, neste momento, buscaremos especificar essas funções pontuando suas especificidades.

Tais funções deram-se, segundo Kramer (1987, p.27), pelo conjunto de cinco intenções “os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais”.

Ao fazermos uma breve leitura dessas intenções, notamos a presença explícita de algumas das funções atribuídas à educação infantil, dentre elas, a função assistencialista e a compensatória que discorreremos, respectivamente, a seguir.

Ao tratar da educação infantil no contexto de 1985, especificamente sobre o tema referente à educação e ao assistencialismo, Campos (1989, p. 12) ressalta que a concepção que ainda se ressentia a essa, tanto no plano dos programas e políticas como em nível concreto dos serviços implantados, era a de uma orientação de cunho assistencialista.

Na mesma época, Kramer (1989, p. 21), ao tratar da educação infantil no contexto da democratização, apresenta dados que vinculam o atendimento por essa instituição pública a ações e programas ligados à saúde, à assistência social infantil e aos cuidados com o menor, indicando essas como instituições não democráticas, por apresentarem, na realidade, caráter assistencial e/ou sanitário.

O importante documento, Política Nacional de Educação Infantil¹³ (BRASIL, 2006, p. 04-09), confirma o que Campos e Kramer afirmaram ao explicitar em seus

¹³ Complementando as informações expostas, esclarecemos que esse documento é considerado importante por ter sido elaborado em sua primeira versão em conformidade com a meta do MEC, a qual preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação. Tal documento foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil e teve o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de zero a seis anos, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), oito seminários regionais (nas capitais: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus) para a discussão do documento preliminar.

registros que a etapa educacional em questão, muitas vezes em nosso país, configurou-se como assistencialista.

Em consonância com o exposto, Oliveira e Ferreira (1989, p. 46 - 47) afirmam que, até a década de 1970, os trabalhos ofertados às crianças no município de São Paulo também eram regidos pela filantropia e pelo assistencialismo, voltados a um atendimento custodial e mobilizado por preocupações que chamaram de modelo médico de atendimento: alimentação e higiene. Como assistencialista, a função atribuída à educação infantil se configura em uma visão que coloca sobre as crianças a responsabilidade pelos problemas do desenvolvimento infantil e não sobre a sociedade que estabelece as condições de vida para que elas se desenvolvam.

Para Saito (2010, p. 33), foi o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise, 1996”¹⁴ o primeiro a dar resposta à prática assistencialista realizada em inúmeras instituições brasileiras de educação infantil, por oferecer, segundo ela, diagnóstico das propostas pedagógico-curriculares em curso na educação infantil e desenvolver orientações metodológicas sem anular a pluralidade que caracteriza esse nível de ensino.

Também cabe lembrarmos que o Parecer 20 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹⁵, afirma que o Brasil, ao atribuir em documentos legais¹⁶ o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade para profissionais com formação específica, passa a rejeitar a função de caráter “meramente” assistencialista à educação infantil, embora essa mantenha a obrigação de assistir as necessidades básicas de todas as crianças.

Além disso, o documento também legitimou a Constituição Federal de 1988 como propulsora da busca por nova identidade para a etapa da educação básica em

¹⁴ O referido documento é uma iniciativa do MEC que contou em sua elaboração com estudos realizados por especialistas e ideias contidas em diversos documentos oficiais (MEC/SEF/DPE/COEDI). Para maiores informações sobre o referido documento, ver Kramer (2002) disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T0752393686166.doc>

¹⁵ O Parecer 20/2009 pode ser consultado em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos>

¹⁶ Lei nº 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina a formação mínima dos docentes de Educação Infantil em nível superior.

questão, afirmando que, após a referida Constituição, houve empenho para se superarem posições antagônicas e fragmentadas, como a da função assistencialista.

Assim, apesar dos exemplos antes mencionados que evidenciam que a educação infantil, ou seja, creches e pré-escolas, tenha por vezes, em seus percursos históricos, exercido função especificamente assistencialista, há divergências sobre o assunto.

Na medida em que as pesquisas na área da educação infantil foram avançando e houve aprofundamento sobre as funções que lhe foram atribuídas por meio de análises de diferentes olhares, construiu-se o entendimento de que a função assistencialista compunha-se também por intenções educacionais, ainda que em sentido equivocado.

Kuhlmann (2010, p. 166-169) nos ajuda a elucidar essa nova compreensão, ao afirmar que a função assistencialista coexiste a inúmeras referências de caráter educacional, desde os primórdios das creches e pré-escolas. Para o autor:

As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos (KUHLMANN, 2010, p. 166).

Esse autor (2010, p. 167) cita ainda que as características da “educação assistencialista” constituem-se primeiramente na virtude pedagógica do ato de se retirar as crianças pobres das ruas e, então, prepará-las para o futuro. Porém, essa não seria a mesma educação ofertada aos “outros”, já que isso as levaria a pensar mais a realidade na qual se inserem e, por isso, é oferecida a elas uma educação de caráter mais moral do que intelectual.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendimentos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN, 2010, p. 166-167)

As instituições de educação infantil, para Kuhlmann (2010, p.69), foram classificadas como educacionais, ou não, segundo o critério de origens diferentes das propostas que sustentavam. Então, seguindo esse raciocínio, o autor diz que poderíamos aceitar como verdadeiro jardim de infância, somente aquele criado e dirigido por Froebel, já que suas propostas tiveram ampla penetração internacional, mas, em alguns casos, mais e outros menos coerentes com as suas ideias e práticas.

Existe também a defesa de que, para classificar-se em educacionais, ou não, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas dependeria da classe social a que as crianças pertenciam, pois conforme Oliveira (2005, p.17) enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram considerados necessitados de atendimento estimulador ao desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças de classes sociais desfavorecidas propunha-se um cuidado voltado para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação.

Os dados históricos revelam que, desde as precursoras escolas de educação infantil “tricotar de Oberlin”, já se pensava em função educacional:

[...] o programa para as crianças pequenas previa que ali elas deveriam: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc; conhecer as letras minúsculas; soletrar; aprender e somente utilizar a língua francesa – no lugar do dialeto regional – pronunciando bem as palavras e sílabas difíceis; e adquirir as primeiras noções de moral e religião (KUHLMANN, 2010, p. 169).

Os argumentos utilizados por Kuhlmann (2010, p. 166), em relação ao caráter educacional do assistencialismo realizado em creches e em pré-escolas, destacam inclusive que a assistência foi a proposta educacional pensada para a infância pobre, visando não só à submissão das famílias mas também das crianças dessa classe popular, e por carregar em suas estruturas a destinação a uma parcela social já representa uma concepção educacional.

Em síntese, há, para esse autor, uma correlação entre assistencialismo e educação, não a educação com ideais de cidadania, de liberdade, de igualdade e de fraternidade, mas sim a de ideais para a subordinação. Segundo o autor:

Os estudos que atribuem aos jardins de infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a assistência é que passou, no final de século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e

o jardim de infância foi uma delas, assim como a creche e as escolas maternas. (KUHLMANN, 2010, p. 151)

Assim, sobre a função assistencialista, notam-se diferentes visões conferidas a ela e isso nos permite inferir que as atribuições destinadas à educação infantil foram se afluando no dia a dia das instituições, ora acentuando-se mais e ora menos os aspectos educacionais e, por vezes, apenas esse ou outro; como se pertencessem a polos distintos. Porém, cabe a nós refletirmos sobre os momentos históricos de cada época e inferirmos sobre qual “educação” seria possível atrelarmos ou não a essas funções.

Ainda sobre a finalidade assistencialista, fica claro que não se trata de tomá-la como marco inicial das funções atribuídas à educação infantil, pois essas, como afirmou Kuhlmann (2010, p. 166-169) não se constituíram em caminhos lineares, numa sequência de surgimentos sucessivos. As funções, por vezes, coexistiram.

É pertinente pontuar, também, que há o entendimento, por parte de muitos, de que a creche tenha finalidade assistencial mais acentuada que a pré-escola. Acreditamos, entretanto, que tal correlação venha do fato de essas terem se vinculado administrativamente, conforme pontuou Kramer (1989, p.20): creche a órgãos de caráter médico e assistencial e pré-escola ao sistema educacional.

Para Kramer (1987, p.39), a etapa da educação em questão assumiu também, dentre outras atribuições, a função de equalizar as classes sociais, ou seja, compensar as faltas existentes na realidade social das crianças. Assim, a autora diz que para que se afluassem e se conhecessem as verdadeiras aptidões das crianças e se possibilitassem suas expressões era “preciso anular os efeitos do meio, trabalho realizado através da compensação do comportamento”.

Ainda segundo ela, nessa tentativa de equalizar as classes sociais por meio da educação infantil, o Brasil importou dos Estados Unidos e Europa a abordagem da privação cultural para essa etapa escolar, atribuindo a ela função compensatória.

Em relação à função compensatória atribuída à educação infantil, Oliveira e Ferreira (1989, p.47) dizem que esse ideário pedagógico chegou a nosso país na década de 1970, com os temas: carência ou marginalização cultural e tinha como pressuposto que “as desigualdades sociais pudessem ser diminuídas através do atendimento à criança pequena, sem alterar as estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas”.

Kramer (1987, p.25) afirma que a educação infantil que visa à função compensatória considera que faltam às crianças, consideradas “privadas culturalmente”, atributos como: “atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados”, a fim de “suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem”.

Saviani (2009, p.30), compartilhando das mesmas ideias de Kramer (1987) e de Oliveira e Ferreira (1989), afirma que educação compensatória significa equalização social. Essa, segundo o autor, “compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc.”.

Para Nascimento (2005, p.127), é inegável que os cuidados destinados às crianças sejam fundamentais para que tenham uma vida saudável. Assim como é inegável que os espaços das instituições infantis sejam amplos, limpos, adequadamente mobiliados e ofereçam alimentação adequada, cuidados médicos preventivos, com profissionais atentos às necessidades físicas dos pequenos. Porém, ressalta: “tais requisitos [...] não são suficientes para a educação a ser oferecida às crianças”.

Da perspectiva do ensino, Micotti (1999, p.11) cita as diferentes funções que a educação infantil pode desempenhar “guardar os pequeninos para garantir sua segurança e sobrevivência, proporcionar cuidados de higiene e saúde nos primeiros anos de vida, preparar as crianças para que, no futuro, possam acompanhar o ensino formal, ou privilegiar os fins essencialmente educacionais”.

Podemos inferir que as funções mencionadas por Micotti correspondem às intituladas: assistencialista, compensatória, espontaneísta e propedêutica, sendo que, as duas primeiras já foram descritas anteriormente, e as duas últimas descreveremos a seguir.

Em relação à função espontaneísta, caberia à escola o compromisso de guardar e zelar pelas crianças, não havendo, nessa finalidade atribuída à educação infantil, momentos de intervenções com fins “unicamente” educacionais.

Quanto à função propedêutica, Pinazza (2005, p.85) nos ajuda a elucidar seu surgimento na educação infantil brasileira. De acordo com a autora, a etapa escolar em questão se aproximou dos compromissos da escolarização formal, tornando-se etapa preparatória para o ensino fundamental, porque teve, na prática pedagógica,

a valorização dos dons¹⁷, ou seja, das lições, as quais constituem como apenas uma das partes da proposta froebeliana, que, como exposto em momento anterior, inspirou a educação infantil em seus primórdios.

Essa eleição, quanto a se apropriar da proposta froebeliana, pode ser justificada conforme os seguintes raciocínios:

Os sujeitos concretos, com suas concepções de organização ideal para a sociedade, interagiam e absorviam elementos-chaves das concepções de educação infantil. Ao fazer isso, incorporavam outras perspectivas, transformavam e adaptavam as propostas pedagógicas em função dos objetivos que pretendiam alcançar (KUHLMANN, 2010, p. 170-171).

Uma ideia, uma pedagogia não existe, no âmbito educativo, por si, qual essência platônica. Existe na práxis, pois a práxis é a casa da pedagogia. Assim sendo, qualquer modelo pedagógico pode ser usado, por um profissional ou por um grupo de profissionais, de diferentes modos. [...] podemos identificar várias situações em que o modelo pedagógico transforma-se [...]. A situação do discursivismo que concebe a apropriação do modelo como a capacidade de reproduzir o seu discurso, a sua retórica; [...]. A do didatismo que concebe a apropriação do modelo como a capacidade de usar as receitas didáticas geradas no seu seio e praticadas pela maioria dos seus membros; o ritualismo que concebe a apropriação como a prática fervorosa dos seus rituais didáticos, associativos e formativos. [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.31).

No tocante ao assunto, Pinazza (2005, p.95) afirma que a proposta froebeliana era composta por características claras que previam “a importância de se pensar o processo educativo como meio desencadeador do desejo de aprender e da atividade criadora” e se compunha por “uma prática pedagógica calcada em atividades espontâneas, cooperativas, produtivas e criativas”, mas, ao elegerem apenas parte da proposta para o trabalho pedagógico, acabaram aproximando a educação infantil da escolarização formal. Em resumo:

[...] a proposta de pré-escola inspirada em Froebel não se concretizou no plano da prática [...] na perspectiva de Froebel a educação da criança pequena não pretendia ter um caráter de escolarização. Contudo, a forma como aconteceu a apropriação de suas ideias, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, fez com que o jardim-de-infância se aproximasse do modelo do ensino escolar e tivesse sua prática reduzida aos dons e ocupações e, por conseguinte, distanciada dos princípios originalmente anunciados por Froebel (PINAZZA, 2005, p.98-99).

¹⁷ Froebel denominou de jogos as ocupações dos jardins de infância e de dons ou dádivas (gifts, no inglês) o material empregado nessas ocupações. Para maiores informações sobre o papel dos “Dons” na proposta pedagógica de Froebel, ver o capítulo-6 do livro *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica* Kuhlmann (2010).

Isso nos permite confirmar que a educação infantil recebeu função propedêutica desde o momento de seu surgimento, por se aproximar da escolarização formal, dadas as realizações eleitas das propostas de Froebel para o âmbito da prática pedagógica.

Assim, podemos dizer que a referida etapa da educação, historicamente, assumiu atribuições diversas, como as já descritas: assistencialista, compensatória, espontaneísta e propedêutica. E que, dentre essas, umas apresentaram mais e outras menos características “educacionais”, que, por vezes, configuraram-se com sentidos diversos.

Cabe ressaltarmos, também, que tais funções, ou modelos, como nomeia Nascimento (2005, p.133), não substituem um ao outro no decorrer do processo de surgimento da educação infantil, configuraram-se, muitas vezes, de modo concomitante, como afirmado pelo documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006, p. 8) e, segundo Nascimento, em nosso país, tais funções ainda convivem.

Entretanto, é notável que exista certa mobilização para que, especificamente, as características que condizem com as educacionais em seu sentido inequívoco (ideais de liberdade, de cidadania, de igualdade, de fraternidade) tornem-se cada dia mais efetivas. Isso vem ocorrendo, principalmente, por meio dos documentos formulados nas últimas três décadas, alguns desses já mencionados anteriormente.

Entendemos ser pertinente pontuar que desde a Constituinte, prorrogando-se pelos embates da LDB de 1996, as polêmicas do RCNEI de 1998 até a definição das Diretrizes Curriculares para a educação infantil, lançada em 2010, a função “educar e cuidar” vem sendo posta em documentos destinados à referida etapa escolar. (BAZÍLIO e KRAMER, 2006, p.74).

Desde então, muitas polêmicas e discussões foram se dando em torno do educar e cuidar, e o binômio foi se impondo em documentos legais.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato

com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (RCNEI, 1988, v.1, p.23).

Mas, sem deixarmos de ser realistas, sabemos: nenhuma transformação, especialmente aquelas que têm raízes tão profundas, como são as da educação, ocorre no tempo em que se pontuam as novas concepções por meio de documentos formais.

Isso porque, dentre as diversas funções atribuídas à educação infantil, há evidências de ideias que correspondem a concepções pedagógicas distintas e, por consequência, a modelos de ensino que envolvem diferentes posturas epistemológicas.

Essas posturas, somente se transformam por meio de aprofundamento teórico intenso, por parte dos sujeitos que as desenvolvem. Porém, de acordo com Becker (1993), embora seja necessário tal aprofundamento, ainda não é considerado suficiente para avanços duradouros na prática. Trata-se, assim, de algo complexo.

Mizukami (1986, p.107), em concordância com o que antes pontuamos, afirma não haver transformações da prática por meio de postulados externos aos professores, mas ressalta que realizar, em grupos, ação-reflexão é importante e necessário para a compreensão da problemática e para as possibilidades de mudanças reais.

Tardif (2000, p.9) diz que as várias características dos saberes profissionais docentes são parte da situação complexa referente à transformação epistemológica, pois os profissionais fundamentam os seus fazeres cotidianos, como, por exemplo, o modo de ensinar, em sua própria história de vida.

Pelo fato de o professor ficar por muito tempo no espaço de trabalho (com o aluno), antes mesmo de começar a trabalhar, manifesta crenças, representações e certezas sobre a prática docente, sendo esse um fenômeno forte que se prorroga no tempo e que, segundo pesquisas realizadas na América do Norte, essas são manifestações difíceis de serem transformadas pela formação docente inicial (TARDIF 2000, p.9).

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2000, p.9-10).

Portanto, considerando que uma de nossas buscas na presente dissertação é desvelar as concepções epistemológicas que, segundo Micotti (1999, p.12), orientam as práticas pedagógicas efetuadas na dinâmica das aulas, é de extrema importância abordarmos esse assunto que nos impõe seu aprofundamento.

Para isso, retornaremos às funções atribuídas à educação infantil - antes elencadas - para aprofundar a investigação dessas e para que suas ideias implícitas sejam evidenciadas. Porém, frente à extensão e complexidade do assunto, decidimos por dedicar a ele todo o próximo capítulo.

2. AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Buscamos, no presente capítulo, aclarar os indícios de influências no fazer pedagógico das funções atribuídas à educação infantil, no decorrer de seu percurso histórico. Para isso, procuramos inicialmente desvelar as ideias implícitas nessas funções. Após, descrevemos as concepções epistemológicas e traçamos um comparativo entre essas e as ideias implícitas nas funções atribuídas à educação infantil.

Isso porque consideramos essas descrições e comparações como relevantes para a investigação das práticas pedagógicas realizadas hoje nas instituições da etapa educacional em questão, tanto as práticas que condizem com os modelos tradicionais (apriorista e empirista) quanto as que se referem a modelos “inovadores” (construtivistas).

Assim, teremos como proceder à análise de alguns aspectos de tais práticas, no tocante aos enfoques dados nas ações didático-pedagógicas destinadas à leitura e à escrita, destacadas para cada concepção.

Com o exame desses assuntos, esperamos desenvolver reflexões que possibilitem ampliar nossa compreensão no campo empírico desta dissertação.

2.1 As ideias implícitas nas funções atribuídas à educação infantil

Como vimos, no processo histórico de surgimento, as funções compensatória, assistencialista, espontaneísta e propedêutica foram se concretizando nas instituições de atendimento às crianças, algumas com mais e outras com menos características “educacionais” e, por vezes, existindo concomitantemente.

Na busca por evidências das ideias implícitas dessas funções, com vistas à identificação das concepções epistemológicas a elas subjacentes, iniciamos as reflexões partindo da função compensatória.

As instituições de educação infantil que assumiram ou assumem tal função, (porque não descartamos a existência dela nos dias atuais), no intuito de compensar as faltas de diferentes ordens, subentendem que, para se efetuar o conhecimento, as crianças precisam estar inseridas em um meio rico em estímulos, capaz de lhes oferecer experiências. Sendo assim, os contextos externos, em que as crianças se

inserir, estão incumbidos de dar às crianças o que elas necessitam para serem capazes de progredir no saber.

No âmbito da prática escolar, o que vem à tona é uma possível analogia entre o papel do professor com o de médico, já que se supõe o saber como uma espécie de pílula ou algo do tipo que se possa engolir. Ambos sabem o que os sujeitos precisam e lhes impõem o que para eles seria o melhor, o certo, o ideal, e de modo incontestável.

Nessa perspectiva há uma crença de que a criança não sabe. Por isso, elas são consideradas, como disse Oliveira-Formosinho (2007) ao evidenciar uma máxima do código educativo tradicional, apenas para serem vistas, mas não ouvidas.

Já em relação à função assistencialista, são duas as ideias que se encontram implícitas: ora de que boa alimentação e saúde bastam para garantir que o conhecimento se efetive nas crianças, entendendo-o como algo predeterminado geneticamente e ora de que o conhecimento se dê por meio de mecanismos induzíveis e incutidos. Tudo depende da compreensão que se atribui a essa função: prioritariamente assistencialista, como descrita nos registros de Kramer e Campos, ou não, composta por certo caráter educacional como expresso por Kuhlmann em seus registros.

Ao assumir a primeira compreensão, a função assistencialista apoia-se no entendimento de que o saber já está dado, emerge do próprio ente conforme sua natureza determinar. Essas instituições de caráter “unicamente” assistenciais, então, teriam uma espécie de missão protetora do ser, pois nele está o todo que ainda será. Tratar bem, cuidar, zelar, guardar a criança que se supõe “pronta” desde quando nasce são atribuições de uma educação infantil prioritariamente assistencialista. Também, pressupõe-se que as crianças são “seres fracos, felizmente ‘dotados’ ou irremediavelmente ‘limitados’, isto é, com definidas vantagens ou desvantagens, genéticas ou sociais” (JOLIBERT, 2006, p.179).

Mas, ao assumir a segunda compreensão - de que o conhecimento se dê por meio de mecanismos induzíveis, incutidos -, o assistencialismo passa a ter certo caráter de educação e ao contrário da primeira visão, o saber provém do meio, ou seja, de tudo o que é extra, fora do ente, correlacionando-se, assim, as ideias implícitas da função compensatória, já comentada anteriormente. No entanto, cabe lembrar que o “caráter educacional” dessa função seria mero equívoco, pois nessa

se prevê a indução na perspectiva de que o aprendiz, no caso, a criança, se torne quem o mundo precisa, na concepção de um sistema econômico capitalista.

Antes de refletirmos sobre as ideias implícitas na atribuição de função espontaneísta à educação infantil, faz-se pertinente, destacarmos um dos significados atribuídos a espontâneo, no dicionário Aurélio (2002, p. 290) “o que se desenvolve sem intervenção humana”.

Então, partindo-se desse significado, supõe-se que essa instituição de educação infantil seja apenas um “abrigo” e, sendo assim, as ideias implícitas dessa função apresentam caráter ainda mais inferior que as da função assistencialista, já que nem mesmo a assistência seria ofertada. É o desdém generalizado à criança, ao que se entende por criança. Mesmo diante disso, podemos pressupor o entendimento do como se constitui o conhecimento aos que são partes intrínsecas dessas instituições, para esses, dar-se-ia em processo natural e espontâneo. Por isso, o foco da dinâmica escolar compõe-se do *laissez-faire*.

Quanto à função propedêutica atribuída muitas vezes à educação infantil, a atuação pedagógica pauta-se na preparação da criança para os estudos posteriores, como, por exemplo, para a alfabetização. Nesse entendimento, o conhecimento é um procedimento com dia e hora para começar e exige muito treino.

Segundo Kramer (1989, p. 22-23), os adeptos da função propedêutica pautam-se na crença de que a educação infantil tem um grande poder, capaz de resolver todos os problemas futuros, pois todo o desempenho escolar das crianças seria garantido pelo trabalho realizado na referida etapa da educação. Novamente, percebemos que o conhecimento é proveniente do meio, do todo que se encontra externo ao sujeito.

Para Amorim (1990, p. 106), a função propedêutica existe em potencial na atualidade das instituições de educação infantil, porque os insucessos do ensino fundamental se perpetuam e, preocupantemente, em vez de transformá-lo, optou-se por antecipar seus erros, assim, o que está por trás da função propedêutica é o falso debate “educação e formação *versus* instrução e aprendizagem”.

Entretanto, ao nos esforçarmos em evidenciar as ideias implícitas das funções atribuídas à educação infantil, podemos notar fortes indícios de que elas se atrelam a concepções epistemológicas, em alguns casos, distintas, em outros, idênticas e isso nos remete às exposições feitas por Becker (2001). Vale ressaltar que esse

autor fundamenta-se na epistemologia genética, abordando questões epistemológicas, envolvidas na obra de Piaget e as relações dessa com a educação.

Becker organizou um quadro intitulado de “Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos” (2001, p.29), com o intuito de facilitar a visualização da relação existente entre esses modelos.

Nesse quadro, ele expõe na coluna da epistemologia: o empirismo, o apriorismo e o construtivismo e na coluna dos modelos pedagógicos: a teoria diretiva, a não diretiva e a relacional. Assim, explicita que o empirismo relaciona-se com a pedagogia diretiva, o apriorismo com a pedagogia não diretiva e o construtivismo com a pedagogia relacional.

Dessa forma, o autor explicita que há relações entre as diferentes práticas pedagógicas e os diferentes modelos epistemológicos. E o que nós queremos evidenciar é que da mesma maneira como há relação entre os modelos pedagógicos com os epistemológicos, existem também entrelaçamentos desses com as funções atribuídas à educação infantil.

Ou seja, ao apresentarmos neste momento da dissertação tais funções - compensatória, assistencialista, espontaneísta e propedêutica -, nos esforçamos para trazer à tona suas ideias implícitas quanto ao entendimento de como se efetiva o conhecimento. Fomos, ao mesmo tempo, expondo subsídios que nos permitem relacioná-las a diferentes posturas epistemológicas, dentre essas as: empiristas, aprioristas e construtivistas.

Para adentrarmos na descrição das concepções epistemológicas, cabe aqui lembrarmos que essas são, segundo Micotti (2007b) e Villalobos (1969), influenciadas por correntes filosóficas, como por exemplo, a idealista, a empirista e a racionalista, elaboradas por importantes filósofos, dentre vários, citamos: René Descartes¹⁸ e Kant¹⁹.

¹⁸ DESCARTES, René (1596-1650). Em linhas gerais, o seu pensamento tem origem no reconhecimento da autonomia de um sujeito que reivindica autoridade única da razão em matéria de conhecimento. Com Descartes, o símbolo do espírito racionalista define-se no primado dos dogmatismos e instaura-se e afirma-se a razão predominantemente capaz e consciente de sua capacidade de tornar o homem senhor da natureza, por compreensão, cálculo e previsão de suas leis gerais (BARAQUIN e LAFFITTE, 2007, p.115).

¹⁹ KANT, Immanuel. (1724-1804). Considerado o grande pensador da humanidade por muitos, Kant expressa sua importância ao passo que dedica sua pesquisa principalmente a dar lugar, no que concerne às questões morais, de direito, e cultura, a um pensamento livre de explicações teológicas. Definindo como a nova tarefa da filosofia a teoria essencialmente genealógica e crítica (BARAQUIN e LAFFITTE, 2007, p.211).

Por trás, contudo, de todos os esclarecimentos e contribuições que a psicologia possa fornecer acerca do processo da aprendizagem estará sempre presente uma determinada posição epistemológica, dependente esta, por sua vez, de uma dada filosofia. (Villalobos, 1969, p.11)

As relações entre o que ocorre no conhecimento são explicadas de maneira diferente pelos adeptos do idealismo, empirismo e racionalismo, conforme Develay (apud MICOTTI, 2007b, p.30-31).

O idealismo reduz o objeto ao sujeito do conhecimento. O sujeito é o centro do saber. Segundo o empirismo, o conhecimento da verdade fundamenta-se na experiência, deste modo, o objeto e, por extensão, a situação de aprendizagem é o motor das aquisições. O racionalismo faz da razão, considerada como o produto do diálogo entre o sujeito e o objeto, a fonte do saber. No domínio das aprendizagens escolares tais explicações correspondem às proposições rogerianas, behavioristas e construtivistas. (Micotti, 2007b, p.30-31).

Iniciemos então, a seguir, a descrição das epistemologias, respectivamente, a empirista, a apriorista e a construtivista, buscando entender os possíveis entrelaçamentos dessas com as ideias contidas nas funções atribuídas à educação infantil.

Antes, vale salientar que, ao apresentarmos essas teorias, concordamos com Mizukami (1986, p.109) que diz esperar que os professores as articule com o fazer pedagógico, buscando favorecer realizações pedagógicas teórico-práticas e por consequência a constituição de um discurso coerente com o fazer.

2.1.1 O empirismo

Como antes mencionamos, o empirismo é influenciado por uma corrente filosófica. Essa subordina a ciência à validade dos conceitos vindos das percepções realizadas por empiria. Isto é, toda tese, todo conhecimento, e todo o valor pode e deve ser avaliado quanto a sua plausibilidade por meio da observação da natureza. Por essas especificidades, a corrente filosófica em questão é denominada empirista.

Na concepção empirista, o conhecimento é estimulado e se sofisticado a partir das experiências que o indivíduo tende a acumular ao longo da vida, por isso pode-se afirmar que esse está contido no objeto, o sujeito apenas o apreende. O que acontece nessa concepção é a absorção dos estímulos provenientes do meio por

parte do organismo ou sujeito e, sendo assim, o conhecimento é proveniente de uma natureza externa.

Segundo Becker (2001),

Falemos como na linguagem epistemológica, em *sujeito* e *objeto*. O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é. – O que é o não-sujeito? – O mundo no qual está mergulhado: isto é, o meio físico ou social. Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é uma tábula rasa. (BECKER, 2001, p.16)

Na educação, a ideia exposta anteriormente remete à total subordinação do sujeito ao objeto do conhecimento. Cabe a ele apenas memorizar, resumir, executar as tarefas dentro desse processo formal de aquisição de conhecimento. Dessa forma se procede, a fim de modelar o indivíduo. Então, de acordo com a concepção empirista, a escola como instituição modeladora é supervalorizada.

Segundo Aebli (1973, p. 89), ao apresentar as contribuições da psicologia de Jean Piaget à didática, assinala que o empirismo conceitua o sujeito como ser passivo e o ensino como expositivo. Nesta perspectiva, o ensino caracteriza-se como “intuitivo”, por ser acompanhado de apresentações de imagens. Há o entendimento de que essas exposições feitas pelo professor se imprimem no espírito do aluno, ou seja, o conhecimento é simplesmente “dado” por uma exposição.

Para Becker (2001, p.16), o empirismo se relaciona à pedagogia diretiva e de acordo com Aebli (1973, p. 89), essa epistemologia é uma das que fundamenta as práticas da didática tradicional.

Com as exposições anteriores sobre o empirismo, nos reportamos à função compensatória atribuída à educação infantil a partir do que afirmou Kramer (1987, p.39): o desenvolvimento das aptidões das crianças é *produto da* “compensação do comportamento”, o que faz subentender o sujeito como passivo, ou seja, aquele que inculca o que lhe é transmitido de fora para dentro.

Também nos reportamos, a partir das exposições feitas, à função propedêutica atribuída à educação infantil em seu contexto histórico, pois se, para os empiristas, o conhecimento é tributário de uma fonte externa, como, por exemplo, a escola, essa fonte seria a que prepara o sujeito para o conhecimento.

Assim, entendemos que se atrelam ao empirismo tanto a função compensatória quanto a função propedêutica, atribuídas por vezes à educação infantil. Já a função assistencialista, tão polemizada, estaria ora fundamentada por uma concepção empirista e ora por uma concepção apriorista, que descrevemos em sequência.

2.1.2 O apriorismo

A teoria apriorista é a segunda epistemologia apresentada por Becker (2001, p.19) que a relaciona à pedagogia não diretiva. Nessa as características e capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, valores, comportamento, formas de pensar etc.) seriam inatas, ou seja, já existiriam potencialmente, dependendo apenas de atualização e de amadurecimento para que se manifestem.

Essa abordagem limita as expectativas da educação, ao passo que o desenvolvimento, ou desempenho individual, está ligado, principalmente, a características próprias do sujeito.

Se compreendermos o processo de desenvolvimento psíquico como algo subjetivo, que se manifesta a partir de processos individuais e internos, tal processo é independente, neste sentido, de qualquer vivência cultural ou do ambiente.

Servem-nos, neste momento, os esclarecimentos feitos por Kant, em sua *Crítica da Razão Pura* acerca dos conceitos *a priori* e *a posteriori*. Segundo o filósofo, “Será possível um conhecimento independente da experiência e das impressões dos sentidos? Tais conhecimentos são denominados ‘a priori’, e distintos dos empíricos, cuja origem é a posteriori, isto é, da experiência.” (KANT, 1987 Introdução).

Assim, vemos que o meio, ou a experiência propiciada por ele, serve apenas como instrumento de manifestação das características inerentes ao sujeito. No entanto, as condições prévias para o conhecimento são inatas, ou seja, nada se modifica qualitativamente pela experiência ou pelo meio social, mostrando assim traços idealistas no que diz respeito à aquisição de conhecimento. Becker (2003, p. 101) afirma que o apriorismo fundamenta-se na crença de que o conhecimento, enquanto forma e conteúdo, de algum modo já está determinado.

Piaget (1977, p.24) diz que a corrente apriorista apoia-se na hipótese de que a inteligência é determinada por estruturas internas que tampouco se constroem, mas se explicitam paulatinamente, no curso do desenvolvimento, graças a uma reflexão

do pensamento sobre si mesmo. Fato esse que nos remete ao entendimento de um processo natural e biológico.

Na educação, percebemos que essa concepção se liga estreitamente a uma cultura e atitude de *laissez-faire*, já está feito, basta orientar o amadurecimento natural dos conhecimentos inatos.

Com isso, o papel da educação é desacreditado, pois as características e, portanto, o sucesso ou insucesso, restringem-se à capacidade de cada aluno. Cabendo ao educador apenas acompanhá-las, subestimando, assim, a função da escola e da educação na sociedade, reafirmando preconceitos culturais.

Depreendemos, assim, a rejeição à ideia de que seja fundamental o meio cultural onde está inserido o indivíduo, sendo o desempenho medido por capacidades que fogem do controle ou da intenção do educador.

Portanto, o processo educativo fica a cargo de traços comportamentais ou cognitivos inerentes. Gerando um conformismo, uma resignação quanto à impossibilidade de superação de diferenças. Acreditar nisso, seria colocar os alunos e a herança genética dos mesmos como responsáveis, por exemplo, pelo fracasso ou pela evasão escolar.

Frente a essas características da epistemologia apriorista, é inevitável a associação dessa à função espontaneísta conferida, por vezes, à educação infantil em seu delinear histórico, que, como exposto outrora, tem como foco a dinâmica escolar e, portanto, do ensino, o *laissez-faire*.

Pautando-nos em Becker (2003, p.11-12), podemos dizer que as teorias epistemológicas apriorista e a empirista, expostas em momento anterior, têm semelhanças e diferenças. Para o autor, no inatismo, o conhecimento já está dado desde quando o sujeito é concebido; e no empirismo, o conhecimento lhe será dado do meio externo. Apesar disso, ambos têm em comum a passividade do sujeito “no inatismo, o sujeito não precisa agir porque herdou tudo; no empirismo, porque o meio lhe dará tudo”.

Além disso, cabe destacar que, o apriorismo, assim como o empirismo, se insere nas práticas da didática tradicional, que conforme Piaget (1975, p. 37) possui como inspirações “o homem preformado já na criança, e consistindo o desenvolvimento individual apenas em uma atualização de faculdades virtuais”. Assim, a escola tradicional reduz o papel da educação a simples instrução, ou seja, “basta em suma, acumular conhecimentos na memória, ao invés de conceber a

escola como um centro de atividades reais (experimentais) desenvolvidas em comum, tal como se elabora a inteligência lógica em função da ação e das trocas sociais”.

Dessa situação, posta por Piaget quanto à elaboração da inteligência lógica, infere-se que: sujeito x ação x trocas sociais significam as interações sujeito-objeto; as quais são fundamentais na epistemologia construtivista que apresenta a ideia de que o conhecimento não é herdado e nem recebido do meio, mas sim é um processo de interação entre sujeito e objeto de conhecimento, como veremos no momento a seguir.

2.1.3 O construtivismo

Neste momento, com os esboços antes descritos de diferenças e alguns aspectos de semelhanças das epistemologias empirista e apriorista que fundamentam a didática tradicional e correspondem, respectivamente, à pedagogia diretiva e à pedagogia não diretiva, podemos nos lançar a descrever a epistemologia construtivista. Esta fundamenta uma didática mais “inovadora” e, conforme Becker (2001, p.29), corresponde a uma pedagogia relacional.

O construtivismo tem como base teórica, dentre outras²⁰, os vastos estudos de Piaget sobre a epistemologia genética, a origem e o desenvolvimento do conhecimento humano. Portanto, descrever sobre essa perspectiva epistemológica é sem dúvida ter de nos reportar ao referido autor.

Embora a dedicação de Jean Piaget - biólogo, psicólogo e também epistemólogo - não tenha se direcionado à educação, seus estudos são fundamentais nesse âmbito, pois, conforme salientam Vieira e Lino (2007, p.213), contribuem para a compreensão da forma como pensam os sujeitos em situações de aprendizagens, ou seja, contribuem para a compreensão de como esses constroem seus conhecimentos. Fato que é de extrema importância saber quando se é professor.

²⁰ Também se fundamenta em estudos realizados por Chomsky, Vygotsky, Ferreiro e colaboradores, Foucambert, entre outros (MICOTTI, 1998, p.9).

Entretanto, na abordagem construtivista pautada em “teses piagetianas”²¹, ou também intitulada cognitivista, predominantemente interacionista, conforme Mizukami (1986, p.59-65), entendemos o conhecimento como resultado da interação do sujeito com o objeto, mas, sem que se enfatize um ou outro polo dessa relação, como ocorre na epistemologia apriorista (ênfase no sujeito) e na empirista (ênfase no objeto).

Segundo esclarece Becker (2001 p.25), o que Piaget rejeita sobre a ideia de ênfase em um ou outro polo na construção do conhecimento é, por um lado, que a bagagem hereditária traria em si as estruturas do conhecimento e bastaria o processo de maturação para que esse, em previsíveis idades, se manifestasse como estágios cronológicos fixos (apriorismo). Por outro lado, que o determinante das estruturas do conhecimento no sujeito fosse a simples pressão do meio social sobre ele (empirismo).

Para Becker, construtivismo significa isto:

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado - é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio [...] (BECKER, 2001, p.72).

Oliveira-Formosinho (2007, p.13), ao tratar de uma pedagogia de infância com base epistemológica construtivista, afirma ser essa a pedagogia da participação, entendendo-se a criança como participativa e não como um ser em espera de participação, ou seja, entendendo-a como sujeito ativo.

Como podemos perceber pelas ideias antes mencionadas de Becker e Formosinho, no construtivismo, diferente do empirismo e apriorismo, o sujeito tem papel ativo já que há o entendimento de que o conhecimento se constitui por força de sua ação.

Elucidando ainda mais tal ideia, vale saber:

²¹ No construtivismo, segundo Fijalkow (2000) são identificadas pelo menos duas grandes tendências cujas diferenças geram debates, especialmente, quanto às implicações das concepções epistemológicas a elas subjacentes para a prática pedagógica. Neste particular destaca-se a distinção da vertente cognitivista fundamentada nos trabalhos de Piaget e do grupo de Genebra (que é a que descrevemos nesta dissertação) da vertente vigotskiniana designadas, respectivamente, como construtivismo genético – e socioconstrutivismo. Suas principais especificidades podem ser conferidas em Micotti (2007b, p.39-42).

O ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc. [...] O ensino, nessa abordagem deve estar baseado em proposição de problemas (projetos de ação ou operação que contenham em si um esquema antecipador) (MIZUKAMI, 1986, p.76-77).

Portanto, vemos, assim, o papel do aluno não mais como passivo, sendo receptor das ideias de seu “mestre-professor”, mas como o de um sujeito ativo, sujeito participante, que segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.22) encontra-se coerentemente inserido em um contexto pedagógico e social que sustenta, promove e celebra a participação na construção do conhecimento.

Cabe refletir que, diante disso, não podemos confundir os termos “aquisição” com “construção” do conhecimento, pois esse não é tido como privilégio de alguns, não é algo que se pode simplesmente transmitir; já que o sujeito “age” sobre o objeto de estudo, implica entender que ele “constrói” o conhecimento e não o adquire.

Disso, depreende-se que a construção do conhecimento trata-se de forma mais complexa, de um processo, que é individual, pessoal e subjetivo e que, de acordo com Macedo (1994, p.151), progride quando impulsionado pela busca incessante do sujeito por eliminar contradições, já que nelas existem lacunas entre o que é e o que não é, as quais perturbam e geram desequilíbrios. O autor diz ainda que os tais desequilíbrios ou perturbações variam:

Das modificações que perturbam o sujeito, Piaget distingue duas grandes classes. A primeira corresponde às perturbações que se opõem às acomodações, ou seja, aos esforços de ajustamento do sujeito, implicando, então, fracassos ou erros. [...] A segunda classe corresponde a lacunas que perturbam o sujeito [...]. Entretanto, há modificações no ambiente ou no próprio organismo que não perturbam o sujeito. Não perturbam porque ele não possui um sistema cognitivo suficientemente desenvolvido a ponto de assimilá-las enquanto perturbadoras ou porque, simplesmente, essas modificações não constituem perturbações para ele. (MACEDO, 1994, p.151-152)

Com o exposto, percebemos que, no construtivismo, o ensino não se faz em seu sentido convencional ou tradicional, pois não se acredita, ou não se pode apoiar-se na crença de que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam se deslocar, segundo a vontade do professor e através do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Longe disso, as concepções relacionais acreditam que o que o professor faz é acompanhar o

processo de construção, orientando e fazendo intervenções específicas a cada passo do referido processo, “[...], portanto, aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações.” (Becker, 2001, p.24).

Podemos, assim, questionar: o que é então a ação? Para Aebli (1973, p. XVI), quando os sujeitos manipulam efetivamente os objetos, ou seja, “agem sobre esses” a experiência em relação ao concreto que se pode ter é, em qualquer nível do desenvolvimento, uma atuação sobre sua própria vida intelectual, pois desencadeiam-se nisso processos de pensamento operatório que perturbam o equilíbrio até então atingido e desafiam o sujeito a pensar mais e melhor.

Ao falarmos de experiência concreta, recorreremos a Misukami (1986, p.76-77) que afirma: nesta perspectiva, o ensino consiste “em organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem” e, além disso, consiste em propiciar progressos graduais ao desenvolvimento das operações, evitando-se “a formação de hábitos, que constituem a fixação de uma forma de ação, sem reversibilidade e associatividade”. Mas, entretanto, a autora afirma, também, que se diferencia, no construtivismo, aprendizagem de desenvolvimento. “Este último se refere aos mecanismos gerais do ato de pensar/conhecer, inerentes à inteligência em seu sentido mais amplo e completo”.

Assim, entre as especificidades do que seja, nessa perspectiva, a ação do sujeito, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, cabe lembrar o que é realçado em todas essas esferas. Conforme Micotti (2007b, p.41), realça-se “o papel desempenhado pelas atividades do sujeito nos processos cognitivos”. A autora ainda reforça:

O processo de desenvolvimento cognitivo é fruto de relação dialética do sujeito com o meio ambiente. A ênfase, dada às atividades do sujeito, não exclui a influência dos fatores sociais no desenvolvimento da inteligência justamente porque essas atividades ocorrem nas interações do sujeito com o ambiente físico e social. [...] Piaget privilegia as atividades do sujeito como fator de desenvolvimento cognitivo, mas situa essas atividades nas interações do sujeito com o ambiente físico e social, ou seja, nessas interações o sujeito é ativo, as atividades não ocorrem isoladamente (MICOTTI, 2007b, p.41)

Levada às últimas conseqüências, nessa perspectiva configura-se a ideia de que cabe ao professor mediar para que o aluno entenda e que isto se dê por

reflexionamento e reflexão, próprios do aluno (atividade do sujeito – fator de desenvolvimento cognitivo): como se faz e como fez determinadas coisas.

Em outras palavras, o conhecimento enquanto produto deixa de ser o ponto principal de atenção do professor, que se volta e se dedica a propiciar meios qualitativos ao processo, aos caminhos percorridos pelo sujeito na construção do conhecimento.

A descoberta irá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Dessa forma, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante. O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p.76).

Ao tratar do ensino como processo e não como produto, não significa dizer que a responsabilidade deste recaia sobre a “prática”, até porque, na epistemologia construtivista, pedagogia relacional, o objetivo não é simplesmente atingir uma ação de primeiro grau (prática), e sim, a de segundo grau, ou segunda potência que decorre de uma ação sobre esta potência de primeiro grau, tornando evidente a sofisticação do conhecimento e das peculiaridades por trás de todo conhecimento prático, como o conhecimento teórico pressuposto. Nesses termos, a ação de segundo grau é a abstração, tomada de consciência, ou seja, “o saber não vem da prática, mas da abstração reflexionante ‘apoiada sobre’ a prática.” (Becker, 2001, p.60).

Piaget (2005, p.274) descreve a abstração reflexionante como sendo o que “apóia-se [sic] sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo essas e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas”.

Outro aspecto importante dessa ideia e que se faz pertinente explicar é a de que a abstração reflexionante comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado o “reflexionamento” e de outro a “reflexão”. O primeiro (reflexionamento) trata-se de projeção, como, por exemplo, da ação para a representação. O segundo (reflexão) trata-se do “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (PIAGET, 2005, p.274).

Conforme salienta Becker,

A acomodação, a reflexão, as ações de segundo grau e a teoria retroagem sobre a assimilação, o reflexionamento, as ações de primeiro grau e a prática, transformando-os. Poder-se-á, assim, enfrentar o desafio de partir da experiência do educando, recuperando o sentido do processo pedagógico, isto é, recuperando e (re)constituindo o próprio sentido do mundo do educando...e do educador (BECKER, 2001, p. 31-32).

Portanto, no ensino fundamentado pela epistemologia construtivista, professores e alunos estão constantemente em aprendizagem uns com os outros, em construção e (re)construção dos sentidos de seus mundos, ao contrário das práticas tradicionais em que, conforme Micotti (2001, p.27), o papel do aluno é o de executar as atividades propostas pelo professor, por meio de um ensino que se vale da repetição e da decoreba. Além disso, tem como base encaminhamentos didáticos tendencialmente verticalizados, pois o professor é quem detém o conhecimento para transmitir.

Na presente abordagem, não é a mesma coisa. Os educadores devem atentar-se para as necessidades de compreensão do educando, o que lhes é significativo à aprendizagem, para acolhê-las e adaptar-se a elas. Cabe ao professor considerar as experiências de seus alunos, procurando respeitar a maneira específica que cada um deles tem de compreender o mundo, de ver as coisas e de aprender. Neste processo, cabe, também, reconhecer como pesquisa inteligente as ações infantis, valorizando-as, pelo entendimento do papel fundamental que desempenham ao desenvolvimento do indivíduo (MICOTTI, 2001, p.27).

Além das diferenças entre o construtivismo, empirismo e apriorismo, já apontadas, podemos mencionar outra: a perspectiva do conhecimento, pois na visão construtivista, esse é construído pelo sujeito na interação com o meio, o qual exerce pressão, tomada como mediação. Mais que isso,

[...] não basta, porém, existir uma bagagem hereditária própria e um meio estimulante; é necessária a ação assimiladora do organismo (do sujeito frente ao objeto ou do indivíduo frente à sociedade) para que se efetue a interação – esta sim – fecunda em transformar tanto o sujeito quanto o objeto, tanto o indivíduo quanto a sociedade (BECKER, 1993, p.263).

Entretanto, não podemos deixar de explicitar que as características da epistemologia interacionista, ao contrário das características empiristas e aprioristas, distanciam-se das funções historicamente atribuídas à educação infantil (propedêutica, assistencialista, compensatória, espontaneísta), descritas anteriormente.

O exposto sobre o construtivismo nos permite inferir que, nesta abordagem, somente vincular-se-ia uma função educacional em seu sentido inequívoco, com ideais de liberdade, de cidadania, de igualdade e de fraternidade.

Apesar da crescente mobilização em documentos legais para que a finalidade atribuída à educação infantil se torne efetivamente educacional, temos o entendimento de que essa transformação trata-se de um processo complexo que levará certo tempo para que de fato ocorra. Isso porque sabemos que à educação vinculam-se interesses políticos, sociais e econômicos, e também por ser essa uma mudança que exige profundas transformações dos que estão envolvidos diretamente com o cotidiano escolar.

Contudo, constitui-se a compreensão de que as epistemologias até então descritas apresentam ideias díspares e certas analogias. Entendê-las depende de estudo e aprofundamento teórico, pois apresentam peculiaridades complexas.

Porém, de acordo com Micotti (2007b, p.30), as interpretações e as aplicações dessas distintas contribuições teóricas no trabalho prático são afetadas pelas concepções dos professores sobre o ensino, o aprendizado, a leitura e a escrita.

Entender as configurações dessas epistemologias nas práticas pedagógicas em relação ao trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil é um assunto que se impõe para a análise da parte empírica desta dissertação. Por isso, no próximo capítulo discorreremos sobre ele.

Antes, cabe lembrar que essas práticas pedagógicas configuram-se, conforme já descrevemos, em tradicionais e inovadoras. Cabe lembrar, também, que as práticas tradicionais dividem-se em pedagogia diretiva e pedagogia não diretiva, e a inovadora corresponde à pedagogia relacional, conforme distinções utilizadas por Becker (2001, p.29).

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Procedemos à análise de alguns aspectos das práticas de ensino tradicional e inovadora, levando em conta o ponto principal da discussão proposta para tal parte deste trabalho, a temática da leitura e escrita na educação infantil.

Com a propagação das ideias construtivistas, que são baseadas em estudos e pesquisas, a compreensão de que as crianças começam a elaborar seus conhecimentos sobre a escrita antes de serem ensinadas veio à tona. Assim, fica claro que não há mais sentido para que as escolas de educação infantil ignorem as interações que as crianças realizam, naturalmente, com materiais escritos (MICOTTI, 1999, p.17).

Frente a essas descobertas, cabe refletir sobre as práticas pedagógicas que podem propiciar a ampliação do acesso das crianças aos conhecimentos referentes à leitura e à escrita, especialmente para aquelas que frequentam a etapa final desta parte da educação básica.

Por isso, apresentamos, a seguir, três diferentes práticas pedagógicas. A primeira é a pedagogia diretiva relativa à epistemologia empirista, a segunda é a pedagogia não diretiva relativa à epistemologia apriorista e a terceira, a pedagogia relacional, relativa à epistemologia construtivista.

Nas exposições a seguir, também apresentamos os enfoques atribuídos às atividades dos professores e alunos nas aulas, aos aspectos acentuados no ensino da leitura e da escrita, como é a interação dos alunos com os objetos de estudo, dentre outros, pois “o mesmo aspecto do ensino – a participação do aluno, por exemplo – recebe tratamento diferente, dependendo da orientação assumida pelos professores” (MICOTTI, 1998, p.12).

Procuramos pontuar, dentro dessas diferentes práticas, as concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, as concepções de leitura e escrita, os métodos de alfabetização que se inserem em cada uma delas e reflexões sobre o trabalho da leitura e da escrita na educação infantil.

3.1 A pedagogia diretiva

No fazer pedagógico diretivo, a aula expositiva é muito comum. Segundo Vinha (2000, p.195), nessa prática tradicional, ocorrem procedimentos de ensino do tipo explicativo, indicando-se a maneira de fazer e/ou de resolver as coisas, demonstrando e induzindo. Os encaminhamentos didáticos tendem a ser verticalizados, o professor detém o conhecimento e o poder das decisões, impondo aos alunos uma rotina geralmente unilateral.

Por isso, trata-se de um fazer pedagógico que ignora os conhecimentos da criança, ignora o direito dessa ser vista como competente e ter espaço de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.13).

Conforme Becker (2001, p.19), na pedagogia diretiva, o ensino e a aprendizagem não são polos complementares. Essa pedagogia é o modelo da fixação, reprodução e repetição, por isso, nas aulas, nada de novo pode ou deve acontecer.

Cabe à criança o cumprimento das tarefas delegadas pelo professor. Essa subordinação da criança às delegações do professor é justamente o que constatou a pesquisa realizada por Kishimoto (2005) em escolas infantis do município de São Paulo, em salas de aula frequentadas por crianças de quatro a seis anos.

Segundo a autora (2005, p.28), é comum as aulas serem marcadas pelo tempo em que a criança passa em espera, aguardando as ordens da professora. A mesma explica que o que cria esses momentos é a pouca autonomia concedida às crianças, e que as crianças veem nesses a oportunidade de fugas para o faz de conta. Porém, logo são repreendidas pelas professoras, pois as fugas culminam em burburinhos altos.

Vemos, assim, que as crianças nas aulas da educação infantil marcadas pela pedagogia diretiva são entendidas como ser em espera, conforme descreveu Oliveira-Formosinho (2007).

É pertinente destacarmos que Kishimoto (2005) não relaciona as constatações feitas em sua pesquisa a uma pedagogia diretiva, mas os episódios de observações descritos por ela são cheios de exemplos que revelam tal pedagogia. Dentre vários, a autora expõe (2005, p.30-31): nas atividades orientadas cabe ao aluno apenas completar uma ação já delineada ou executá-la conforme proposta do professor; os professores relacionam o movimento dos alunos em sala de aula à bagunça e não à

construção do conhecimento; é comum a exigência da imobilidade e do silêncio das crianças nas aulas, explicitando-se, assim, o desejo adulto do controle.

Quando Becker (2001, p.16) descreve a aula pautada em uma pedagogia diretiva diz: “o professor fala, o aluno escuta; o professor decide o que fazer, o aluno executa”.

Confirmamos, assim, que as ações pedagógicas constatadas na pesquisa realizada por Kishimoto (2005) são fortemente diretivas, indicando o professor como centro. E, se o professor é o centro, apoia-se na crença de que cabe a ele transmitir, cabe a ele expor seus conhecimentos.

De acordo com Vinha (2000, p.195), pautar-se em um ensino expositivo é apoiar-se em um procedimento útil para apresentar ideias e informações, mas deve-se lembrar que sobre esse cabem ressalvas: não contribui para propiciar o pensar ou favorecer o desenvolvimento das estruturas da inteligência.

Aebli (1973), ao falar sobre a didática tradicional que tem como uma de suas vertentes a pedagogia diretiva que corresponde à epistemologia empirista, diz:

Propondo-se provocar impressões no espírito da criança, o ensino tradicional limita-se a apresentar os objetos e as operações por meio de demonstrações feitas perante a classe. As operações efetivas são executadas somente pelo mestre, ou, no máximo, por um aluno chamado diante da classe. Qual é, então, a atividade dos outros? No caso mais favorável, eles acompanham a demonstração que lhes é feita, e, por uma espécie de imitação interior, revivem as ações que se desenrolam diante dos seus olhos. Entretanto, sua atitude continua sendo de espectadores, interessados, neutros ou completamente ausentes (AEBLI, 1973, p. 13.).

Nessa prática, conforme o autor, aprender significa que a criança opere com uma cópia da explicação oferecida pelo mestre, por isso o procedimento de ensino usado, geralmente, é o que se apegua à repetição que visa ao que podemos chamar de “um ‘quadro intelectual’, do qual se espera que ele será tanto mais durável quanto mais vezes for apresentado sob a mesma forma”(AEBLI, 1973, p.14).

Podemos notar, assim, fortes aspectos de uma concepção de ensino-aprendizagem “condutista de uma aprendizagem por inculcamento, repetição, memorização mecânica e modelagem da massa, supostamente leve, do cérebro das crianças” (JOLIBERT, 2006, p.179).

Aebli (1973, p.16) sugere, entretanto, que um conhecimento desprovido de sentido para o sujeito é sim, memorizado, porém com maior dificuldade e sempre esquecido facilmente.

Isso não significa que a memorização seja insignificante ao processo de aprendizagem, ao contrário é importante. Mas se faz pertinente esclarecer que, quando apenas esse processo intelectual é acentuado, salienta-se a visão de aprendizagem por inculcamento, como descreveu Jolibert (2006).

Portanto, frente a essa concepção de ensino-aprendizagem, o papel de professor está delineado conforme nos sugere Oliveira-Formosinho (2007). Cabe a ele substituir a natureza superficial, casual, peculiar da criança por outra estável e ordenada através de lições que se traduzem em fórmulas que devem ser seguidas passo a passo, degrau a degrau, para que se alcance progressivamente o domínio dessas partes e se chegue ao todo. Vemos, assim, a importância do conteúdo do currículo em oposição ao conteúdo da própria experiência da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.20).

Para Becker (2001, p.18), esse professor acredita que o que ele sabe pode ser transmitido para o aluno. Tudo que o aluno deve fazer é submeter-se à fala do professor para que a aprendizagem ocorra. Sendo assim, as atividades dos alunos são executar as tarefas determinadas pelo professor, inculcar aquilo que a ele é transmitido. Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.21), nessa visão, os melhores alunos são os que imprimem, aceleradamente, as informações transmitidas pelo professor, na mente.

Becker (2001, p.17) diz que o aluno é concebido na pedagogia diretiva como tábula rasa desde quando nasce e também a cada novo conteúdo que lhe é apresentado, ou seja, é alguém que nada sabe. De acordo com o autor, a pedagogia diretiva é fundada teoricamente pela epistemologia em que o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto, pelos meios físico e social, ou seja, a epistemologia empirista.

Frente às exposições feitas, podemos questionar: como fica o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil, ao seguir as concepções diretivas de ensino-aprendizagem?

De acordo com Ferreiro (2010, p.17-33), as crianças são facilmente alfabetizáveis, pois dispõem de bastante tempo para se dedicarem à alfabetização e se encontram em processo de aprendizagem contínuo, tanto fora, quanto dentro do contexto escolar. Segundo pesquisas, a autora afirma que as dificuldades desse processo, se concretizadas na prática, advêm dos próprios adultos, pois a

concepção de leitura e escrita tida como pano de fundo das ideias desses é a que restringe a aquisição da leitura e da escrita ao domínio do código alfabético.

Cabe lembrar, entretanto, que essa concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita é justamente a que condiz com uma proposta pedagógica diretiva.

Buscando entender mais tal concepção de leitura e escrita, dialogamos com Micotti (1998). Segundo a autora, na didática tradicional, a escrita é tratada como transcrição visual dos sons da língua oral e o ensino da leitura é focalizado também com esse mesmo entendimento. Um procedimento muito comum é iniciar o ensino por meio do alfabeto.

Por trás dessa ideia, existe a crença de que a memorização da correspondência de sons e grafias “garante” capacidade de escrita em qualquer situação comunicativa, “garante” também que “virá por acréscimo” a compreensão da leitura e a aprendizagem dos aspectos diversos da comunicação, nos quais se incluem o conhecimento das várias funções sociais da escrita e as competências para aplicá-las. Porém na prática, as aquisições entendidas como conseqüências ou subprodutos das memorizações (de letras, sílabas ou mesmo sentenças) dificilmente concretizam-se (MICOTTI, 1999, p.17).

Um bom exemplo disso é o de que a decoreba dos nomes das letras resulta em leituras inesperadas. Conforme Micotti (1998, p.7), ao aprender assim, as crianças nomeiam letra por letra, sem conseguir sintetizá-las. Além disso, não atribuem significado ao que leem e nem relacionam a seqüência de letras à pronúncia das palavras lidas.

Nessa concepção de leitura e escrita, o que geralmente se oferece ao aluno são as particularidades, os fragmentos da língua escrita. Para isso, segue-se um caminho, quase sempre linear e progressivamente mais complexo: apresentam-se as letras, por vezes, descontextualizadas, depois ensinam a traçá-las para memorizá-las. Em seguida, propõe-se que se façam as sínteses dessas, explorando-as em suas possibilidades silábicas, chegando então às palavras e, por conseguinte, às sentenças.

O “todo” (texto com toda sua complexidade) é geralmente deixado “de lado”, especialmente na educação infantil, pois, ao seguir tal caminho linear é o último a ser disponibilizado à exploração dos alunos. Como se esses não fossem conhecidos por eles na vida e existissem apenas “na escola” e “para a escola”. Isso porque, nessa perspectiva, para se chegar a esse objeto de estudo é preciso saber decifrar,

ou então, fazer a leitura em voz alta. Não que a decifração seja desnecessária, ou não ocorra na aprendizagem da leitura, pois, segundo Jolibert (1994, p.75), ela ocorre sim, e desde o início, mas deve ser apenas um instrumento dentre vários e nunca o sistematicamente privilegiado. Mas, como notamos, é justamente esse o procedimento que é acentuado nessa concepção.

Disso depreende-se que, quando a concepção de leitura e escrita é a que privilegia o código alfabético, geralmente, o professor é o único que lê e escreve nas aulas, é o único que pode ter acesso ao texto “com toda sua complexidade”, afinal ele já sabe decifrar.

Assim, a criança da educação infantil, geralmente, não faz uso do texto. E, tal atitude é justificada pela ideia de que para se chegar a este objeto de estudo, pelo ensino formal, faz-se necessário estar preparado.

A partir de observações realizadas em diversas salas de educação infantil, DeVries (2004) apresenta as atividades referentes à alfabetização que constatou em classes, cuja pedagogia adotada é relativa à abordagem tradicional, e essas confirmam que o trabalho com textos “em toda sua complexidade”, geralmente, é deixado de lado. Segundo a autora, as atividades propostas são: trabalhos sobre os sons das letras, identificação das letras, letras associadas a imagens e organização conforme ordem arbitrária e predeterminada de desenhos esquemáticos de histórias divididas em quatro partes.

Os exercícios propostos revelam, conforme Ferreiro (2010, p.40-41), a colocação de padrões para a prontidão. Visa, na maioria dos casos, ao traçado controlado das letras, à forma correta de se segurar o lápis, de se posicionar a folha; em suma, ao oferecimento de treinamento para que se executem com destreza as tarefas mecânicas inerentes à escrita.

Segundo Amorim (1990, p. 106), na pré-escola pensada como preventiva aos fracassos da educação primária, cabe a prontidão para a alfabetização que se operacionaliza “como tarefa estritamente psicomotora: treinar os olhos e as mãos para os sinais da língua escrita”.

O uso das práticas tradicionais pelos professores de educação infantil, para a preparação para o ato de ler e escrever, também é exposto no documento Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil, RCNEI-1998:

A idéia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas. [...] há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. [epistemologia empirista]. (BRASIL, 1998, v.3, p.119-120).

Concordando com as pontuações feitas por Ferreiro, Amorim e pelo documento RCNEI-1988, Micotti (1999, p.16) diz que, no tocante à escolaridade, a educação infantil tornou-se propedêutica, ao apoiar-se em atividades de coordenação motora, discriminação auditiva e visual.

Ao acatar um ensino propedêutico, desconsideraram-se, ainda, as indicações do Artigo 18, inciso 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010):

A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2010, Artigo 18, inciso 2º).

Traçando um comparativo entre esses tipos de atividades propedêuticas com os métodos de alfabetização, Micotti (1999, p.16-17) diz que essas apresentam características coerentes com os procedimentos do método silábico que se apoia na identificação e detalhes das letras, objetivando associar as grafias com as pronúncias correspondentes, requerendo dos alunos, assim, discriminação visual, auditiva e coordenação motora.

O método silábico, segundo Micotti (2007a), é uma das variações possíveis do grupo de métodos sintéticos de alfabetização. Dentre as demais variações há o alfabético e o fônico. Cada um acentua “uma” perspectiva específica da escrita, “a espinha dorsal do ensino” – silábica (sílabas), alfabética (letras), fônica (sons) – porém todos se fundamentam na memorização das correspondências entre sons e grafias, sempre dando ênfase à repetição dessas correspondências.

Recentemente, Schuveter (2008,) Cruvinel (2010) e Guilherme (2011) afirmaram que as práticas pedagógicas das professoras, nas escolas onde realizaram suas pesquisas, continuam moldadas pelos procedimentos de ensino tradicionais, acentuando-se tendência à pedagogia diretiva e à epistemologia empírica.

De acordo com Schuveter (2008, p. 86-87), as práticas pedagógicas preponderantes em salas de primeiros anos do ensino fundamental de distintas escolas, em que realizou sua pesquisa, vinculam-se ao ensino tradicional. Nessas, constatou o uso do processo sequencial no ensino da escrita, onde as informações são focalizadas uma a uma, dando-se ênfase à transcrição gráfica das unidades sonoras.

Cruvinel (2010, p.87), investigando os caminhos percorridos pelas crianças quanto à aprendizagem da leitura desde seu último ano na educação infantil até meados do primeiro ano do ensino fundamental, constatou que, apesar de esse ensino aparecer nos documentos oficiais que subsidiam o currículo escolar, fundamentado no discurso de que ler não é decodificar, mas sim compreender, é efetivado na prática, sem respeitar esse propósito, valorizando a oralização do escrito e desconsiderando o seu significado.

Além disso, Cruvinel (2010, p. 188) constatou que as escolas, valorizando as estratégias de decodificação e oralização em detrimento da leitura como processo de atribuição de sentido ao escrito, acabam por gerar uma confusão acerca do que seja de fato ler para as crianças.

A questão referente à transição, sequencialidade entre a educação infantil e o ensino fundamental, também foi averiguada como sendo desconsiderada na pesquisa realizada por Cruvinel:

As crianças passaram dezoito meses de sua escolaridade aprendendo a ler a partir do mesmo pressuposto metodológico: identificação de letras, famílias silábicas, palavras isoladas e textos reduzidos a objetos didáticos. Ficou explícito que não há linearidades em metodologias para o ensino dessa atividade, ou seja, não há uma continuidade em relação ao trabalho pedagógico já realizado no curso da educação infantil. As crianças começam o ensino fundamental recitando e registrando novamente o alfabeto, as vogais, as famílias silábicas (CRUVINEL, 2010, p.188).

Os resultados da pesquisa de Cruvinel vão ao encontro daqueles apresentados por Guilherme (2011, p. 210), pois a autora averiguou que, em classes de primeiro ano do ensino fundamental, os procedimentos de ensino do ler e escrever focalizam o código alfabético dando-se ênfase às sílabas e letras. Além disso, constatou que o modo de ensinar, nas aulas de alfabetização, tende a ser diretivo. Entretanto, encontrou na prática de alguns professores uma oscilação entre encaminhamentos diversos que se apoiam nas interações dos alunos com o objeto do conhecimento,

constituindo-se algumas ações interativas entre as diretivas, mas, sendo estas últimas as mais acentuadas.

Todavia, os resultados obtidos nessas diferentes pesquisas, acrescidas das já mencionadas, realizadas por DeVries e por Kishimoto, indicam que a didática tradicional e a vertente pedagógica diretiva encontram-se com frequência no cotidiano das salas de aulas pertencentes tanto à etapa escolar infantil quanto ao ensino fundamental. Destacamos que Becker (1993 - 2001) também indica essa pedagogia como a mais comum no cotidiano escolar.

Nas exposições até então realizadas, também podemos notar que a pedagogia diretiva fundamenta-se na epistemológica empírica que, por sua vez, se atrela à função propedêutica da educação infantil e também à função compensatória, porque essa tem caráter de inculcamento, que também é característica da pedagogia diretiva.

A precariedade dessa forma de ensino, afirma-nos Ferreiro (2010, p.18), se estende à vida da criança e a acompanha em todos os níveis escolares até quando adulta “os estudantes não sabem resumir um texto, não são capazes de reconhecer as ideias principais [...] não sabem seguir uma linha argumentativa [...]”. Por isso, a autora afirma, não são leitores críticos.

Procedendo-se, assim, aliena-se o objeto de estudo, de modo que se acaba excluindo a possibilidade de compreensão do mesmo. O que se aprende e se ensina, na maioria das vezes, se restringe à cópia, à reprodução, não se encaminha para a compreensão, quem dirá para a criação. Essa é a concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita precedentes de uma pedagogia diretiva.

Somos, assim, impelidos a pensar que um dos objetivos mais ausentes nessa perspectiva de ensino da leitura e da escrita é a compreensão de que nessas atividades há funções sociais e culturais intrínsecas.

Ferreiro (2010, p.20-21) evidencia que foi a escola quem operou essa mudança, a qual se caracteriza pela transformação da importância da linguagem escrita, de objeto social para objeto exclusivamente escolar, desconsiderando, assim, que a escrita só se tornou objeto escolar por sua importância “além dos muros da escola”. “A escola (como instituição) se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto [...]” e, além disso, transformou a escrita em mero conjunto de formas gráficas.

Portanto, uma das possibilidades é a conversão da escrita, tida como formas gráficas, em objeto de leitura vozeada. Conforme Geraldi (1996, p. 119), a “leitura” procedida é uma oralização do escrito. Nesse procedimento cabe ao professor fazer a leitura em voz alta e depois solicitar que seus alunos “leiam”. Percebe-se aqui que, especialmente no contexto da educação infantil, uma ideia de memorização subjaz essa “leitura”, pois, primeiro ouve-se o professor, depois o aluno “lê”, ou melhor, reproduz aquilo que ouviu.

Outra possibilidade é a transformação da escrita em objeto de fixação de sentidos. Segundo Geraldi (1996, p.119), isso significa que “os sentidos que o professor ou algum outro leitor privilegiado tenha dado ao texto passam a ser os sentidos do texto.” Assim, ao aluno, cabe descobrir tais sentidos previamente definidos.

Esse procedimento é para o leitor (aluno) um jogo de adivinhações que não mobiliza suas experiências de vida, nas quais se incluem outras leituras. Cabe a ele “acertar” a leitura desejada, por exemplo, pelo professor. Para se construírem os sentidos do texto, basta que esse mobilize as experiências escolares que sempre lhe dizem “que deve ‘aproximar-se’ do já dado para melhor se safar da tarefa” (GERALDI, 1996, p. 119).

Bakhtin (2006, p.95), quando escreve sobre descodificação (compreensão) e identificação, as indica como processos completamente distintos: “o signo é descodificado; só o sinal é identificado”. O sinal é imutável, é instrumento técnico que pode designar este ou aquele objeto, este ou aquele acontecimento, sempre preciso e imutável. Para o autor:

[...] A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...] aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto [...] (BAKHTIN, 2006, p.95).

Conforme Geraldi (1996, p. 120), o ensino da leitura, nos moldes apresentados anteriormente, não responde aos interesses do leitor e por isso torna-se incompreensível ao mesmo, além de desprovido de significado.

Entretanto, quando o leitor expressa o que o texto diz, até por ser essa a condição que o ensino que é oferecido a ele lhe impõe (diretivo), cabe entender:

ocorre um monologismo, pois, pela voz do aluno se expressa uma única voz, a do autor do texto.

O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônoma-responsiva, de outro eu (tu) isônimo. No enfoque monológico [...], o outro pertence inteiramente apenas *objeto* da consciência e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados (BAKHTIN, 2010, p.348).

Assim, quando a “leitura” ocorre em sala de aula pautada em uma pedagogia diretiva é expressão, pois o sentido do que se lê é único e predeterminado, só há o (tu), basta que o leitor expresse-o. A leitura não é um encontro entre sujeitos e o texto é, simplesmente, monólogo.

3.2 A pedagogia não diretiva

Carl Rogers é o inspirador da pedagogia não diretiva, cujos ideais influenciam professores, orientadores educacionais e psicólogos escolares (LUCKESI, 1994, p.60).

A pedagogia não diretiva se fundamenta na epistemologia apriorista, cujas características já foram expostas neste trabalho. Essa práxis quase não é encontrada, pois é difícil de viabilizá-la em sala de aula, sendo detectada mais nas concepções epistemológicas (BECKER, 2001, p.19).

Para Luckesi (1994, p.60), a referida postura pedagógica engloba um ensino centrado no aluno, que busca formar a personalidade deste por meio do desenvolvimento das características inerentes à sua natureza.

O professor que se fundamenta na pedagogia não diretiva tem como atividade auxiliar o aluno, interferindo o mínimo possível. O aluno é visto como independente e detentor de um conhecimento *a priori* que determina a aprendizagem (BECKER, 2001, p.19). Geralmente, esse professor é um especialista em relações humanas, ele deve garantir um clima de relacionamento pessoal autêntico, por isso, “‘ausentar-se’ é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora e inibidora da aprendizagem” (LUCKESI, 1994, p.60).

Percebemos, então, que na pedagogia não diretiva apenas cabe ao professor dar condições para que os alunos aprendam, sendo o mérito da aprendizagem sempre e somente dos alunos. O professor assume, assim, papel praticamente neutro em sala de aula.

Nessa lógica, os que são considerados menos capazes acabam sendo deixados ao longo do caminho, já que a não aprendizagem é um déficit herdado. Os alunos aprendem por si só, têm capacidade autossuficiente. Por isso, são deixados entregues a si mesmos, entregues as suas próprias capacidades, em aulas em que se destaca o *laissez-faire* e tira do professor a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos (BECKER, 2001, p. 22-23).

Para Luckesi (1994, p.60), o impulso da aprendizagem nesta perspectiva pedagógica é o desejo pessoal de autorrealização, é um ato interno. Quando o aluno percebe, por si só, que é capaz de agir e atingir suas metas pessoais, sente-se valorizado. Aprender, portanto, é modificar as próprias percepções.

Quanto ao ensino da leitura e da escrita, diante de uma práxis não diretiva, tende-se a uma alfabetização espontânea. Isso porque, segundo Micotti (2001, p.52) acredita-se “que em uma sociedade letrada as crianças aprendem a escrever e a ler tão naturalmente como aprendem a falar em uma cultura oral”.

O contato com a escrita por meio da inundação da sala de aula com materiais escritos; ou a prática da escrita livre, o escrever por escrever, é considerado, na pedagogia em questão, como importantes meios para a complexa aprendizagem do ler e do escrever. Despreza-se, portanto, que:

O domínio das competências básicas da leitura e da escrita convencional requer mais que a introdução de materiais escritos na sala de aula. O desenvolvimento da compreensão da estrutura da língua escrita e de suas funções sociais requer atividades propiciadoras do estabelecimento de relações entre noções pouco a pouco elaboradas (MICOTTI, 2001, p.48).

Ferreiro (2010, p.39), criticando a pedagogia não diretiva, assinala a importância de a criança ter o contato com o objeto do conhecimento, mas destaca a interação entre esses, como indispensável. Ou seja, não basta o contato, a aproximação, a disponibilização desses materiais em sala de aula, é imprescindível, a ação da criança sobre esse objeto. Segundo a autora, tal interação, por meio da mediação da professora é que propiciará a ela as descobertas elementares para a aprendizagem.

Além disso, Teberosky e Colomer (2003, p.106-111) dizem que a disposição de materiais escritos na sala de aula, buscando tornar esse ambiente importante na aprendizagem da alfabetização, requer atenção do professor e não uma organização aleatória ou uma simples exposição visual desses às crianças, apostando-se que isso basta para a aprendizagem da escrita e da leitura.

A composição desse ambiente, segundo as autoras (2003), depende de aspectos importantes como: saber selecionar diferentes suportes de linguagem escrita, inclusive os que não são comuns nos lares das crianças, disponibilizar os materiais e organizá-los de modo que fiquem ao alcance e na visão das crianças, ter critérios para a seleção dos livros e materiais considerando-se a qualidade e a clareza das ilustrações, o nível do vocabulário e dos conceitos, o grau de repetição e de simplicidade da estrutura da história e também a relação desses materiais com as atividades, pois sua exposição integrada às atividades os torna funcionais e não simples materiais de decoração.

No senso comum, costuma-se acreditar ser próprio da proposta pedagógica relacional, ou seja, construtivista, inundar a sala de aula de materiais escritos, mas Micotti (2001, p.41) salienta que a alfabetização exige muito mais que isso e que assim “não se concretizam o aprendizado, nem as possíveis vantagens atribuídas ao construtivismo”.

De acordo com Luckesi (1994), confusões, como essa, ocorrem no cotidiano escolar, porque, geralmente,

[...] os procedimentos de ensino são selecionados sem critérios definidos criticamente, sem que se reflita claramente sobre o sentido e o significado de cada um deles. São escolhidos sem que se reflita sobre a articulação dos procedimentos com as propostas pedagógicas. [...] nem sempre as propostas pedagógicas são assumidas com clara consciência, daí a dificuldade em articular procedimentos com proposta. No geral, os procedimentos de ensino são retirados do arsenal já consagrado pela prática docente. Há um senso comum pedagógico que afirma que qualquer atividade é suficiente para que se consiga cumprir a tarefa docente. O professor está habituado – seja pela formação, seja pela prática, seja pela herança cultural comum que recebeu – a não se preocupar com a proposta pedagógica e, muito menos, com a articulação entre procedimentos de ensino e proposta pedagógica. (LUCKESI, 1994, p.155).

Segundo Micotti (2001, p.31), a escrita espontânea, o escrever por escrever é outro procedimento de ensino não diretivo confundido com a proposta pedagógica construtivista no senso comum.

Conforme Ferreiro (2010, p.52), a escrita espontânea é importante para que o professor descubra o quanto as crianças são criativas e inteligentes, mas não deve privilegiar o espontaneísmo do trabalho pedagógico não diretivo. A autora frisa que, o professor, nessa atividade, não deve retrair-se “como se tratasse de dar às crianças mais um momento de recreio”.

Precisamos entender que a ideia implícita no procedimento de escrita espontânea, quando ocorre sem que tenha um propósito social e, após, reflita-se sobre o feito, é “se as crianças constroem alguns conhecimentos sobre a escrita, sem ensino formal, conseguirão do mesmo modo, completar o processo, isto é, ler e escrever segundo os padrões convencionais” (MICOTTI, 2001, p.31).

Ou seja, é uma visão do conhecimento como *a priori*, que faz da aprendizagem da escrita e da leitura um processo natural, portanto muito distinto dos procedimentos fundamentados em uma práxis interacionista.

Ainda conforme Micotti (2001), na lógica desses procedimentos de aprendizagem da escrita como processo natural tudo o que a criança escreve é dado como correto, ficando, então, desprovida de informações sobre seu desempenho.

Ler e escrever são, portanto, atividades presentes no cotidiano das aulas de educação infantil, cuja prática pedagógica é não diretiva, mas, limitadas a realizações vazias que não permitem intervenções, por serem desautorizadas pela concepção inatista, deixando, assim, os alunos entregues a esmo.

Notamos, entretanto, que a pedagogia não diretiva é criticada no tocante ao ensino da leitura e da escrita, por diferentes autores, e tais críticas indicam a debilidade dessa práxis.

Além disso, percebemos as interpretações equivocadas dentre as “novas” e tradicionais práticas, que como bem destaca Micotti (1997, p.13) culminam em risco iminente das inovações pedagógicas serem apenas aplicadas, parcialmente, anuladas e diluídas na prática habitual. A seguir, discorreremos sobre a pedagogia relacional que se vincula a concepções que propiciam a mencionada prática “inovadora”.

3.3 A pedagogia relacional

A pedagogia relacional vincula-se à epistemologia construtivista. Trabalhar seguindo as concepções inerentes a essa, de acordo com Micotti (1999, p.19), significa fazer uma reviravolta no ensino como um todo, prevendo-se mudanças profundas e não apenas parciais.

Dentre essas mudanças estão as atividades do professor. Para Oliveira-Formosinho (2007, p.22), por exemplo, a primeira atividade dos que realizam a pedagogia relacional é pensar e organizar o contexto educativo procurando transformá-lo em um “segundo educador” e facilitador da participação dos sujeitos. Teberosky e Colomer (2003) também destacam a importância de um ambiente propiciador de aprendizagem como elemento-chave da práxis de um professor que se fundamenta no modelo construtivista.

Conforme Macedo (1994, p.23), uma das atividades do professor construtivista, ou seja, que tem uma prática pedagógica relacional é conhecer bem o conteúdo, mas não para transmiti-lo, avaliar corretamente, para impor ou induzir respostas das crianças. Mas, para discutir com seus alunos, para fazer questionamentos que propiciem a apresentação de suas hipóteses e a sistematização de seus conhecimentos. Assim, cabe ao professor, problematizar as situações, mediar, colocando os alunos para agir e para pensar.

Esse professor, porém, deve ter clareza de que problematizar não é propor exercícios. Segundo Macedo (2005, p.139-140), os exercícios possuem por antecipação a solução, o caminho e todos os passos para resolvê-los, sendo necessário apenas executá-los. Os problemas, não, pois envolvem situações inesperadas que implicam resolver, no momento que se realiza a atividade, os desafios postos por variáveis imprevistas, implicam planejar soluções possíveis, executá-las e avaliá-las.

Teberosky e Colomer (2003, p.82) afirmam que o professor cuja práxis é construtivista compreende que, nas aulas não é somente ele quem inicia, responde e organiza as atividades, pois, fundamentalmente, quem deve fazê-las são os alunos.

Ao falar de uma abordagem predominantemente interacionista, Mizukami (1986, p.77) descreve o papel do professor como um propiciador de desafios aos alunos, concedendo-lhes ampla margem de autocontrole e autonomia.

Tradicionalmente os professores apoiam-se em uma sequência de ações que delineiam seus passos e determinam os dos alunos, no construtivismo, ao contrário, ele possui “um referencial teórico para interpretar a participação das crianças a ser incluída no seu trabalho” (MICOTTI, 2001, p.14).

Isso porque os professores não dispõem, de antemão, de certezas e compreendem que não são, em sala de aula, os detentores do saber, são pesquisadores, investigadores, como afirma Mizukami (1986, p.77). Ensinar, portanto, é o mesmo que dispor-se em um processo de aprender, conforme indicam Teberosky e Colomer (2003, p.80).

A efetivação dessa práxis no cotidiano das aulas na educação infantil, conforme Vinha (2000, p.182), ocorre por meio do acolhimento da participação dos alunos desde a roda inicial para o planejamento do dia, propiciando momentos para que as crianças discutam, tomem decisões e pensem em alternativas para solucionar situações de aulas.

Ainda, conforme a autora (2000, p.183), o professor que realiza essa prática, valorizando a participação dos alunos demonstra respeito pelos mesmos entendendo-os como ativos e valiosos no processo pedagógico e, ao proceder assim, favorece o desenvolvimento de uma autonomia moral e intelectual.

Em relação ao desenvolvimento da autonomia, destacada na pedagogia relacional, vale salientar que Becker explica não tratar-se, entretanto, de:

“instalar um regime de anomia (ausência de regras ou leis de convivência) ou *laisser-faire*, nem esvaziar o conteúdo curricular; [epistemologia apriorista], com o qual se confunde, frequentemente uma proposta construtivista. Trata-se, antes, de criticar, radicalmente, a disciplina policialesca e construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem (BECKER, 2001, p.27-28).

Em relação à promoção da autonomia, o professor construtivista é um coordenador, um líder das interdependências entre o que é meu e o que é do outro, comum a todos ou próprio de cada um. Implica desfazer-se da ideia de que autonomia é valorizar uma forma de pseudoindependência, ou seja, de deixar os alunos entregues a si mesmos, para, assumir uma prática que valorize o desenvolvimento da responsabilidade, propiciando situações em que os alunos se comprometam e realizem, colocando em prática vivências em que são parte e todo ao mesmo tempo (MACEDO, 2005, p.138).

Quanto os procedimentos de ensino que se destacam na pedagogia relacional, tomemos como exemplo os descritos por Oliveira-Formosinho (2007, p.28) ao sugerir uma pedagogia para a infância que valoriza a participação. Segundo a autora, além da participação, são procedimentos importantes para o ensino, a observação, a escuta e a negociação, sempre situados em pensamentos reflexivos e críticos.

A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura, de conhecimento, sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa. A negociação é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem [...]. É um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspectiva construtivista da perspectiva tradicional, pois leva os alunos a entrar no cerne da pedagogia transmissiva – o currículo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 28).

Entendemos, assim, que a participação efetiva das crianças nas aulas é na pedagogia relacional diferente das práticas que apenas permitem que elas se expressem, pois o que se estabelece é um diálogo, em que todos expõem suas opiniões e, a partir disso, busca-se encontrar um consenso, pois, neste cenário, todos participam das decisões.

A sala de aula torna-se, assim, um espaço democrático, um espaço de comunidade em que uns aprendem com os outros, pois se entende que “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” como afirmou Bakhtin (2010, p.342).

O aluno é o termômetro das aulas, cabe ao professor observar como é o envolvimento deste nas atividades e acolher seus interesses para que a aprendizagem se torne eficiente, pois, ao perceberem que suas ideias, opiniões e intenções são respeitadas, as crianças se tornam mais comprometidas e interessadas com a vida escolar, de acordo com Vinha (2000).

A atividade das crianças, na perspectiva pedagógica relacional (construtivista), as torna efetivamente ativas, pois “as crianças não fazem as coisas por fazer ou para aprender. Elas realizam atividades, a seu modo, de acordo com suas

possibilidades, para resolver as situações de vida, e de convívio, compartilhadas pela classe, juntamente com o professor” (MICOTTI, 1999,21).

Isso porque, nesta prática pedagógica, as crianças são consideradas pelos adultos como descreve Jolibert (2006, p.179), inteligentes, ativas, cheias de iniciativas, seres responsáveis e sociáveis, capazes de fazer e aprender muito mais do que normalmente lhes solicitamos.

Diferença é a palavra que caracteriza a criança da educação infantil segundo Amorim (1990, p.110), porque contrasta e desafia nosso modelo adulto e letrado, porém de modo singular, tanto quanto o adulto, também produz conhecimentos e representações do mundo.

Quando Micotti (1999, p.19) destaca que aplicar uma práxis construtivista significa fazer mudanças profundas no ensino, refere-se também à transformação, da não aceitação, para o respeito, pelo modo particular de a criança “ver as coisas”. Pois, suas produções, mesmo que imperfeitas, salienta a autora (2001, p.44), são acolhidas pelas docentes interacionistas, que as compreendem como transitórias e próprias do processo de construção do conhecimento.

Notamos então que, em uma pedagogia relacional, a criança é considerada como um ser que sabe, e os erros são inerentes à aprendizagem, entendidos como meio para a construção de novos conhecimentos.

É imprescindível que os erros sejam revistos, mas pelo próprio aluno, com a mediação do professor que propicia situações para que esse consiga se autoavaliar e buscar caminhos eficazes na solução de uma questão.

Trabalhar nessa proposta pedagógica, também implica entender a aprendizagem como um processo, que, segundo Jolibert (2006, p. 179), pressupõe sentido, ou seja, se aprende quando a aprendizagem nova é significativa para a vida do aprendiz, sabendo-se que essa lhe será útil de alguma maneira.

A mesma autora (2006) também destaca que aprender é um processo ativo, porque ocorre por uma construção inteligente por parte do aprendiz que busca respostas para as suas interações com o mundo. Ou ainda, entendida como um processo interativo-social, pois, uma criança aprende interagindo com os seus colegas, com a sua família, com a sua comunidade e, evidentemente, com seu professor. Concomitantemente, é também um processo reflexivo, porque se aprende refletindo sobre o que se aprendeu e sobre como se realizaram as aprendizagens (metacognição), sistematizando o que foi obtido.

Para que se criem situações mais favoráveis para a aprendizagem, sendo essas significativas aos alunos, Jolibert (1994a, 1994b, 2006 e 2008) propõe uma pedagogia de projetos, cuja prática possui características específicas, mas que é coerente no âmbito de uma pedagogia relacional, pois ambas possuem base epistemológica construtivista e, portanto, aspectos análogos para o ensino e para a aprendizagem dos alunos.

Pôr em prática uma aula, cujas atividades sejam contextualizadas por projetos, é propiciar aos alunos a compreensão de suas capacidades, como a de pensar sozinho e com os outros, a de afrontar desafios e resolver problemas é colocá-los para agirem, não apenas com a mão e um lápis, mas com a cabeça raciocinando. Pôr em prática essa pedagogia é acreditar que os alunos, desde a educação infantil, são capazes de defrontar-se com textos verdadeiros para aprenderem a construir seu sentido (JOLIBERT, 2008, p.24).

A partir dessas descrições da pedagogia de projetos, ousamos dizer que essa enriquece e complementa a pedagogia relacional por acrescentar, na prática pedagógica, o trabalho a partir de projetos que nascem das necessidades surgidas no dia a dia da sala de aula, tornando as atividades mais significativas e contextualizadas.

Com essas colocações para o ensino e com o entendimento da aprendizagem como processo ativo, podemos dizer que as crianças, ao iniciarem a educação infantil, possuem conhecimentos que foram construídos, no decorrer de sua vida “pré”-escolar, em interações com o mundo, com seus familiares e amigos. Portanto, sabem muito, inclusive, sobre a leitura e a escrita.

Partindo dessa compreensão, comprovada por pesquisas, o documento RCNEI-1998 indica aos professores que o ensino precisa superar as tradicionais concepções norteadoras dos trabalhos com a escrita em sala de aula e aponta como fundamentação da prática pedagógica ideias mais “inovadoras”, próprias da pedagogia relacional:

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 1998, v.3, p.123)

Então, sabendo-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo longo, iniciado antes mesmo da frequência a uma instituição escolar, fica evidente que a etapa da educação infantil deve propiciá-lo. Afinal “à escola cabe principalmente ajudar à criança a desenvolver sua compreensão da vida e o saber sobre o mundo. Neste desenvolvimento situa-se a alfabetização” (MICOTTI, 1998, p.6).

Para Ferreiro (2010, p.39), o que se põe em questão é o cuidado de proceder a esse ensino sem que adotemos as práticas ruins da escola primária, seguindo um ou outro método de alfabetização, ou então, afastemos assepticamente as crianças de qualquer contato com a língua escrita.

Problemática essa que, desde que se queira, pode ser superada pelas ideias construtivistas, próprias da pedagogia relacional em questão, que dão enfoque para o trabalho com a leitura e a escrita “mais compatível com o desenvolvimento cognitivo do pré-escolar, diferente daquele do ensino tradicional” (CASARIN, 2005, p.37).

Na referida perspectiva pedagógica (construtivista), a leitura e a escrita são ensinadas de modo completo. Conforme Micotti (1998, p.14), “antigamente, as pessoas podiam [...] escrever corretamente as palavras mediante cópias e ditados. Mas, [...] tinham dificuldade para redigir uma carta [...] conseguiam ler em voz alta, mas, [...] tinham dificuldades para entender um contrato”.

Trata-se, portanto, de trabalhar com toda a complexidade desses objetos do conhecimento, desde a educação infantil, de modo que escrever seja muito mais do que decorar letras e ler seja muito mais que verbalizá-las.

Para evitar que o aprendizado da língua escrita fique restrito à mimetização do código, Ferreiro (2010, p.71) aponta quais os aspectos que a introdução da língua escrita, em um contexto escolar, deve abranger.

Para tal tarefa, enumera uma série de procedimentos: permitir explorações de diversos tipos de objetos portadores de escrita, ter acesso à leitura em voz alta, poder ter vários propósitos para escrever, sem medo de cometer erros, poder antecipar o conteúdo de um texto escrito, participar de atos sociais de utilização funcional da escrita, poder perguntar e obter respostas, poder interagir com a língua escrita para julgá-la, saber o que se diz, inventar e descobrir.

Ao destacar que os textos, assim como lê-los ou se propor a escrevê-los são aspectos que devem ser considerados para a introdução da língua escrita no contexto escolar, Ferreiro os indica como parte inerente dos processos de ensino e aprendizagem da educação infantil.

Trabalhos como o de Farinaccio (2000) e de Bissoli (2009) descrevem experiências em que as crianças da educação infantil interagem com os textos em toda sua complexidade em aulas geridas pela pedagogia de projetos de Jolibert, antes comentada. Esses trabalhos trazem importantes apontamentos sobre a inserção dos textos nas aulas da educação infantil.

Farinaccio (2000, p. 118), por exemplo, destaca que não se ensina as crianças a fazer distinções entre textos e levantar indícios sobre eles, mas sim, propicia-se a elas a consciência dessa distinção que já sabiam fazer.

Bissolli (2009, p.64) diz que o uso dos textos em situações escolares e sociais variadas permite que as crianças construam ampla visão da escrita, entendendo-a como não limitada aos muros da escola, e que, faz com que elas, ao estarem em constante interação com a escrita, tornem-se mais interessadas por saber o que está escrito em outros textos.

Uma aprendizagem importante na educação infantil é, conforme Teberosky e Colomer (2003, p.87), saber “deslocar-se sobre os textos, usando os diversos índices gráficos, textuais ou contextuais”.

Entendemos, entretanto, que o trabalho com a escrita na proposta pedagógica relacional requer “inovações” frente ao que se faz em uma abordagem de ensino tradicional e para a promoção de mudanças no ensino, a fim de melhorá-lo é preciso compreender o que são essas inovações.

Portanto, o professor construtivista precisa saber que a escrita na prática relacional é trabalhada, segundo Micotti (1998, p.15), em comunicações reais, coletivas ou individuais. Os textos produzidos são realmente utilizados, como, por exemplo, uma ficha técnica para que as crianças de outra classe saibam como fazer um brinquedo. A autora ainda salienta:

A decoração de sílabas faladas e de seus traçados no papel configura-se como perda de tempo, sobretudo numa fase de interesses diversificados e de plena efervescência exploratória das coisas e das ações, característicos dos primeiros anos de vida e muito importantes para o desenvolvimento da inteligência. (MICOTTI, 1999, p.20).

Não que as sílabas sejam descartadas do complexo processo de aprendizagem da escrita, mas que esta não é a única a compor tal processo, pois há muitos outros procedimentos que constituem a construção desse conhecimento e que estão além da memorização do código e dos sons.

Podemos, assim, diferenciar os modos de se considerar a escrita infantil. No modo tradicional, atenta-se principalmente para o domínio dos aspectos gráficos da escrita. Tem mais a ver com orientação espacial, qualidade do traçado das letras, distribuição espacial de formas etc. Já na perspectiva de escrita construtiva, considera-se principalmente o que se quer representar e os meios disponíveis e utilizados para diferenciar as representações (FERREIRO, 2001, p.18).

As “inovações” ocorrem igualmente no trabalho com a leitura que, diferente do ensino tradicional, acontece conforme os interesses individuais e coletivos, como por exemplo, ler um jornal para obter informações sobre um assunto que a turma está pesquisando, ou ainda, ler por prazer, ler para saber como fazer, ler para conhecer as utilidades de determinado produto, entre outros. (MICOTTI, 1998, p.15).

Na definição de Jolibert (1994a, p.15), ler é atribuir, diretamente, sentido ao escrito, ou seja, sem passar pela decifração, letra por letra, sílaba por sílaba, e nem, pela oralização.

Micotti (2007b, p.33), discorrendo sobre os modelos teóricos da leitura e da escrita, diz que o leitor para os adeptos do modelo interativo faz coexistir nesse processo a decodificação e a compreensão. “Ao ler, o indivíduo constrói o significado do texto, pondo em jogo as várias modalidades de conhecimento de que dispõe, entre os quais os relativos às correspondências entre elementos visuais e sonoros e as suas intenções”.

Diálogo é a palavra que define a leitura, conforme Geraldi (1996, p.126). Essa se efetiva no encontro entre alunos, texto e mediação do professor que deve ser ativo durante esse processo, questionando, propondo reflexões, escutando os alunos lerem e, assim, reaprendendo com eles o eterno processo de ler. Vemos que há nesse processo o envolvimento entre diferentes sujeitos, pois:

Quem lê não olha para o outro, seu destinatário, senão para a página. Quem lê parece falar para um outro ali presente, mas o que diz não é sua própria palavra, senão a palavra de um “Outro” que pode se desdobrar em muitos “Outros”, saídos não se sabe de onde, também escondidos atrás das marcas. (FERREIRO, 2009, p.26).

Ao ler, mobilizamos as informações que possuímos por experiência de vida e as que nos são fornecidas pelo autor em seu próprio texto. “É neste sentido que a leitura é um encontro de sujeitos, [...] situados numa sociedade e por ela influenciados [...]” (GERALDI, 1996, p.125).

Com essa compreensão do que é ler, saímos do plano do monologismo evidenciado por Bakhtin (2010, p.341) com a dimensão de uma consciência e passamos para o plano do dialogismo em que muitas pessoas, à luz de várias consciências isônomas e plenivalentes, encontram-se e dialogam. Vemos, então, que a concepção de leitura e de escrita pertinente à prática pedagógica em questão é a que reconhece esses processos como comunicação.

Percebemos também que a aquisição da leitura e da escrita faz-se mediante a exploração de textos, mediante a escrita autêntica e para valer dos alunos. Ainda que não façam convencionalmente, vale dar a eles oportunidades para pôr em prática aquilo que sabem e para refletirem sobre o que fizeram, vale estabelecer diálogos com textos e sobre esses com os colegas, confrontando as diferentes compreensões e significados e assim propiciando a construção de conhecimentos que fazem sentido para a vida e não somente para a escola.

4. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Até neste momento do presente estudo, nos dedicamos às contribuições teóricas referentes ao contexto da educação infantil e das suas funções sociais, especificamente, às práticas pedagógicas, a seus pressupostos epistemológicos e às correlações com as concepções de leitura e escrita, além de algumas pontuações sobre métodos de alfabetização.

No presente capítulo, procuraremos discorrer sobre a aquisição da leitura e da escrita, entendendo-as como processos influenciados pelo grupo social que é anterior à educação infantil e primeiro na vida das crianças, ou seja, as famílias.

Para isso, descreveremos como têm se efetivado a relação escola-família e as contribuições possíveis dessa parceria para o desenvolvimento infantil, especialmente nas aprendizagens da leitura e da escrita.

Salientamos que o assunto a ser abordado tem, há tempos, destaque do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA – 1990. Esse documento nos indica os familiares das crianças como possuidores do direito de conhecer o processo pedagógico, assim como participar da definição das propostas educacionais da escola (BRASIL, Art.53, parágrafo único).

O envolvimento familiar nas questões do ensino escolar também é reconhecido como importante pelo RCNEI (BRASIL, 1998) e pela LDB (BRASIL,1996, Art.12). Ambos indicam a articulação entre as famílias das crianças que frequentam as instituições escolares e seus professores como importantes para o desenvolvimento infantil em vários aspectos.

Assim, tendo a escola e a família como esferas sociais distintas, mas indispensáveis ao progresso das aprendizagens das crianças, nos quais incluem-se os referentes à leitura e à escrita, buscamos pontuar, nos momentos seguintes deste capítulo, contribuições que propiciem aclarar no âmbito da educação infantil, como se faz pertinente estabelecer efetivamente parcerias entre escola e família, especialmente para a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

4.1 A participação dos pais na vida escolar dos filhos

Na introdução desta dissertação, apresentamos os resultados obtidos por alunos brasileiros no tocante à alfabetização e vimos que esses têm ficado aquém do almejado.

A busca pelas causas do crescente fracasso escolar das crianças tem feito que, no senso comum, educadores culpabilizem as famílias, avaliando de modo negativo a participação dessas no processo de aprendizagem dos filhos (ROMANELLI, 2009, p.371).

Conforme Perez (2009, p.387), os educadores “aproveitam-se das incertezas dos pais e da valorização da função educativa da escola para desenvolverem um mecanismo de defesa, considerando que as falhas na aprendizagem dos alunos devem-se à desestruturação da família”, mas as representações das famílias, em que esses profissionais se apoiam, segundo a mesma autora, são distorcidas.

As famílias, por sua vez, culpabilizam as escolas por não cumprir sua atribuição de ensinar adequadamente (ROMANELLI, 2009, p.372).

Vemos, então, que o foco dessa situação é a busca por culpados e não por caminhos que possibilitem a transformação desse cenário que se encontra em crescente desenvolvimento, e suas maiores vítimas são as crianças. Assim, a parceria essencial, entre esses grupos sociais, escola e família, tem ficado distante de se concretizar.

É pertinente destacarmos que, segundo Micotti (1998, p.02), “as divergências de opiniões entre a família e a escola geram conflitos e quem sofre é a criança”.

Nos últimos anos, as leis passaram a focalizar aspectos amplos da formação infantil. Na Constituição Federal de 1998, por exemplo, o artigo 205 prevê o pleno desenvolvimento do aluno, já o artigo 29 da LBD de 1996 aponta uma formação que contemple o aspecto social, moral, intelectual e afetivo no ensino e aprendizado escolar. Falta-nos, porém, pôr em prática a compreensão de que pensar em desenvolvimento integral requer uma escola aberta, de participação de profissionais e demais usuários, em uma perspectiva de gestão democrática, sendo a base de tudo o respeito mútuo entre escola e famílias.

Participar da vida escolar dos filhos requer oportunidades para dialogar, com os profissionais da escola, confrontar ideias e refletir. Inclusive sobre as propostas pedagógicas escolhidas pelos educadores.

Mas a perpetuação da escola como a que sabe o que fazer, sobretudo, desconsiderando informações provenientes das famílias das crianças, acaba indicando o modelo tradicional de ensino, cuja crença é a de que o conhecimento encontra-se apenas no saber formalizado. Sinais de mudanças dessa prática são dados quando as instituições educacionais passam a conceber as famílias como importantes para conhecerem mais e melhor as crianças, pois, conforme Nascimento (2005, p.132), essa forma de se proceder no ensino “pressupõe a instauração de novas práticas e alianças sociais entre os agentes educativos e os pais sendo ambos parceiros neste processo”.

Piaget (1975) também parte desse princípio, pois afirma que:

[...] em todos os meios onde a nova educação vai adquirindo uma certa importância, foram desencadeados movimentos de colaboração entre a escola e a família, os quais se revelaram extremamente produtivos, e aproveitáveis, para as duas partes em questão. A escola na realidade tem tudo a ganhar, ao tomar conhecimento das reações dos pais, e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez, nos problemas da escola. Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades[...] (PIAGET, 1975, p. 57).

O que pode estar afetando a evidente necessidade de escolas e famílias tornarem-se parceiras, segundo Perez (2009, p.387), é que as propostas de aproximações têm objetivado apenas a diminuição da distância entre a instituição escola com as famílias de seus alunos. A autora indica ainda que o bloqueio da concretização dessa parceria pode ser por conta de outros fatores, como:

[...] a maneira como a instituição escolar estabelece uma aproximação unidirecional com o grupo familiar, procurando-o somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou de aprendizagem. [...] a diferença na comunicação estabelecida entre pais e professores; o medo dos professores em não exercer a autoridade e confrontar-se com a desvalorização de sua atuação profissional; a rotina escolar que não estimula a presença participativa dos pais, com exceção de momentos pontuais, como é o caso das reuniões escolares entre pais e professores; a resistência dos pais em se envolverem com a escola em função de sua condição sociocultural ou pelas situações de culpabilização que sempre enfrentam nos contatos com a instituição (PEREZ, 2009, p. 388).

Essas indicações vão ao encontro do que afirma Sigolo (2009, p.399) “embora a expressão ‘relação’ idealize essa aproximação entre família e escola fundamentada no princípio da igualdade de poder, as pesquisas na área evidenciam uma clara subordinação dos pais às regras e normas da instituição escolar”, sendo então desconsiderado o sentido denotativo da palavra parceria.

Estabelecer parcerias é mais do que estar presente em determinados momentos, é mais do que aproximar-se, pois, conforme o dicionário Aurélio (2002, p.515) formar parceria é reunir pessoas que visam a interesses comuns.

Não sendo assim, confirma-se que “o poder de intervenção dos pais junto ao aparato escolar é reduzido, o que dificulta as formas de relacionamento com os educadores” (ROMANELLI, 2009, p.379).

Esse embate gera preocupações, pois conforme Micotti (1998, p.02), “os conflitos entre os adultos podem ser mais ou menos profundos, mas geralmente, prejudicam o aluno e chegam a interferir no trabalho escolar”. Isso porque as crianças podem supor serem desleais aos seus pais por gostarem de aulas que não condizem com os conceitos que eles defendem.

Portanto, se o desenvolvimento infantil depende, dentre outros fatores, da relação que se estabelece entre escola e família, pois as duas esferas são importantes para o progresso das aprendizagens das crianças, podemos dizer que eles se concretizam com maior qualidade quando de fato há relação entre essas esferas sociais.

É certo que essa parceria, pode, por vezes, ser difícil, pois cada instituição (escola e família) pensa na educação das crianças de maneira distinta, mas essa, quando se concretiza, produz resultados positivos, até porque, estudos conjuntos entre pais e mestres viabilizam ideias e esclarecimentos sobre a função educacional de cada um, além de novas maneiras de colaboração, segundo Micotti (2008, p.02).

Ter ciência da importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos não basta, é preciso ir além e respeitá-los como efetivos parceiros. Ao mesmo tempo, os pais também precisam se dispor das atitudes negativas frente ao trabalho escolar desenvolvido e buscar essa parceria. A culpabilização de um para o outro somente retardará os progressos das aprendizagens das crianças.

Foi pensando nesses progressos, especialmente nos referentes ao ler e escrever, partindo-se da perspectiva de uma boa relação entre escola e família que dedicamos à escrita o momento seguinte deste capítulo.

4.2 Os pais, seus saberes e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

As instituições infantis devem propiciar ações de esclarecimentos às famílias e ao mesmo tempo de incentivo à participação na vida escolar das crianças, garantindo a parceria entre pais e unidades escolares (SAMBRANO, 2010, p.147).

Esses esclarecimentos são fundamentais, pois segundo Micotti (1998, p.09), o ensino espelha-se na vida e como a vida sempre muda, tais transformações trazem para as escolas situações novas e problemas que exigem outro ensino. A alfabetização não fica fora disso. Perante as novidades, é comum a preocupação dos pais com a vida escolar dos filhos, sobretudo, referentes aos processos de ler e escrever.

Apesar de isso não ser o foco das nossas exposições teóricas anteriores, as mudanças, ou melhor, as descobertas mais recentes no âmbito do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, foram apresentadas. Dessas, nos pautando em pesquisas como a de Ferreiro e Teberosky, destacamos que não é na inserção da criança na educação formal que ela se inicializa nos processos de leitura e escrita. Antes mesmo de ela frequentar a educação infantil, tal processo vem acontecendo, porque faz parte das atividades sociais intrínsecas à vida. Por isso, a família é tão importante quanto a escola no processo de aquisição dos conhecimentos referentes ao ler e escrever.

Essa ideia, entretanto, é complexa tanto para os educadores que, por vezes, têm hábitos difíceis de ser modificados, os quais se vinculam a concepções diversas a esta, quanto é complexa para os pais, que aprenderam em uma escola e por meio de um ensino de tempos muito diferentes dos atuais.

Todavia, buscar a compreensão do que se faz na escola para ajudar os filhos fora desta, sabendo como contribuir para que a aprendizagem das crianças ocorra da melhor maneira possível, é importante para os familiares que são, segundo Sambrano (2010, p.153), “os primeiros, principais e permanentes educadores de suas crianças”.

Na perspectiva de um ensino “inovador”, Jolibert (1994a, p.128-131) nos sugere diversas maneiras de se trabalhar com as questões tanto de aproximação e efetivação de parceria entre escola e família, quanto no esclarecimento das dúvidas dos familiares sobre a construção do conhecimento de leitura e escrita.

Entre as sugestões da autora há: propor aos pais vários tipos de encontros de trabalho. No início do ano letivo, por exemplo, apresentar o espaço em que ocorrerão as aulas, sua distribuição em cantos de atividades, as primeiras divisões de tarefas e os primeiros escritos dos alunos. Aproveitar a oportunidade para dialogar sobre as estratégias de leitura que não passam nem pela oralização, nem pela decifração, sem monopolizar a palavra, propiciando momentos para que os pais dialoguem entre si.

Outros encontros sugeridos pela autora são: convidar as famílias dos alunos para que venham assistir às aulas e observar como as crianças usam suas próprias estratégias ao ler, propiciar encontros em outros momentos para que os pais vivenciem processos de conscientização das estratégias de leitura em que se pautam ao ler, convidar os pais dos anos anteriores para contar suas antigas angústias e as descobertas e experiências quanto ao modo “inovador” de se proceder no ensino do ler e do escrever e para contar sobre os progressos de seus filhos. A autora sugere, ainda, que os encontros sejam organizados com o apoio de recursos audiovisuais e que esses ajudem a esclarecer as dúvidas e angústias dos pais.

Teberosky e Colomer (2003) salientam como as famílias são importantes nas aprendizagens da leitura e da escrita das crianças, e as contribuições dessas autoras são valiosas informações a serem compartilhadas pelos educadores aos pais das crianças.

Dentre outras, podemos dialogar com os pais sobre a importância de haver no espaço de seus lares práticas de leitura e escrita, pois, conforme as autoras (2003, p.17) se as crianças interagem com essas situações desde muito cedo, decorre influência em suas aprendizagens convencionais posteriores.

Também podemos dialogar com os pais, explicitando aos mesmos que as interações no cotidiano, como por exemplo, o espaço para a criança participar na decisão da compra de alimentos, na consulta das embalagens destes ou no modo de prepará-los, chamando a atenção das crianças não apenas para as formas, cores, desenhos dos produtos, mas, sobretudo, aos seus nomes escritos, são ocasiões reais para que as famílias propiciem às crianças situações de aprendizagens referentes ao ler e escrever, pois essas estarão interagindo com tipos específicos de textos relacionados às suas funções sociais (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.27-28).

Em um de seus vários artigos, Micotti (1998, p. 19-21) esclarece dúvidas das famílias quanto à vontade dessas em contribuir com os progressos das crianças em contextos sociais extraescolares. Dentre essas dúvidas, encontram-se as referentes ao processo de aquisição de leitura e escrita. Nesse sentido a autora sugere que os pais propiciem o contato das crianças com materiais escritos e momentos para que elas escrevam sem que ninguém lhes diga que não sabem escrever. Sugere, ainda, que os pais prestem atenção aos trabalhos realizados pelos filhos e compreendam que ao traçar as primeiras letras as crianças não se portarão com a mesma habilidade dos adultos, não sendo, porém, inconveniente explicar a elas como se traçam as letras corretamente, mas sem, entretanto, inibir suas iniciativas.

Jolibert (1994a, p.130), ao visar às aprendizagens das crianças referentes ao ler e escrever, destaca informações valiosas para os educadores, as quais, também são propiciadoras da relação entre escola e família. Indica aos educadores que, nas atividades feitas no cotidiano escolar, os familiares podem ser os correspondentes privilegiados dos trabalhos, sendo parceiros enquanto destinatários das escritas produzidas pelas crianças em aula. A autora orienta ainda que os docentes podem solicitar que esses parceiros respondam às correspondências por escrito.

Contudo, nos diversos exemplos dados, buscamos expor caminhos que têm contribuído para a efetivação da relação escola-família, sempre lembrando que desta relação surgem influências nos progressos das crianças quanto à aquisição da leitura e da escrita, base da nossa temática na presente dissertação.

Sem, entretanto, nos esquecermos de que “Não é simples: a herança de suspeição mútua é pesada, persistindo também a herança do ‘cada um por si’. É preciso de ambas as partes uma vontade *deliberada* e *persistente* de criar e preservar as condições de uma colaboração efetiva” (JOLIBERT, 1994a, p.131).

5. A PESQUISA

5.1 Objetivos

Geral

Identificar o enfoque dado à leitura e à escrita, nas instituições públicas de educação infantil.

Específicos

Identificar: as concepções de ensino e aprendizado de leitura e de escrita que se manifestam nas práticas pedagógicas, em aulas de educação infantil; - as relações dessas concepções com as práticas didáticas do ler e escrever; - as relações que se estabelecem entre o discurso dos professores e as práticas pedagógicas por eles realizadas, em sala de aula.

Descrever: de que modo a leitura e a escrita são inseridas nas aulas; - como a participação das crianças de quatro e cinco anos é inserida nas atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula; - como os responsáveis legais, pelos alunos da educação infantil, acompanham o aprendizado das crianças, se manifestam conhecimento da proposta de ensino utilizada pela professora e o que dizem sobre o ensino da leitura e da escrita nessa etapa da educação.

5.2 Método

Com os objetivos planejados inicialmente, realizamos uma pesquisa-piloto que ocorreu em duas salas da última etapa de educação infantil em escolas distintas do município de Rio Claro, interior de São Paulo. Por meio desse estudo, pudemos organizar os procedimentos metodológicos e experimentar as técnicas que pretendíamos usar na presente pesquisa, processo imprescindível para a realização da mesma. Após realizarmos as adequações necessárias, decidimos executá-la seguindo os caminhos descritos em sequência.

A presente pesquisa consistiu em uma investigação qualitativa, com coleta de dados realizada no ano letivo de 2011 em salas de educação infantil classificadas de etapa-II, a qual atende à faixa etária de quatro a cinco anos e é a última cursada pelos pequenos antes de iniciarem o ensino fundamental, sendo possível, assim, investigarmos as abordagens dadas à leitura e à escrita no trabalho da educação infantil.

A cidade de Limeira, interior de São Paulo, foi a escolhida para realizarmos a pesquisa, por ter 71 escolas municipais que oferecem a etapa-II às crianças de educação infantil²². Nesta cidade, as referidas escolas encontravam-se, em 2011, organizadas pela Secretaria Municipal da Educação em quatro segmentos: 1) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMeIs) com 17 unidades escolares, 2) Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEFs) com 7 unidades escolares, 3) Centros Infantis (CIs) com 18 unidades escolares e 4) Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) com 29 unidades escolares.

Para a amostragem da pesquisa, fizemos a seleção, em 2011, de 20% das escolas²³ de cada segmento, segundo a tabela dos números randômicos de Fisher e

²² Esta informação nos foi passada pela própria Secretaria Municipal de Educação, por meio de cópia de documento, intitulado “Q.E.– Quadro Escolar-Atribuição 2011”.

²³ Para cumprirmos a amostra de 20% de escolas, houve um longo processo cheio de objeções, por exemplo: três responsáveis por escolas selecionadas exigiram que apresentássemos um documento formal de autorização da Secretaria Municipal de Educação para que permitissem a realização de nossa pesquisa, alegando que “estagiários” necessitavam apresentar tal autorização para que pudessem adentrar e permanecer por um período na unidade escolar. Fato esse que nos indicou o despreparo e a falta de conhecimento da equipe responsável por tais instituições em acolher pesquisas como a nossa, que é de suma importância para a educação e para a sociedade em geral. Por esse motivo, apesar da pesquisa já ter sido autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de modo informal, pois havia o entendimento de que bastava acordarmos com a equipe responsável pelas unidades escolares selecionadas a realização da coleta de

Yates (1957), ou seja, 4 unidades escolares de EMEI, o que representa 25% do total das escolas participantes, 2 unidades escolares de CEIEF, o que representa 12,5% do total das escolas participantes, 4 unidades escolares de CI, o que representa 25% do total das escolas participantes e 6 unidades escolares de EMEIEF, o que representa 37,5% do total das escolas participantes, totalizando 16 escolas. Decidimos por uma amostra numerosa para que pudéssemos obter um quadro de dados abrangente e significativo da totalidade de escolas que ofereciam etapa-II às crianças da educação infantil nesse ano letivo.

Descartamos todas as unidades escolares em que não houve a concordância dos responsáveis pela instituição²⁴ e/ou a não aceitação dos professores de educação infantil²⁵ em participar da pesquisa, sendo convidada a próxima escola sorteada. Esse procedimento foi realizado sucessivamente até que atingíssemos os 20% estabelecidos para cada segmento escolar.

A pesquisa foi desenvolvida em apenas uma classe de cada escola selecionada, com o total de 16 professores participantes. Nas unidades escolares, com mais de uma classe de etapa-II, fizemos a seleção de apenas uma, por meio de sorteio.

Após termos feito a seleção dos professores, fizemos a seleção de 20% dos responsáveis²⁶ pelas crianças das classes envolvidas, também segundo a tabela dos números randômicos de Fisher e Yates (1957), sendo esse procedimento

dados, já que tudo seria respaldado pela assinatura, depois de aceito o convite, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tivemos, entretanto, que solicitar por escrito a autorização ao senhor Secretário Municipal de Educação que, em nenhum momento, deixou de ser solícito e acatar nossas solicitações.

²⁴ Três responsáveis por escolas não aceitaram participar da pesquisa. Duas dessas responsáveis, uma diretora de CI e uma diretora de EMEI, alegaram que estavam trabalhando em prédio provisório, por motivo de reformas, e a terceira, uma diretora de EMEI, só autorizaria a realização da pesquisa se a fizessemos na escola-sede, mas, como a sorteada a ela é vinculada, a descartamos e fomos para a próxima da listagem.

²⁵ Duas professoras, uma de EMEI e uma de EMEIEF, não aceitaram ao convite. A professora da EMEI alegou que o número de alunos em sala de aula era reduzido por se tratar de uma escola vinculada e que, por isso, as aulas não eram dinâmicas, o que na concepção dela, não contribuiria para nossa pesquisa. A professora da EMEIEF alegou que expôs em reunião de pais o convite e esses não concordaram em participar, porém, também se mostrou insegura com a possibilidade de observarmos seus procedimentos didáticos na dinâmica das aulas, colocando objeções, como: as crianças são muito agitadas e falantes.

²⁶ Todos os responsáveis legais selecionados foram primeiramente convidados a comparecer à unidade escolar em horário anterior ou após as aulas por meio de um bilhete. Os que compareciam eram convidados a participar da pesquisa. É importante destacarmos que muitos dos selecionados, das diversas escolas participantes, não se dispuseram nem mesmo em comparecer à escola, alegando geralmente a falta de tempo por motivo de trabalho, mesmo assim, apenas em uma das escolas não conseguimos atingir os 20% de responsáveis legais pelas crianças da classe envolvida, estabelecidos na pesquisa.

realizado sucessivamente até que atingíssemos a porcentagem de responsáveis estabelecida, assim, alcançamos o total de 54 responsáveis que foram participantes.

Com os sujeitos definidos e o aceite de todos na participação desta pesquisa, fizemos a observação das dinâmicas das aulas, para investigarmos na prática as concepções de ensino e aprendizado da leitura e da escrita dos professores.

As observações ocorreram, em cinco dias seguidos²⁷, com duração de quatro horas em cada classe, ou seja, durante todo o período de aula, estabelecido legalmente para a educação infantil. Assim, realizamos 20 horas de observação em cada classe e um total de 320 horas de observação nas 16 classes.

Posteriormente, com o intuito de preenchermos as lacunas surgidas das observações, fizemos entrevistas semiestruturadas com os professores. Nessas entrevistas, investigamos se há coerência entre o discurso e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, os significados que estes atribuem ao ensino da leitura e da escrita na educação infantil e quais atividades os professores consideram propiciar esse aprendizado.

Também fizemos, após as observações, entrevistas com os responsáveis pelas crianças matriculadas e frequentes na etapa II da educação infantil, com o intuito de averiguar como esses têm acompanhado o aprendizado escolar dos pequenos, se têm conhecimento da proposta de ensino utilizada pela professora e que significados atribuem ao ensino da leitura e da escrita nesta etapa da educação básica.

Todos os sujeitos, (70 entre professores e responsáveis pelas crianças das classes envolvidas), ao aceitarem o convite para a participação desta pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho.

A distribuição por segmento escolar das escolas, os professores e os pais ou responsáveis pelos alunos da etapa-II participantes da pesquisa, é apresentada a seguir no Quadro 1. Neste Quadro as escolas são indicadas pela letra “E” e em ordem alfabética (EA= escola A), segundo sequência das visitas. Os professores são indicados pela letra “P” em sequência numérica (P1= professora 1). Os responsáveis pelos alunos são indicados pela letra “R” e enumerados de acordo com a sequência das entrevistas (R1= responsável 1).

²⁷ Ressalva: houve casos em que as professoras necessitaram faltar por terem tido imprevistos. Assim, as observações continuavam nos dias consecutivos a tal falta.

SEGMENTO ESCOLAR	ESCOLAS PARTICIPANTES	DOCENTES PARTICIPANTES	RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES
EMEIEF (Maternal - II, Etapa - I e II e do 1ª ao 5º ano)	EA	P1	R1 - R2
	EB	P2	R3 - R4 - R5 - R6
	EC	P3	R7 - R8 - R9
	ED	P4	R10 - R11 - R12
	EE	P5	R13 - R14 - R15 - R16
	EF	P6	R17 - R18
EMEI (Maternal - II, Etapa - I e II)	EG	P7	R19 - R20 - R21
	EH	P8	R22 - R23 - R24
	EI	P9	R25 - R26 - R27 - R28
	EJ	P10	R29 - R30 - R31 - R32
CEIEF (Berçário -I e II, Maternal -I e II, Etapa -I e II e do 1º ao 5º ano)	EK	P11	R33 - R34 - R35
	EL	P12	R36 - R37 - R38
CI (Berçário -I e II, Maternal -I e II, Etapa -I e II)	EM	P13	R39 - R40 - R41 - R42
	EN	P14	R43 - R44 - R45
	EO	P15	R46 - R47 - R48 - R49
	EP	P16	R50 - R51 - R52 - R53 - R54

Quadro 1 - Distribuição das escolas, docentes e responsáveis participantes

Salientamos que, mesmo obtendo a seleção das 16 escolas de maneira aleatória, após uma breve análise em mapa territorial da cidade, constatamos ter conseguido abranger escolas de todas as regiões urbanas: norte, sul, leste e oeste e também de duas regiões rurais distintas.

Das escolas participantes, 12 localizam-se em bairros periféricos da cidade (EB, EC, ED, EE, EF, EG, EI, EL, EM, EN, EO e EP), duas localizam-se na região central da cidade (EJ e EL) e duas localizam-se em regiões rurais distintas (EA e EH). Destacamos que, dessas escolas participantes, duas são vinculadas²⁸ a outras escolas, nomeadas sede.

As escolas das regiões periféricas recebem alunos do próprio bairro e dos que se localizam em seu entorno. As escolas localizadas na região central da cidade recebem alunos de bairros das diversas regiões, sendo a grande maioria dependente de transporte escolar particular. Já os alunos das escolas rurais são todos usuários do transporte escolar público da Prefeitura Municipal de Limeira.

²⁸ A Secretaria Municipal de Educação adota a classificação de vinculada para as escolas que atendem a um número reduzido de alunos e por essas nem sempre contarem com a presença diária de gestores na unidade, contam com a gestão de uma escola maior, nomeada sede.

Salientamos que todas as escolas atendem à população de características socioeconômicas variáveis: de média, média baixa, até baixa.

Dentre os segmentos escolares (EMEIEF, EMEI, CEIEF e CI), apenas as classes participantes dos CIs frequentavam o período integral. Em um dos períodos (manhã ou tarde), as crianças ficavam sob a responsabilidade das docentes e, no período oposto, das monitoras. Porém, as observações sempre ocorreram no período de atuação das docentes.

5.3 Técnicas

Para investigarmos as concepções de ensino e aprendizado da leitura e da escrita dos professores participantes, uma das técnicas que utilizamos foi a observação direta da dinâmica das aulas, feita por meio de um roteiro prévio (Apêndice B) ²⁹ que nos propiciou dados sobre a organização do ambiente, da rotina das aulas, dos materiais utilizados, das atividades propostas, dos encaminhamentos realizados nessas atividades pelos docentes, da interação entre os sujeitos nesses ambientes durante essas atividades e da participação das crianças nas aulas.

Outro instrumento que utilizamos para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada tanto com os professores quanto com os pais ou responsáveis por aluno matriculado e frequente na etapa-II.

Cabe ressaltar que, para a realização dessas entrevistas, elaboramos previamente perguntas fundamentais (Apêndices C e D), que visavam a coletar respostas condizentes com os objetivos pretendidos³⁰.

As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar em horário oposto ao das aulas, considerando-se a disponibilidade dos envolvidos. Destacamos que todas, tanto as realizadas com os responsáveis pelas crianças das classes participantes quanto aquelas realizadas com os docentes, foram gravadas em áudio sem objeções e, depois, transcritas para análise.

²⁹ Lüdke e André (1986, p.25) indicam que, para a observação ser um instrumento válido e fidedigno de investigação, é necessário planejar cuidadosamente o foco da investigação e “como” ela ocorrerá.

³⁰ Esta técnica supõe, conforme Triviños (1928, p.146), questionamentos iniciais básicos que, em seguida, nos ofereceram amplo campo de interrogativas surgidas na medida em que recebíamos as respostas do informante.

5.4 Observações

Primeiramente realizávamos uma conversa sobre a pesquisa com a direção das unidades escolares selecionadas, com o aceite dessas, agendávamos uma conversa inicial com os docentes das classes de etapa-II, geralmente em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Então, fazíamos o convite a eles e tendo o aceite de, no mínimo, um dos docentes iniciávamos as observações no dia consecutivo.

Durante a realização da pesquisa-piloto, havíamos feito o registro dos dados das observações em um diário de campo e gravação em áudio. Ao complementarmos os dados registrados no diário de campo por meio da transcrição do áudio, digitando-os na sequência ocorrida, constatamos que o tempo gasto neste procedimento poderia ser reduzido. Por isso, optamos por fazer os registros em um netbook, digitando os dados no momento das observações e os complementando após, por meio das gravações em áudio que nos trouxe a riqueza em detalhes.

É conveniente, portanto, destacar que não tivemos objeções nem por parte dos docentes e nem por parte das crianças das classes participantes em relação aos procedimentos adotados. Cabe também ressaltarmos que, nos casos em que as gravações em áudio não foram autorizadas pelas docentes participantes³¹, respeitamos a solicitação.

Nas observações, nos posicionávamos sempre no fundo da sala de aula para que pudéssemos averiguar toda a organização do ambiente e a interação dos sujeitos, focalizando nosso olhar nos encaminhamentos e acolhimentos realizados pelos docentes na dinâmica das aulas, especialmente os que ocorriam em atividades de leitura e escrita e ofereciam indícios para a nossa discussão pautada nas indagações que deram origem a esta pesquisa.

Também não podemos deixar de mencionar que a quantidade de dias (cinco) e de horas de observações (20 horas por classe), a princípio, aparentemente grande, foi adotada por constatarmos, durante a realização da pesquisa-piloto, que na educação infantil, são muitos os momentos de recreação e assistencialismo. Certamente, que esses momentos são considerados por nós importantíssimos, mas como não constatamos na pesquisa-piloto a interação das crianças com a leitura e a

³¹ Apenas duas professoras das 16 participantes autorizaram a pesquisa com a condição de não gravarmos as observações em áudio.

escrita nessas situações extraclasse (o que já consideramos um dado importantíssimo para a pesquisa), entendemos ser imprescindível mantermos os dias e horas de observações estabelecidas inicialmente, para assim, garantirmos o maior número possível de episódios que nos possibilitassem analisar os indícios procurados.

5.5 Os professores participantes

Como expusemos, a realização da presente pesquisa envolve a participação de 16 professores de educação infantil que atuam com crianças da última etapa infantil de diferentes instituições escolares. Salientamos que todos os participantes são do sexo feminino.

Na busca por entender o trabalho desenvolvido por esses profissionais no tocante à leitura e à escrita, foi pertinente durante as entrevistas, além da coleta de informações importantes para os objetivos gerais e específicos da pesquisa, também buscarmos dados sobre as características da formação desses profissionais, com o intuito de ampliarmos nossa visão dos caminhos profissionalizantes trilhados pelos mesmos e levantarmos pistas para melhor entendermos as ações que esses realizam nas práticas pedagógicas, em sala de aula.

Por isso, fizemos uma síntese da formação e da experiência profissional desses professores no Quadro 2 que apresentamos a seguir. Além disso, em sequência, pontuamos breve análise dessas informações. Destacamos que nessa análise também consideramos algumas informações coletadas em declarações informais dadas pelas professoras, durante nossas observações das aulas, e particularidades decorrentes das entrevistas que realizamos com cada uma delas.

	DOCENTES	FORMAÇÃO			EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			
		Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação	No Magistério	Na Educação Infantil	Na Escola de Ed. Inf. Atual	
SEGMENTO ESCOLAR	EMEIEF	P1	Magistério	Letras	Gestão e Supervisão Escolar	17 anos	17 anos	13 anos
		P2	Magistério	Normal Superior	Educação Infantil	22 anos	9 anos	9 anos
		P3	Magistério	Pedagogia Pré-Escolar	Educação Infantil	27 anos	12 anos	11 anos
		P4	Magistério	Saneamento Ambiental	Não cursou	12 anos	12 anos	Ano inicial
		P5	Magistério	Pedagogia	Processo Ensino Aprendizagem	26 anos	26 anos	26 anos
		P6	Ensino Médio	Pedagogia	Não cursou	Ano inicial	Ano inicial	Ano inicial
	EMEI	P7	Magistério	Pedagogia	Processo Ensino Aprendizagem	24 anos	24 anos	20 anos
		P8	Magistério	Letras	Didática	11 anos	11 anos	5 anos
		P9	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil	23 anos	6 anos	2 anos
		P10	Magistério	Pedagogia	Processo Ensino Aprendizagem	20 anos	20 anos	15 anos
	CEIEF	P11	Contabilidade	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos	2 anos	Ano inicial
		P12	Magistério	Normal Superior	Psicopedagogia	15 anos	5 anos	4 anos
	CI	P13	Ensino Médio	Pedagogia	Não cursou	2 anos	2 anos	2 anos
		P14	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	17 anos	13 anos	8 anos
		P15	Magistério	Pedagogia	Direito Pedagógico	25 anos	25 anos	20 anos
		P16	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil	22 anos	22 anos	22 anos

Quadro 2 - Perfil profissional das docentes participantes da pesquisa

Observando o Quadro 2, é possível constatar que das 16 professoras participantes, 13 são formadas no nível médio em Magistério. Das três professoras que possuem formação diversa a essa, uma (P11) formou-se no nível médio como técnica em contabilidade e duas (P6 e P13) formaram-se no Curso Normal nível médio. Cabe destacar que o Magistério em Curso Normal nível médio está extinto desde a publicação da LDB, em 1996, que exige a formação dos professores em nível superior.

Quanto ao ensino superior, todas as professoras são graduadas, sendo que 11 dessas (P3, P5, P6, P7, P10, P11, P13, P14, P15 e P16) cursaram Pedagogia, duas (P1 e P8) cursaram Letras, outras duas (P2 e P12) cursaram o Normal Superior e uma (P4) cursou Saneamento Ambiental.

Além disso, notamos ao observar o Quadro 2, que 13 das 16 professoras participantes são pós-graduadas (*lato sensu*), sendo quatro dessas em educação infantil (P2, P3, P9 e P16), três em processo ensino-aprendizagem (P5, P7 e P10), outras três em Psicopedagogia (P11, P12 e P14), uma em Gestão e Supervisão Escolar (P1), outra em Didática (P8) e outra em Direito Pedagógico (P15). Assim, temos apenas 18,75% das professoras participantes sem especialização (*lato sensu*), o que indica forte investimento e preocupação de todas as docentes no que diz respeito à profissionalização.

A maioria das docentes, 15 ao todo, é efetiva e titular do cargo na educação infantil, uma delas (P9) é contratada temporariamente. É pertinente salientar que oito das 16 professoras (P1, P2, P3, P4, P9, P12, P13 e P14) também atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, trabalham com as classes instituídas legalmente como período para se alfabetizar, sendo a maioria dessas titular de cargo.

Referente à experiência profissional, podemos observar que 11 docentes (P1, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P13, P15 e P16) possuem tempo profissional idêntico ao Magistério e à educação infantil, sendo que, dessas, uma (P6) está no ano inicial de sua carreira.

Quanto ao tempo de atuação na educação infantil, temos cinco docentes (P5, P7, P10, P15 e P16) com experiência de 20 a 26 anos. Outras cinco docentes (P1, P3, P4, P8 e P14) têm de dez a 19 anos de experiência na educação infantil. Três das docentes participantes (P2, P9 e P12) têm de cinco a nove anos de experiência, e outras três (P6, P11 e P13) possuem experiência inferior a cinco anos. Traçando um comparativo com essas informações, percebemos que a maioria das docentes possui um tempo de experiência de médio a grande na educação infantil.

Em relação ao tempo de experiência das docentes na escola atual, notamos grande variação: de um a 26 anos. Das 16 participantes, apenas cinco docentes atuam nas mesmas unidades escolares, desde que iniciaram na educação infantil (P2, P5, P6, P13 e P16), sendo que uma professora (P6) está em início de carreira.

5.6 Os pais ou responsáveis participantes

Como já exposto anteriormente, a presente pesquisa também engloba por meio de entrevista a participação de 54 pais ou responsáveis por crianças das salas de educação infantil envolvidas.

Antes de analisarmos as informações coletadas nessas entrevistas, tendo como foco os objetivos específicos da pesquisa, consideramos pertinente apresentarmos informações que possibilitem conhecermos um pouco mais esses participantes, pois acreditamos que, assim, podemos levantar indícios que propiciem a ampliação de nossa compreensão sobre os dados obtidos. Em sequência detalhamos essas informações³².

Quanto ao parentesco dos responsáveis participantes em relação às crianças, temos 43 que se declararam mãe, 6 que se declaram pai, 3 que se declararam avó, 1 que se declarou avô e 1 que se declarou tia. Com isso temos 87% de participantes do sexo feminino e 13% de participantes do sexo masculino.

Nessas informações, podemos constatar que a responsabilidade pela participação na vida escolar das crianças da família, na maioria dos casos, é assumida pelas mulheres, sendo 91% mães.

A participação do pai acentuou-se nas EMEIEFs e nos CIs, e a participação dos avós (avó e avô) concentrou-se nos CIs. Essas informações revelam que a responsabilidade pela participação na vida escolar das crianças é mais compartilhada entre os outros membros da família nos CIs.

Sobre o nível de escolaridade declarado pelos participantes, temos 1 não alfabetizado, 10 com ensino fundamental completo e 9 incompleto, 19 com ensino médio completo e 9 incompleto, 3 graduados, 1 pós-graduado (*lato sensu*) e 2 que não declararam.

³² Destacamos que as apresentações detalhadas, neste subitem do subtítulo-5, também podem ser encontradas sintetizadas no Quadro 3 em Apêndice A.

6. RESULTADOS

6.1 As professoras: organização e análise dos dados

Em busca de respostas para as questões que deram origem a esta pesquisa sobre o enfoque dado à leitura e à escrita na educação infantil, realizamos observações de aulas e entrevistas com as professoras participantes. Os dados assim obtidos foram examinados, segundo a análise de conteúdo de Bardin (2010).

Primeiramente, registramos e contrastamos as características das práticas pedagógicas realizadas nas aulas, o que permitiu a identificação de diversas modalidades de práticas no ensino da leitura e da escrita.

Depois, considerando-se a fundamentação teórica em que se pauta a presente pesquisa, identificamos nessas modalidades as tendências predominantes em relação à concepção de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e em relação à concepção de leitura e escrita.

Em sequência, nos dedicamos à análise dos dados obtidos na pesquisa, considerando-se as suas especificidades. Esta análise revela que, na prática de um mesmo professor, apesar do predomínio de procedimento correspondente à determinada tendência teórica, também há, entremeado a esse, aplicações pontuais de procedimentos relativos a outras concepções pedagógicas. Ressaltamos que, neste caso, são observadas situações que incluem modificações de procedimentos, os quais são aplicados pontualmente como um elemento que se destaca, mas que se encontra num todo, orientado por um modelo predominante.

Então, com base nessa análise, considerando-se as semelhanças e as diferenças quanto às tendências teóricas que se manifestam no fazer das docentes, reunimos as práticas pedagógicas das professoras observadas em categorias.

Todos esses procedimentos são esmiuçados em sequência em cinco momentos. No primeiro, tratamos especificamente da identificação das concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, no segundo, da identificação das concepções de leitura e escrita, no terceiro realizamos o cruzamento dessas concepções e, a partir disso, no momento seguinte, construímos categorias e apresentamos suas características gerais. No quinto e último momento, discorreremos sobre as especificidades de cada grupo de professores, ilustradas por meio de

episódios observados em aulas e, além disso, contrastamos as práticas com o dizer das docentes, apresentando excertos das entrevistas feitas com as mesmas.

6.1.1 Concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita

Com a comparação entre os dados obtidos em observações de aula, selecionamos aspectos do ensino, considerando-se as contribuições de: Piaget (1975, 1977 e 2005), Aebli (1973), Becker (1993, 2001 e 2003), Macedo (1994, 2005) e Misukami (1986).

Cabe ressaltar que as produções desses autores nos permitem dizer que quando determinado aspecto do processo de ensino-aprendizagem é privilegiado em detrimento de outros, mesmo que isso não seja feito conscientemente, o ensino apoia-se em uma dada vertente epistemológica à qual se articula certa teoria.

Portanto, é importante a identificação dos aspectos destacados no trabalho pedagógico das docentes participantes da pesquisa para desvelar as concepções de ensino-aprendizagem implícitas na prática das mesmas.

Para essa comparação, utilizamos como eixos de análise os enfoques dados às atividades do professor, às atividades dos alunos, ao papel reservado ao aluno nas situações de ensino, o enfoque dado no ensino às interações do aluno com o objeto de estudo, o acompanhamento feito pelo professor nas atividades dos alunos, o tratamento dispensado aos alunos que apresentam diferentes desempenhos e a disposição dos alunos na sala de aula.

Com isso, fizemos a análise das práxis docentes, recorrendo aos conceitos e nomenclaturas utilizados por Becker (2001).

De acordo com o autor, na concepção de ensino-aprendizagem conforme a **pedagogia não diretiva - epistemologia apriorista**, o aluno é o centro, o professor não interfere na aprendizagem, portanto, não a propicia. A causa do não progresso é considerada hereditária. O conhecimento já existe no aluno é “talento”. A aprendizagem, assim, é um processo natural “nato” que não precisa de intervenções.

Na **pedagogia diretiva - epistemologia empírica**, o professor é o centro e se apoia na crença de que é a transmissão de seus saberes ao aluno “folha em branco” que gera a aprendizagem. A causa do não progresso é a falta de assimilação dos conteúdos. O conhecimento é a apreensão de uma verdade. A aprendizagem se dá

“de fora para dentro”, dependendo apenas das instruções e orientações do professor.

Já na concepção de ensino-aprendizagem, conforme a **pedagogia relacional - epistemologia construtivista**, as interações entre os sujeitos e esses com o meio “objetos” são o centro do processo de ensino-aprendizagem. O professor é mediador e considera que todos são capazes de aprender. O conhecimento é construído. A aprendizagem se dá nas atividades dos sujeitos em um meio desafiador. São essas atividades que geram a tomada de consciência dos mecanismos de suas próprias ações, as quais são realizadas em níveis progressivos: das que levam ao êxito para as de reflexionamento que levam à compreensão.

Com o exposto, vale lembrarmos que “a compreensão do que se passa no ensino pressupõe a identificação no trabalho escolar das práticas vinculadas a concepções teóricas distintas – às novas e às tradicionais.” (MICOTTI, 2007a, p.17).

Por isso, recorrendo a essas concepções, analisamos e identificamos, no ensino da leitura e da escrita, três modalidades de encaminhamentos pedagógicos que ocorrem na prática.

Apresentamos, no Quadro 3, essas três modalidades. Nesse Quadro, assim como em outras apresentações desta pesquisa, lê-se professora para (P), aluno para (A) e alunos para (As). Vejamos:

CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS DA PRÁTICA	MODALIDADE - 1	MODALIDADE - 2	MODALIDADE - 3
	ATIVIDADES DO PROFESSOR	(P) propõe atividades e explica o que deve ser feito demonstrando na lousa. Após, geralmente aproveita o tempo para ver cadernos e preencher documentos escolares (caderneta, semanário). Quando os (As) pedem auxílio têm que se dirigirem até a (P), que, quando verifica erros, apenas os aponta e solita a correção	(P) apresenta a folha da atividade a ser realizada lendo o enunciado, explica o que deve ser feito realizando perguntas ou demonstrando por meio de materiais concretos que induzem as respostas esperadas. Durante as atividades faz recapitulações orais. Depois de um tempo registra as respostas corretas na lousa	(P) contextualiza a atividade pelo conteúdo, datas comemorativas ou por projetos temáticos; o conteúdo é retomado por meio de estratégias diversificadas (roda da conversa/ leitura aos alunos, reconto de histórias); propõe atividades coletando relatos dos alunos. Às vezes, propicia o confronto de opiniões
	ATIVIDADES DOS ALUNOS	Os (As) devem ouvir as explicações, atentos, pois estas não serão repetidas. Devem fazer as atividades conforme demonstrações dadas na lousa pela (P)	Os (As) devem visualizar a atividade, ouvir as explicações, responder oralmente e corretamente às perguntas feita pela (P), memorizar. Após, executar a atividade e quando esses mecanismos de ensino não lhe forem suficientes, depois de curto tempo, a (P) registrará as respostas na lousa que os (As) deverão copiar	Os (As) devem participar relatando sobre o assunto (tema) que vem sendo trabalhado nas últimas aulas ou que é retomado e relacionado a uma leitura feita pela (P)
	O PAPEL ATRIBUÍDO AO ALUNO NAS SITUAÇÕES DE ENSINO	Os (As) exercem papel de seres passivos	Os (As) exercem papel de seres passivos	O papel dos (As) é, por vezes, ativo
	O ENFOQUE DADO NO ENSINO ÀS INTERAÇÕES DO ALUNO COM O OBJETO DE ESTUDO	(P) contribui para que os (As) tenham apenas o contato com os diversos objetos de estudo (livros, jogos, cartazes), geralmente em momentos que ficariam ociosos nas aulas	(P) recorre aos objetos de estudos (livros, jogos, cartazes) para realizar explicações ou demonstrações das atividades	(P) organiza um tempo para a realização da atividade pelos alunos e propicia a consulta em diversos objetos de estudo (livros, jogos, cartazes)
	O ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES FEITO PELO PROFESSOR	(P) apenas observa de longe a realização da atividade pelos (As) e cuida para que a façam, chamando atenção dos mesmo para que mantenham a ordem, o comportamento	(P) caminha entre as carteiras da sala para observar se os (As) fizeram corretamente a cópia das respostas registradas na lousa, quando não, aponta os erros, solicita aos (As) que façam a correção indicando como devem proceder	(P) caminha entre as carteiras da sala para observar se os (As) estão realizando corretamente a atividade e, às vezes, faz questionamentos que propiciam reflexões, as quais não são sistematizadas
	TRATAMENTO DISPENSADO AOS ALUNOS QUE APRESENTAM DIFERENTES DESEMPENHOS	(P) não atende os (As) que não acompanham o grupo classe, durante a realização das atividades. Esses, geralmente brincam com seus pertences ou deitam a cabeça sobre a carteira	A (P), às vezes, atende os (As) que não acompanham o grupo classe, durante a realização das atividades, indicando o que devem fazer	(P) atende os (As) que não acompanham o grupo classe, durante a realização das atividades ou solicita que um colega e ou monitora os auxiliem indicando o que devem fazer
	DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS NA SALA DE AULA	Alguns (As) sentam-se nos locais que escolhem, outros a (P) determina de acordo com o desempenho e a disciplina	(As) sentam-se em fileiras individuais, em locais determinados pela professora de acordo com o desempenho e a disciplina	(As) sentam-se ora sozinhos, ora em duplas, ora em grupos, ora em círculos, conforme organização indicada pela (P) segundo o desempenho e a disciplina dos mesmos, mas nem sempre o trabalho é interativo

Quadro 3 - Modalidades de encaminhamentos didáticos do ensino-aprendizagem de leitura e escrita

Ao compararmos os aspectos pedagógicos acentuados na prática das professoras, que se configuraram nas três modalidades apresentadas no Quadro 3, à luz do referencial teórico exposto anteriormente, podemos perceber que elas apresentam com intensidade elementos da pedagogia diretiva – epistemologia empírica. Frente a essa descoberta, podemos inferir que todas as professoras tendem, na prática, à concepção diretiva de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao falarmos em tendência, cabe a nós lembrarmos que pudemos identificá-la por termos realizado observações em cinco dias seguidos, totalizando 20 horas acompanhando a dinâmica das aulas de cada professora com seus alunos e, ainda, as entrevistamos, coletando, assim, uma gama de dados.

Além disso, convém focalizar, também, as especificidades observadas, pois, apesar do predomínio de procedimento correspondente à determinada tendência teórica, na prática das professoras, ocorrem aplicações pontuais de procedimentos relativos a outras concepções pedagógicas.

A leitura minuciosa das modalidades elencadas no Quadro 3 permite identificar: na modalidade 1, aplicações pontuais de procedimentos não diretivos, isto é, “aprioristas”, pois há, momentos em que os alunos ficam entregues a si mesmos dependentes de seus “próprios talentos”, momentos em que o professor “renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno.” (BECKER, 2001, p.21).

Já na modalidade 3, ocorrem aplicações pontuais de procedimentos vinculados à pedagogia relacional “epistemologia construtivista”, ou seja, momentos em que é propiciada a interação entre os sujeitos para troca de ideias e confronto de opiniões, momentos em que os sujeitos interagem com os objetos de estudo.

A leitura do Quadro 3 também revela que, na modalidade 2, o uso pontual desses procedimentos não ocorre, pois nessa há aspectos predominantemente diretivos “empíricos”.

O Quadro 4, apresentado a seguir, contém a classificação dos desempenhos docentes, considerando-se o segmento escolar em que atuam e as análises dos registros de observações da prática em termos das modalidades especificadas no Quadro 3.

Nesse, salienta-se, também, a ocorrência (ou não) de aplicações pontuais de procedimentos relativos a distintas concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Vejamos:

		APLICAÇÃO PONTUAL DE PROCEDIMENTOS	TENDÊNCIA PREDOMINANTE NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS	APLICAÇÃO PONTUAL DE PROCEDIMENTOS
		← PEDAGOGIA NÃO DIRETIVA	PEDAGOGIA DIRETIVA →	PEDAGOGIA RELACIONAL
SEGMENTO ESCOLAR	EMEIEF	P3 - P4	P1 - <u>P2</u> - P3 - P4 - P5 - P6	P1 - P5 - P6
	EMEI	P7	P7 - P8 - P9 - P10	P8 - P9 - P10
	CEIEF	P12	<u>P11</u> - P12	
	CI	P13	P13 - P14 P15 - P16	P14 - P15 - P16

Quadro 4 – Ocorrência ou não de aplicações pontuais de procedimentos relativos a distintas concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita

A observação do Quadro 4 revela que, apenas duas professoras (P2 e P11) mantêm suas práticas na concepção diretiva de ensino-aprendizagem, sem realizações de procedimentos que se vinculam a outras tendências.

O Quadro 4 também revela que 14, das 16 professoras, apresentam variações na prática, ou seja, 14 professoras apesar de apresentarem procedimentos que correspondem de modo predominante à pedagogia diretiva, epistemologia empírica, realizam aplicações pontuais de procedimentos relativos às pedagogias aprioristas ou construtivistas.

Dessas, cinco professoras (P3, P4, P7, P12 e P13) realizam aplicações pontuais de procedimentos não diretivos “aprioristas” e nove (P1, P5, P6, P8, P9, P10, P14, P15 e P16) realizam aplicações pontuais de procedimentos referentes à concepção relacional “construtivista”. Essas especificidades serão exemplificadas em momento posterior por meio de episódios observados na dinâmica das aulas.

No exposto, há o entendimento de que as professoras acentuam em seus fazeres a tendência diretiva de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, o que indica uma abordagem tradicional do ensino.

Vale salientar que, nessa abordagem, inserem-se os métodos de alfabetização, sintéticos e analíticos ou globais que, segundo Micotti (2007b, p.35), correspondem à concepção empirista, ou seja, a epistemologia em que o conhecimento é considerado como resultante de transmissão do professor para o aluno “e o processo de aprendizagem como passível de ser dirigido diretamente pelo ensino – as situações didáticas ‘definem’ a aprendizagem”.

Disso, depreende-se que: se a tendência que pauta o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é a diretiva, pode-se, também, inferir que os métodos de alfabetização predominantes, na práxis das docentes participantes, são os correspondentes a esta mesma abordagem.

Mas frente aos objetivos desta pesquisa, falta-nos identificar as concepções de leitura e escrita vinculadas às abordagens anteriormente expostas. Por isso, na sequência, apresentamos os procedimentos realizados para desvelá-las.

6.1.2 Concepções de leitura e escrita

Neste segundo momento, o nosso foco volta-se para as concepções de leitura e escrita. Para identificá-las, nos centramos nos registros das observações cuja comparação revela três modalidades de trabalho didático com a leitura e a escrita.

A base utilizada nessa comparação foram os enfoques dados pelas docentes participantes da pesquisa às atividades de leitura e escrita, considerando-se: a sua função social; o ponto de partida do ensino e seus objetivos; o enfoque dado à aprendizagem e à interação dos alunos com os objetos de estudo; e a atribuição de sentido às leituras e escritas propostas em aula.

Selecionamos esses aspectos do ensino para compararmos os dados, considerando-se as contribuições de: Jolibert (1994a, 1994b, 2006 e 2008), Geraldi (1996), Ferreiro (2001, 2009 e 2010) e Micotti (1998, 1999, 2001 e 2007).

Então, frente às três modalidades que foram identificadas, a partir da comparação dos enfoques dados ao trabalho didático com a leitura e a escrita, nos esforçamos em entendê-las para desvelar as concepções que as subjazem e para isso, além dos autores citados anteriormente, também recorreremos às

importantíssimas contribuições e conceitos como o monologismo e o dialogismo descritos por Bakhtin (2006 e 2010).

Assim, elencamos três concepções de leitura e escrita, conforme síntese das contribuições teóricas desses diversos autores, as quais são expostas a seguir:

A primeira concepção é a do **código alfabético**. Nessa, a ênfase do trabalho pedagógico é a codificação e a decodificação. As atividades propostas visam à memorização do alfabeto. A leitura e a escrita ocorrem letra por letra ou sílaba por sílaba, desvinculadas de função social. A atenção dos alunos é focalizada para as unidades da língua (letra, sílaba, palavras aleatórias).

A segunda concepção de leitura e escrita é a **produção textual /expressão, cuja** ênfase do trabalho pedagógico é o conteúdo. Os textos servem para contextualizá-los, sendo, então, utilizados como pretexto. A leitura e a escrita são como transposição do pensamento, trabalha-se em uma perspectiva monológica, em que os significados dados pelo leitor não são considerados, pois existe apenas o sentido do texto “único”, sendo assim, o que se privilegia é a expressão.

A terceira concepção é a que compreende a leitura e a escrita como **comunicação**. A ênfase do trabalho pedagógico é a comunicação. As atividades partem de necessidades reais. Assim, a leitura e a escrita são atividades sociais. A atenção dos alunos é focalizada para toda a complexidade dos textos em uma perspectiva dialógica em que as diversas vozes (autor/leitor/interlocutor) são ouvidas, confrontadas e (re)significadas, ao se atribuir sentido a esses.

Essas concepções, comparadas aos enfoques acentuados no trabalho didático referentes à leitura e a escrita, indicam que há nas modalidades encontradas e descritas, no Quadro 5 a seguir, divergências e semelhanças. Vejamos:

CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS DA PRÁTICA	MODALIDADE - 1	MODALIDADE - 2	MODALIDADE - 3
	Função social	Geralmente as atividades de escrita e leitura estão desvinculadas de função social	Geralmente as atividades de escrita e leitura estão desvinculadas de função social	Às vezes exercem função social
	Quem propõe as atividades	Quando ocorrem atividades de escrita e leitura são propostas pela (P) geralmente como uma atividade livre, sem intervenções, sem reflexões	As atividades de escrita e leitura são propostas pela (P) para realização de exercícios mecânicos e descontextualizados	As atividades de escrita e leitura são propostas geralmente pela (P) e, às vezes, pelos alunos
	Objetivos das atividades	Quando ocorrem atividades de escrita e leitura, essas têm fim em si mesmas, geralmente o objetivo é o fazer por fazer	A escrita visa à memorização do código alfabético e a leitura à sonorização das unidades gráficas da língua (letras, sílabas)	Visa-se a escrever ou ler textos contextualizados pelos conteúdos, projetos temáticos, datas comemorativas ou então textos já memorizados (cantigas, parlendas)
	Aprendizagem	Ocorre naturalmente, pois os saberes da leitura e da escrita encontram-se prontos na bagagem genética dos (As) que ficam entregues a si mesmos	Ocorre a partir do momento em que os (As) identificam/memorizam as unidades gráficas da língua (letras, sílabas e frases)	Ocorre na ação de escrever e ou ler
	Ensino	A escrita e a leitura são atos livres, pois são realizadas pelos (As) sem propostas de reflexões	A escrita e a leitura são dirigidas pela (P) letra por letra ou sílaba por sílaba.	A escrita é produzida pelos (As) a partir de estratégias próprias que são acolhidas pela (P) que, às vezes, propõe reflexões, mas raramente propicia sistematizações
	Interação dos alunos com os objetos de estudo	Considera-se que a criança escreve e lê a seu modo, mas esse não é reconhecido e nem acolhido pela (P)	Considera-se que a criança não sabe ler nem escrever, portanto, somente a (P) realiza essas atividades na dinâmica das aulas	Considera-se que a criança sabe escrever, mas geralmente permite que escrevam apenas para avaliar a aquisição do código. Quanto à leitura há alguns momentos em que os alunos são solicitados a ler efetivamente
	Atribuição de sentido às leituras e escritas	Geralmente não há preocupação com o sentido do que se escreve ou lê e quando há é visto como único (perspectiva monológica), os significados dados pelo leitor não são considerados, pois existe apenas o sentido do texto, a leitura não é um encontro de sujeitos e a escrita nessa perspectiva é mera transposição de um pensamento, pois trata-se de objeto acabado, desvinculado de um contexto social e histórico, estagnado	Geralmente não há preocupação com o sentido do que se escreve ou lê e quando há é visto como único (perspectiva monológica)	O sentido do que se escreve ou lê, geralmente é visto como único (perspectiva monológica), somente às vezes é considerado por muitas vozes (perspectiva dialógica) onde o sentido é atribuído por meio dos encontros de sujeitos (locutor, escritor, destinatário) de uma dada sociedade e influenciados por ela e desses com outros textos (intertextualidade)

Quadro 5 - Modalidades de trabalho com a leitura e a escrita

Os registros explicitados no Quadro 5 evidenciam a complexidade do trabalho didático com a leitura e a escrita e, portanto, a dificuldade que nos é imposta ao classificarmos as professoras participantes em uma ou outra concepção.

A análise das observações expostas revela pontos semelhantes nas três modalidades de trabalho didático identificadas na prática das docentes (ênfase na aquisição do código alfabético).

Verificamos, por exemplo, que as atividades são sempre propostas pela professora, sendo que, apenas na modalidade 3, às vezes, essas são propostas pelos alunos, o que não quer dizer que a professora deixe “totalmente” de ser quem as propõe.

O mesmo ocorre em relação à função social, pois as atividades em questão geralmente não se vinculam a seus exercícios sociais e apenas, às vezes, isso ocorre na modalidade 3.

Percebemos, também, procedimentos que visam à memorização, como enfoque dado às atividades nas modalidades 2 e 3, ainda que, nesta última, de maneira disfarçada (porque trabalha-se somente com textos previamente e facilmente memorizáveis). Além disso, notamos que quando há preocupação com o sentido do que se lê ou se escreve esse geralmente é entendido como único.

Ao mudarmos o foco dessa análise, considerando-se os pontos divergentes ao invés dos pontos semelhantes, podemos dizer: há algumas docentes que, mesmo acentuando na prática a tendência à concepção do código alfabético, também realizam procedimentos pontuais fundamentados em outras concepções, assim como há outras que não.

Assim, organizamos o Quadro 6, considerando-se o segmento escolar em que as professoras atuam, com as análises dos registros de observações da prática das mesmas e as modalidades identificadas a partir dessas, já expostas no Quadro 5. Vejamos:

		PRODUÇÃO TEXTUAL / EXPRESSÃO		CÓDIGO ALFABÉTICO		COMUNICAÇÃO	
		LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
SEGMENTO ESCOLAR	EMEIEF	P1 - P5 - P6		P1 - <u>P2</u> - P3 - P4 - P5 - P6	P1 - P2 - P3 - P4 - P5 - P6	P1	
	EMEI	P8 - P9 - P10		P7 - P8 - P9 - P10	P7 - P8 - P9 - P10		
	CEIEF			<u>P11</u> - P12	P11 - P12		
	CI	P14 - P15 - P16	P16	P13 - P14 - P15 - P16	P13 - P14 - P15 - P16	P16	

Quadro 6 – Ocorrência ou não de aplicações pontuais de procedimentos relativos a distintas concepções de leitura e escrita

Os dados apresentados no Quadro 6 evidenciam que, na prática, todas as professoras (dezesseis) tendem a adotar o código alfabético como o foco do ensino, sendo que sete dessas (P2, P3, P4, P7, P11, P12, P13) permanecem unicamente nessa concepção de leitura e escrita.

Com isso, a inferência feita, em momento anterior, de que os métodos de alfabetização predominantes na práxis das docentes participantes são os que correspondem à concepção diretiva “empírica” – métodos sintéticos e analíticos ou globais – é confirmada, uma vez que as especificidades desses nos reportam à concepção de leitura e escrita em que a memorização do código alfabético é o foco do ensino.

Vale lembrar como é o ensino pautado pelos referidos métodos de alfabetização. Baseando-se nas contribuições de Gray (1961), Micotti (2007a, p.20-22) afirma que, de modo geral, o método sintético pauta-se pela memorização das correspondências entre sons e grafias. O método analítico ou global também acentua a memorização, mas “mediante repetições, feitas na leitura de escritos em que partes de expressões com sentido ou palavras são apresentadas em sentenças diferentes [como, por exemplo,] Esta é mamãe. Este é papai. Este é Pepito. Este é Dudu”.

Voltando ao Quadro 6, constatamos que há nove, das 16 professoras participantes da presente pesquisa, que realizam também aplicação pontual de procedimentos relativos a outras concepções de leitura e escrita. Dessas, sete (P5,

P6, P8, P9, P10, P14 e P15) aplicam somente em leitura procedimentos pontuais da concepção cujo foco é a “produção textual/expressão”, uma (P1) também realiza aplicação pontual somente em leitura de procedimentos relativos a distintas concepções, porém, ora tendo como o foco a “produção textual/expressão” e ora na que a ênfase é a “comunicação”.

A professora P16 assim como a P1 realizam aplicações pontuais de procedimentos relativos a diversas concepções. Porém, diferentemente de todas as outras professoras, esses procedimentos pontuais ocorrem tanto nas atividades de leitura quanto nas de escrita. Em leitura, ora o foco recai na concepção “produção textual/expressão”, ora na comunicação. Em escrita, apenas na concepção em que o foco é a “produção textual/expressão”.

Com isso, podemos inferir que, a prática, tanto da professora P1 quanto e principalmente a da professora P16, se sobressai à das demais. Também podemos inferir que o tratamento didático dispensado à leitura tem se destacado ao dado à escrita, pois há mais professoras que realizam aplicações pontuais de procedimentos relativos a outras concepções em leitura do que em escrita. Essas especificidades serão elucidadas em momento posterior, por meio de episódios observados na dinâmica das aulas.

6.1.3 Organização das categorias de análise dos resultados

Como já exposto em momento anterior, as concepções não são neutras, pois se vinculam a uma ou outra teoria epistemológica, ainda que, quem as adote, nem sempre tenham consciência disso. Portanto, entendemos que há o entrelaçamento das concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com as concepções de leitura e escrita, pois ambas são reflexos da teoria a que se referem.

Então, neste momento da presente pesquisa, nos preocupamos em realizar o cruzamento das concepções identificadas na prática das professoras participantes e, para isso, usamos como estratégia a reunião das professoras cujas práticas didáticas manifestaram-se semelhantes. Esse procedimento resultou em cinco categorias de análise, com características específicas. Vale ressaltar que, ao reunirmos as professoras em uma das categorias, não as estamos considerando exatamente iguais, pois entendemos e pudemos constatar, em suas práticas, que

todas possuem características próprias na realização da docência, mas, também possuem certas semelhanças e são essas que utilizamos como critério ao reuni-las.

Para um melhor entendimento das especificidades contidas em cada uma das categorias, apresentamos em sequência suas descrições:

Categoria – 1: engloba as práticas das docentes que tendem à **concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita** “diretiva/empírica” com aplicação pontual de procedimentos referentes à concepção “não diretiva/apriorista” e em relação à **concepção de leitura e escrita**, tendem a acentuar o ensino do código alfabético, sem aplicação pontual de procedimentos de outras concepções - (P3, P4, P7, P12 e P13).

Categoria – 2: envolve as práticas das professoras que tendem à **concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita** “diretiva/empírica” com aplicação de procedimentos pontuais referentes à concepção relacional “construtivista”. Quanto à **concepção de leitura e escrita** tendem a acentuar o código alfabético, com aplicação pontual, somente em atividades de leitura, de procedimentos relativos à concepção “produção textual/expressão” - (P5, P6, P8, P9, P10, P14 e P15).

Categoria – 3: abrange o fazer das docentes que acentuam a **concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita** “diretiva/empírica” com aplicação de procedimentos pontuais referentes à concepção relacional “construtivista” e tendem à **concepção de leitura e escrita** que acentua o código alfabético, com aplicações pontuais, somente em atividades de leitura, de procedimentos relativos ora na concepção “produção textual/expressão” e ora na concepção “comunicação” - (P1) .

Categoria – 4: refere-se às práticas docentes que insistentemente manifestam elementos da **concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita** “diretiva/empírica” e, em relação à **concepção de leitura e escrita**, o fato se repete, pois o fazer das docentes apresenta elementos de uma única concepção, a do “código alfabético”; sem apresentar aplicações pontuais de procedimentos referentes a outras concepções teóricas. – (P2 e P11).

Categoria – 5: abarca as práticas docentes que tendem a salientar a **concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita** “diretiva/empírica” com aplicação pontual de procedimentos “construtivistas” e em relação à **concepção de leitura e escrita** tendem àquela em que a ênfase é o código alfabético, com aplicação pontual de procedimentos relativos a distintas concepções em atividades

de leitura, pois ora realiza-se aplicação pontual de procedimentos voltados à concepção em que a ênfase é a “produção textual/expressão” e ora na que é a “comunicação”. Já em escrita, isso ocorre somente na concepção cuja ênfase é a “produção textual/expressão” - (P16).

Frente ao exposto, percebemos que cada categoria é composta por especificidades que necessitam ser elucidadas para que se propicie uma compreensão mais ampla sobre elas. Essas especificidades se manifestam no fazer didático das docentes, por isso, trazemos, em sequência, episódios ocorridos na dinâmica das aulas observadas para exemplificá-las.

Além das elucidações por meio dos episódios observados na prática das docentes, na sequência desses, também traremos excertos das entrevistas para contrastarmos o fazer com o dizer das professoras participantes, para averiguarmos as confirmações ou contradições existentes entre esses dois polos de investigação da presente pesquisa.

Para isso, descrevemos as ocorrências nas aulas de modo geral, pois toda a dinâmica é pertinente para a compreensão da concepção de ensino-aprendizagem das docentes, mas acentuamos principalmente as descrições dos enfoques destinados ao trabalho com a leitura e a escrita.

Faremos essas apresentações discorrendo sobre uma categoria por vez, começando pelas descrições do aspecto mais amplo das aulas, ou seja, a rotina. Depois, adentramos nos aspectos mais específicos, como, nas ações didático-pedagógicas destinadas aos encaminhamentos das atividades com leitura e escrita e acolhimentos dispensados pelas docentes à participação dos alunos durante essas atividades. Intercaladas às apresentações das especificidades de cada categoria, também descrevemos as confirmações ou contradições entre as práticas descritas e o discurso das docentes coletado em entrevista.

6.2 As especificidades da prática contrastadas com o dizer das docentes

Categoria 1

Nesta categoria, antes mencionadas, insere-se nela o grupo das seguintes professoras: P3 e P4 que pertencem ao segmento escolar denominado EMEIEF com turmas de, respectivamente, 18 e 16 alunos; P7, que pertence a uma EMEI e possui turma de 16 alunos; P12 que pertence a uma CEIEF e leciona para uma turma de 16 alunos; e a P13 que leciona em um CI e trabalha com uma turma de 20 alunos.

Cabe salientar que, nesta categoria, há representantes de todos os segmentos escolares, e as professoras que a compõem representam 31,25% do total das participantes (16).

A seguir, por meio de descrições das aulas e episódios nelas observados, buscamos evidenciar os fatos que nos permitem classificá-las na categoria 1 que, tal como nas demais, tende a uma pedagogia diretiva e à concepção de leitura e escrita que privilegia a memorização do código alfabético como condição primeira para a aprendizagem. Mas também se diferencia, porque na práxis dessas professoras ocorrem aplicações pontuais de procedimentos relativos a uma pedagogia não diretiva.

No contexto mais amplo das aulas, constatamos que as professoras seguiam uma rotina diária, geralmente estabelecida de acordo com o cronograma de horários da escola e a grade curricular. Mas esta rotina não é não apresentada aos alunos, sendo um instrumento de organização apenas do professor.

Geralmente as aulas iniciavam-se no pátio das escolas, quando não, na própria sala de aula. Fazia-se o acolhimento inicial dos alunos por meio de cantos infantis, apreciação de músicas, oração e relaxamento. Em alguns casos, nesse mesmo momento, também ocorriam algumas brincadeiras que, às vezes, eram direcionadas pelas professoras. Quando não, as crianças brincavam livremente.

Esses momentos livres foram observados em quase todos os dias na dinâmica das aulas da professora P4 que aproveitava, por exemplo, para planejar com a professora de outra classe os afazeres necessários para a Festa Junina que ocorreria em breve na escola: música para as crianças dançarem, passos da dança, roupas para as crianças usarem, bilhetes aos familiares, etc. Nesses momentos

livres de brincadeira, a atenção destinada às crianças ocorria apenas quando surgiam conflitos, e a professora P4 via-se obrigada a intervir.

Em sala de aula, os alunos sentavam-se geralmente nos lugares que escolhiam, mas, na maioria das vezes, a mesma escolha aconteceu em todos os dias das observações, parecendo-nos ser indicação prévia da professora.

Em alguns casos, durante as aulas das professoras P7 e P13, foi solicitado a determinados alunos que se sentassem próximo à professora. As justificativas dadas era a de que não apresentavam bom comportamento, ou de que precisavam de ajuda para realizar as atividades. Porém, na prática, não notamos ocorrer, algum tipo de atenção específica oferecida a eles, sendo geralmente deixados a realizarem o que preferissem (brincar com os pertences, deitar-se sobre a mesa), mesmo que isso significasse não fazer as tarefas propostas.

Depois que todos estavam acomodados em sala de aula, iniciava-se o preenchimento do calendário que, geralmente, era conduzido por perguntas feitas pelas professoras, cujas respostas, por vezes, eram entregues por elas mesmas, sendo o papel de pensar assumido pelas docentes.

Além disso, a leitura do calendário visava à memorização dos números e dias da semana, pois, geralmente, era feita em coro e, por vezes, repetida. Essa intenção é comprovada no decorrer das aulas, pois, dentre outros exemplos, não se fazia o registro de data nas atividades propostas e não se utilizava o calendário como organizador do tempo para agendar situações futuras, como atividades escolares festivas, aniversariantes do mês etc. Procedimentos esses que são indispensáveis para a compreensão do exercício social desse portador textual.

Vejamos alguns episódios que elucidam o exposto:

(...) P – pega a folha do calendário dos alunos, que está no saquinho plástico, pendurado no varal de atividades.

P – chama, aluno por aluno, para pegar a folha do calendário. Depois, vai até a lousa e diz: olha aqui [pedindo para que os alunos olhem para a lousa], vamos completar o calendário.

P – desenha na lousa uma malha quadriculada e completa com as letras iniciais dos dias da semana [D – S – T – Q – Q – S – S referente a domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado], depois pergunta: qual é o primeiro dia da semana?

A – diz: é o um.

P – diz: o primeiro dia do mês é o um, mas da semana é o domingo. E depois?

A professora responde a sua própria pergunta: é a segunda-feira, terça-feira, quarta-feira...

Os alunos, entendendo o que a professora quer que eles respondam, repetem com ela: quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira e sábado.

Depois a P – pergunta: o primeiro dia do mês é? Em seguida ela mesma responde: o um. (faz o registro na lousa).

P – diz: Depois do dia um?

A – diz: é o dia dois.

P – registra na lousa o número dois.

Assim é feito até o registro do número dezenove, dia em que ocorreu a observação.

As – e P – leem em coro: 1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 até 19.

P – pergunta: como está o dia hoje?

As – dizem: nublado.

P – registra uma nuvem junto ao dia 19.

As – começam a completar a folha do calendário que têm em mãos, conforme registro feito pela professora na lousa.(...)

Episódio 1 - Protocolo de observação – 3º dia, P3

(...) 13h20 – Calendário

P – vai até a lousa e aponta para o dia de hoje no calendário do mês que foi desenhado previamente e pergunta: que dia é hoje?

As – respondem: 28

Em seguida a P – desenha um quadradinho na lousa e registra o número 28 bem grande.

Depois a P – pergunta para os alunos: como está o tempo hoje?

As – dizem: ensolarado.

P – faz o desenho do Sol junto ao número 28, depois pega as folhas do calendário dos alunos e entrega a eles para que o completem conforme feito na lousa. (...)

Episódio 2 - Protocolo de observação – 1º dia, P7

(...)14h00 – Sala de aula

P – pede para os As – pegarem o calendário.

As – levantam-se, pegam a folha do calendário no saquinho que fica pendurado no varal de atividades.

P – pergunta: que dia é hoje? Como está o tempo?

As – dizem: está ensolarado.

P – diz: hoje é dia 2 [entrega a resposta sem questionar novamente] e faz o registro do número 2 na lousa.

As – pegam o estojo que está guardado em caixas de sapatos em um armário de prateleiras e copiam o registro da lousa em suas folhas (registram o número 2 e desenharam o Sol). Ao terminarem, penduram a folha novamente no varal de atividades. (...)

Episódio 3 - Protocolo de observação – 1º dia, P4

A leitura do alfabeto fazia parte da rotina diária, apenas das professoras (P3 e P4). É interessante notar que ambas pertencem ao mesmo segmento escolar (EMEIEF). Observamos que tal leitura era sempre descontextualizada. Geralmente, as letras fixadas ou pintadas em uma das paredes da sala de aula eram apontadas pelas professoras para que os alunos a verbalizassem, ora conforme sequência alfabética, ora aleatoriamente. Esse procedimento sugere o objetivo de fixação, já que era repetido diariamente, sem inserção em situações reais.

(...) A P – pede para que os As – recitem as letras do alfabeto.

As – recitam: A, B, C, D até Z.

Depois, a professora aponta as letras aleatoriamente com a régua para que os alunos verbalizem.

As – dizem as letras indicadas pela professora. (...)

Episódio 4 - Protocolo de observação – 1º dia, P3

(...) P – diz: vamos ler o alfabeto?

As – respondem: vamos.

Com uma régua a professora aponta as letras do alfabeto fixadas na parede da sala de aula acima da lousa.

Os As – vão recitando: A, B, C, D, E, F até Z. (...)

Episódio 5 - Protocolo de observação – 2º dia, P4

A indicação de alunos para serem ajudantes do dia, também, não era um procedimento da rotina adotada por todas as professoras desta categoria. Apenas as professoras P12 e P13 usavam essa prática diariamente.

Apesar disso, a indicação dos ajudantes era feita pela professora P13 aleatoriamente. Já a professora P12 seguia como critério a ordem alfabética, mas não questionava os alunos sobre isso, indicando-nos que quem pensava sobre tal sequência era a própria docente. Essa professora dizia quem seria o ajudante e pedia para que os alunos registrassem a letra inicial de seu nome em uma das linhas de todas as atividades impressas que eram propostas. Isso nos revela que a atenção dos alunos era focalizada para as letras iniciais e também nos indica a ideia de fixação do código.

Vejamos, a seguir, três episódios que elucidam o exposto. O primeiro referente à indicação aleatória feita pela professora P13, e os dois seguintes referentes às indicações feitas pela professora P12.

(...) A – pergunta para a professora: quem é seu ajudante hoje?

P – diz: eu vou ver. (...)

[Depois de certo tempo] a P – pede: Gabriel; entrega a folha pra mim? [indica aleatoriamente o ajudante do dia].

A – indicado para ser o ajudante, entrega a folha aos colegas. (...)

Episódio 6 - Protocolo de observação – 5º dia, P13

(...) P – diz: hoje a gente tem duas lições tá? (...)

[Depois de um tempo] a P – diz: a ajudante hoje é a Rayssa.

P – pergunta: a letrinha da ajudante hoje é a letrinha?

As – dizem: “R”.

A P – confirma: “R”. Quem receber a folhinha pode ir colocando o nome e a letrinha do ajudante. [a letra sempre é registrada em uma linha que fica no rodapé das folhas de atividades impressas]. (...)

Episódio 7 - Protocolo de observação – 4º dia, P12

(...) P – diz: muito bem! Hoje o nosso ajudante é o Roby. Ele vai entregar esta folhinha e vocês vão fazer a letrinha R do ajudante. Pode vim. [chama o ajudante para que ele entregue a folha de atividade aos colegas]. (...)

Episódio 8 - Protocolo de observação – 5º dia, P12

A leitura do nome dos alunos fazia parte apenas da rotina das aulas da professora P3. Vale pontuar que os nomes eram registrados em crachás marcados por adesivos diversificados, indicando-nos que a leitura proposta não era “estritamente” a do código.

É pertinente ressaltar que, apesar da leitura de nomes não fazer parte da rotina das demais professoras, a P4 disponibilizava crachás aos alunos, já as professoras P7, P12 e P13 não. Em nenhum dos dias, em que realizamos as observações nas aulas dessas professoras, constatamos o uso de crachás, em que os alunos tivessem a oportunidade de consultar seus nomes. Quando necessitaram fazer esse registro, muitas vezes constatamos a ocorrência de equívocos, sem momento para reflexão do escrito, sem a consulta de instrumentos para analisá-los; esses passavam como corretos, perdendo-se a oportunidade de propiciar avanços ao processo.

(...) a P – solicita que após terem feito o registro do dia [na folha do calendário do mês] escrevam o nome e pintem as imagens que são alguns personagens da turma da Mônica.

[O nome é escrito sem nenhum tipo de apoio e constatamos que alguns alunos sentados próximos

do nosso local de observação não realizaram a escrita convencional do nome próprio].

(...) P – está sentada em sua mesa, preenchendo algum papel que não conseguimos identificar.

[Depois de alguns minutos] a P – pede para que os As – que já terminaram levem a folha do calendário em sua mesa.

[A professora recebe as folhas, mas não observa que alguns alunos realizaram o registro do nome, equivocadamente]. (...).

Episódio 9 - Protocolo de observação – 3º dia, P7

Sobre o registro do nome, também constatamos, em diferentes atividades que foram propostas nas aulas da professora P13, que, mesmo essa tendo solicitado aos alunos que o fizessem, muitos penduravam a tarefa no varal de atividades sem realizá-la.

É pertinente citar, também que, apesar de o nome ser uma escrita comum nas aulas de todas as professoras, por sua vez, quando os alunos deveriam de fato ler, era a própria professora quem realizava a leitura.

(...) 13h10

Os As – aguardam uma nova atividade para realizarem.

13h 15 – A P – pede para uma aluna entregar o giz de cera aos colegas da classe.

A – faz o que a P – solicitou.

A – pergunta: tia, o que nós vamos fazer com o giz?

P – responde: nós vamos fazer a capa do mês. [referindo-se à capa das atividades que farão durante o mês corrente].

A – pega os potes de giz que estão no armário da professora. [todos estão identificados com o nome dos alunos, escritos em etiquetas com letra de forma maiúscula, sem destaques de letra].

A – mostra cada pote de giz para a professora. [solicitando que ela diga a quem esses pertencem].

P – diz de quem é o pote de giz [ela lê] para que a aluna o entregue corretamente. (...).

Episódio 10 - Protocolo de observação – 2º dia, P7

Incluem-se, na rotina diária, as atividades impressas em folhas, (geralmente duas) e o momento do lanche. Especificamente no CI e no CEIEF inclui-se também o horário do almoço. Após os momentos destinados à alimentação, havia a escovação dos dentes e, geralmente, no fim do período, um tempo era destinado ao lazer em ambiente extraclasse (brincadeiras livres).

É bom destacarmos que, nas situações de rotina ocorridas em ambiente extraclasse (lanche, almoço, escovação dos dentes e brincadeiras), não constatamos nos dias observados a interação das crianças com a leitura e a escrita

e nesses momentos as atenções dispensadas a essas sempre se restringiam a intervenções devido a conflitos que ocorriam, ou a situações que as professoras buscavam preveni-las de qualquer perigo.

Já a leitura feita pela professora para os alunos, geralmente de livros da literatura infantil, era parte de uma “rotina mais ampla”. Ocorreu, na maioria dos casos, de uma a duas vezes na semana. Retomaremos esse assunto posteriormente.

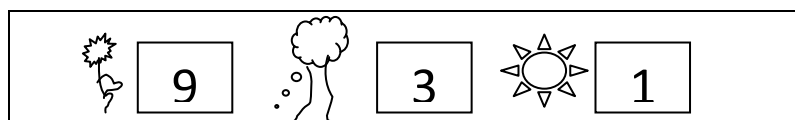
Adentrando nas descrições de caráter mais específicos das aulas, constatamos que os encaminhamentos realizados pelas docentes desta categoria nas atividades impressas que propuseram durante os dias de nossas observações geralmente foram iniciados, nas diversas situações de ensino, apresentando-se a folha da lição a ser feita e normalmente a distância, para toda a turma. Após, as professoras apresentavam uma explicação, que geralmente era seguida por demonstrações registradas na lousa. Os alunos tinham de realizar as atividades de acordo com as explicações feitas pela professora. A seguir, apresentamos alguns episódios que elucidam o exposto:

(...) [o ajudante do dia entrega a folha de atividade aos colegas da classe].

A professora se posiciona frente aos alunos e apresenta a atividade dizendo: hoje a gente tem duas lições, tá? Nessa primeira é para contar quantas árvores aparecem na cena, quantas flores, e quanto Sol. Depois preenchem o número correspondente à quantidade de florezinhas, quantas arvorezinhas e quanto Sol. Quem já recebeu a folhinha pode ir colocando o nome.

[Observamos que a atividade consiste em contar alguns elementos específicos, como: flores, árvores e sol e registrar o número correspondente a essa quantidade. Notamos também que, no rodapé da folha de atividade há uma malha quadriculada para os alunos registrarem o nome, escrevendo uma letra em cada quadradinho, também há uma linha para ser preenchida com a letra inicial do nome do ajudante].

Em seguida, a professora pede a determinados alunos que contem os elementos da atividade e faz o registro das respostas na lousa.



(representação do registro feito na lousa pela professora)

Os As – começam a fazer a atividade. [copiar as respostas da lousa e pintar as imagens impressas].

Enquanto os As – realizam a atividade a P – verifica os cadernos de recados dos mesmos e também faz anotações na caderneta escolar.

As – fazem a atividade proposta conversando uns com os outros, emprestando lápis, mostrando a

tarefa para os colegas. [Observamos que os alunos não recorrem à professora, que, nesse momento, ocupa-se com outros afazeres].

Depois de um tempo um A – diz: tia, eu já terminei.

P – diz: tá, eu já vou dar outra liçãozinha. (...).

Episódio 11 – Protocolo de Observação, 4º dia, P12

(...) 15h25 – Vídeo

Os As – assistem a dois vídeos na tela do computador referente à história dos Três Porquinhos. (...)

15h45 – Sala de aula

Os As – pedem para a P – dar os fantoches [dos Três Porquinhos] para que os pintem e os levem para casa.

P – diz: hoje vocês não vão fazer os fantoches.

As – dizem: ah, ah! [decepcionados!].

P – diz: vou dar o desenho dos Três Porquinhos. [entrega a folha da referida atividade].

Depois, a P – vai até a lousa e escreve com letra de forma maiúscula: OS TRÊS PORQUINHOS.

P – diz: escrevam na folha igual o [registro] da lousa.

Em sequência, a P – entrega para os As – os potes com giz de cera.

As – copiam o título da história que foi registrado na lousa pela professora.

P – senta-se em sua mesa e preenche documentos escolares.

[Observamos que alguns alunos realizavam o registro solicitado pela professora com letras grandes].

Uma A – diz: tia, não dá!

P – pergunta: não dá o quê?

A – diz: não cabe aqui na folha. [referindo-se ao registro solicitado pela professora].

P – responde de sua mesa: eu falei para fazer letra pequena.

[Observamos que a aluna não entende a professora, pois continua pintando o desenho dos Três Porquinhos sem nada fazer em relação ao registro que fica incompleto].

Episódio 12 – Protocolo de Observação, 3º dia, P7

É possível perceber que os episódios apresentados indicam uma forte característica desse grupo de docentes, a atenção oferecida aos alunos, durante a realização das atividades, é, geralmente, pouca.

Com exceção da professora P3 que, na maioria das vezes, constatamos acompanhar a execução da tarefa pelos alunos, todas as demais raramente fizeram isso. Vale destacar que nos raros momentos em que as professoras agiram assim, mesmo a P3 que estava sempre mais próxima dos alunos, não visaram acolher as dúvidas e anseios dos mesmos, mas, sim, garantir que as atividades propostas fossem feitas e que o comportamento e a ordem fossem mantidos.

Notamos que isso, geralmente, ocorria porque as docentes ocupavam-se com o preenchimento de documentos escolares (cadernetas, planejamento semanal), ou lendo cadernos de recados, observando tarefas de casa, recolhendo dinheiro para a Associação de Pais e Mestres (APM), preparando atividades, entre outros. Portanto, ofereciam, assim, uma atenção a distância.

Especificamente na dinâmica das aulas da professora P13, constatamos também que, durante a realização das atividades pelos alunos, a mesma ausentou-se da sala, por vezes, durante alguns minutos, deixando os alunos entregues a si mesmos.

Vale salientar que, em alguns momentos, observamos que os alunos solicitavam a atenção das professoras. Então elas, às vezes, pediram a eles que se aproximassem, já que estavam ocupadas com outras atividades. Às vezes, responderam à solicitação, dizendo que já haviam explicado o que perguntavam, como explicitado no Episódio 12, exposto anteriormente.

Outra característica do grupo de docentes da presente categoria se refere aos momentos específicos de leitura feita pela professora aos alunos. Como já mencionamos na descrição da rotina, essa não era uma prática diária, no melhor dos casos ela ocorreu duas vezes durante os cinco dias observados. Destacamos que o trabalho pedagógico realizado, nesses momentos, continha muitas especificidades, por isso vejamos alguns exemplos, intercalados por reflexões:

(...) 16h10 – Sala de aula.

As – guardam o estojo da escova e pasta dental em uma caixa de papelão.

A P – percebe que os alunos estão ociosos, pois todos já haviam terminado a tarefa proposta, olha para o relógio e verifica que ainda há tempo para o momento da saída, que é 16h30. Então, vai até o expositor de livros, escolhe um, e chama os alunos para que se sentem no chão próximo a ela, dizendo que vai contar uma “historinha”.

As – se aproximam da professora.

[Notamos que a leitura realizada é um recurso usado pela professora para passar o tempo].

P – diz: essa é a história do Peter Pan. [inicia a leitura sem mostrar a capa do livro].

Logo no começo da leitura um A – faz uma pergunta. Mas a P – o ignora e continua lendo.

Os As – silenciam.

Em alguns momentos a P – mostra as ilustrações do livro e explica o que leu.

No fim da leitura a professora diz: olha lá, o navio levando as crianças embora lá para a casa deles [mostra a ilustração do livro e continua], depois o navio voltou para a Terra do Nunca. Olha como eles ficaram contentes de conhecer o Peter Pan e a Terra do Nunca. Legal, né?

As – dizem: é.

P – diz: história do Peter Pan. Ele é um menino que nunca cresce. Vai ser criança pra sempre.

Terminando a leitura a P – verifica que ainda há tempo para o horário da saída, por isso, pede que um aluno escolha outro livro e realiza mais uma leitura. (...).

Episódio 13 – Protocolo de Observação, 3º dia, P4

O Episódio 13 foi o único observado na dinâmica das aulas da professora P4. Nesse, notamos que a leitura não foi planejada e que foi feita com a finalidade de preencher o “tempo livre”.

Já na dinâmica das aulas da professora P3, as leituras relacionavam-se a momentos em que os alunos eram chamados a ouvir narrativas em áudio. Vejamos:

(...) A P – chama os As – para sentarem-se próximo a ela no chão da sala de aula.

P – pergunta: que lição vocês fizeram hoje?

As – dizem: do leão.

P – diz: é da letra “L”. Hoje eu trouxe a história do leão. Ele é um mamífero, que mama quando é pequeno.

P – coloca a história em áudio e mostra as imagens do livro enquanto as crianças a escutam.

Quando a história termina os As – questionam: já acabou? [admirados porque a história é curta].

P – diz: é uma história bem curtinha que diz algumas coisas sobre o leão.

P – mostra novamente as imagens do livro e, ao mesmo tempo, explica: nesta história tá falando que o leão é mamífero, que ele mama quando ele nasce. Mama lá na dona leoa, na mãezinha dele. Então, ele é mamífero. Tá? O leãozinho, quando ele cresce, cresce a juba. Ele se torna um leão, com a juba bem comprida. E ele mora onde?

As – respondem: na caverna.

P – diz: ele se esconde lá na caverna. Ele dorme lá na caverna. Ele fica lá, descansando, né?

As – falam ao mesmo tempo. [demonstram-se desinteressados].

P – aumenta a voz e pergunta: onde mais a gente encontra o leão?

As – respondem: no mato.

P – diz: ele vive na selva, mas onde mais? Onde vocês conseguem ver um leão?

A – diz: no céu.

Outro A – diz: na caverna.

Outro A – diz: no zoológico.

(...) P – explica que ele tinha que ficar solto na selva. Depois coloca a história em áudio novamente.

As – prestam atenção na narrativa. (...)

Episódio 14 – Protocolo de Observação, 4º dia, P3

Podemos notar no Episódio 14 que a professora P3 estabelece um modo “diferente de ler” em sala de aula. Vale refletirmos que os alunos não têm a

oportunidade de vê-la realmente lendo, ou seja, interagindo com o texto escrito, e que talvez a escola seja o único local onde pudessem usufruir tal oportunidade.

No mesmo Episódio, notamos também que uma conversa é estabelecida com os alunos após a apreciação da narrativa em áudio, mas as explicitações sobre o texto trabalhado, assim como as reflexões referentes à compreensão da leitura, na maioria das vezes foram feitas pela professora.

Há também fortes indícios, no Episódio 14, de que o texto foi escolhido para a fixação da letra “L”, pois antes de colocar o áudio a professora P3 lembra os alunos que a narrativa a ser apreciada é sobre o leão, palavra que começa com a letra “L” como a lição feita pela turma em momento anterior. No Episódio seguinte, observamos uma situação similar, em que os dados revelam indícios de que o texto lido é um “pretexto” para o trabalho com o código, vejamos:

(...) P – diz: hoje nós vamos falar da Primavera. [vai até o armário e pega as folhas da lição e entrega para uma criança pedindo a ela que distribua aos colegas].

[Observamos que a atividade tem um texto impresso com o título “Primavera”. Embaixo do texto há ilustrações de flores e Sol. Trata-se de um poema. Não há registro do nome do autor].

(...) A P – se posiciona frente aos alunos com a folha da atividade em mãos e diz: isso daqui é uma poesia. Isso que tem aqui em cima é o título. Toda vez que vocês pegarem alguma coisa para ler tem o título, o nome da história. Eu vou ler.

P – começa ler.

A – interrompe. Olha aqui professora... [mostra os desenhos que tem na folha com texto impresso].

P – vai à carteira da criança e bate a mão, indicando ao A – que deve permanecer em silêncio.

P – continua a leitura.

[Observamos que os As – não prestam atenção na leitura e conversam entre eles, mesmo assim a professora prossegue com a leitura].

As – parecem não entender o que a P – está querendo propor.

Depois que termina de ler o texto a P – não estabelece conversa com os alunos sobre o que leu, apenas diz: agora vocês vão pintar o título de vermelho.

P – diz: depois que vocês pintarem o título de vermelho, pintem também, as letras “F” de azul. Olha aqui qual que é a letra “F” [registra na lousa a letra F]. Tá bom?

As – observam o registro feito na lousa pela professora e começam a fazer a lição. (...).

Episódio 15 – Protocolo de Observação, 4º dia, P13

Sobre os episódios expostos, referentes ao momento de leitura, vale, também, observar que não são propiciados pelas docentes questionamentos aos alunos, para

acolher suas interpretações sobre o texto lido, possibilitando que façam inferências através das experiências que possuem.

Em relação à escolha de livros pelos alunos, para leitura, observamos essa atividade apenas em um dos dias na dinâmica das aulas da professora P3; em outro dia a escolha foi feita pela própria professora que distribuiu exemplares de uma coleção para os alunos. Nas aulas da professora P13, também houve um episódio em que ela mesma pegou uma caixa de livros que ficava guardada no armário e escolheu um exemplar para cada aluno solicitando que lessem.

Porém, nesses episódios que ocorreram nas aulas da professora P3 e P13, os alunos tiveram no máximo 15 minutos para a atividade. Assim, podemos inferir que o objetivo principal das docentes era ocupar as crianças, para que não ficassem ociosas, entre uma atividade e outra, ou ainda, que tivessem o “contato” com esse tipo de objeto de estudo (livros).

Nesses episódios notamos que os alunos realizaram as leituras a seu modo (passando o dedo sobre o escrito, observando as imagens, comentando sobre o livro com os colegas), mas essas leituras feitas por eles não foram acolhidas pelas docentes. Vejamos:

(...) A P – entrega um exemplar a cada A – de uma coleção de livrinhos para que leiam.
 P – diz: vai tentando ler e vê se vocês conseguem identificar alguma letrinha. São livros de animais mamíferos, todos mamam quando são pequenininhos.
 Conseguimos observar que, uma A – diz para a colega que está sentada ao lado: eu vou ler.
 A colega pergunta: você sabe ler?
 A – responde: eu sei.
 A colega [surpresa] pergunta: de verdade?
 A – diz: é! Quer ver? [começa a ler criando uma história, passando o dedo sobre o texto escrito].
 A colega, ainda duvidando, mostra o livro que a P – lhe deu e pede para que leia o nome de uma personagem, indicando a imagem, com o dedo.
 A – novamente começa a criar uma história.
 Observamos que As – conversam uns com os outros sobre os livros.
 Soa o sinal para o lanche. Os As – [decepcionados] dizem: ah!
 A P – recolhe os livros que entregou para os alunos e os chama para que formem filas. (...)

Episódio 16 – Protocolo de Observação, 4º dia, P3

As demais professoras da presente categoria não propiciaram esses momentos durante os cinco dias de observações. Vale salientar que, nas salas de aula das

professoras P7, P12 e também da P13, não havia livros disponíveis para a consulta ou leitura de escolha dos alunos.

Quanto às situações de escrita efetiva dos alunos, foram poucas vezes observadas. A mais comum, como já mencionamos, foi a do nome próprio. Tanto nas aulas das professoras P3 e P4 que disponibilizavam crachás aos alunos, quanto nas aulas das professoras P7, P12 e P13 que não os disponibilizavam. Pois, as professoras inseridas nesta categoria favoreciam a realização da cópia para a fixação do código e/ou o treino do traçado das letras.

Apresentamos a seguir dois Episódios que elucidam o exposto:

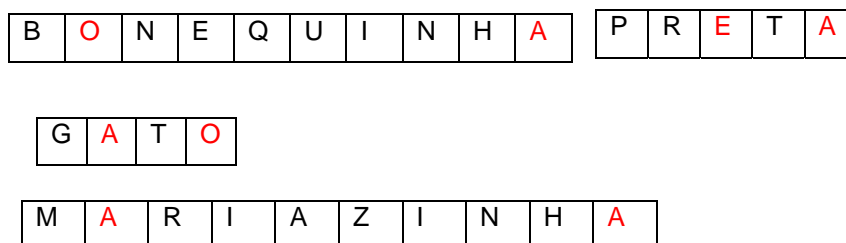
(...) 8h35 – Sala de aula

P – explica aos alunos a atividade que deverão realizar. Vai até a lousa e desenha os personagens referentes à história que leu em momento anterior (A Boneca Preta). Ao lado dos desenhos, faz uma linha quadriculada com alguns quadrinhos em branco.

A P – mostra os espaços em branco para os alunos nos quadradinhos feitos na lousa e pergunta:: quais são as vogais faltantes?

As – respondem aleatoriamente: a, o , e .

A P – direciona o registro, pois nas sugestões corretas dadas pelos alunos ela diz: isso! Depois, anota a vogal na lousa com o giz vermelho destacando-a.



(Registros feito na lousa pela professora)

8h40 – após a explicação e o registro da atividade na lousa, os alunos começam a copiar as respostas em suas folhas.

Enquanto isso a P – começa a observar os cadernos de recados dos alunos, pendura a folha dos alunos faltantes no varal de atividades etc.

(...) 9h00 – Os As – continuam realizando a atividade proposta. Eles copiam as vogais faltantes, pintam seus desenhos e escrevem seus nomes sem apoio de crachá.

P – continua organizando papéis que não conseguimos identificar quais são. (...)

Episódio 17 – Protocolo de Observação, 5º dia, P12

(...) A P – vai até a lousa e registra algumas linhas, desenha uma árvore com flores, frutas, folhas, caule e raiz. Enquanto a P – registra a lição na lousa, os alunos conversam.

A P – diz: quem não se comportar eu vou marcar o nome e, se o nome estiver marcado, não vai ganhar os brinquedos que eu trouxe para brincar mais tarde.

(...) A P – termina o registro e pergunta: o que essa árvore tem?

As – dizem: maçã.

P – pergunta: essa parte aqui, o que é? [aponta com o dedo as flores que desenhou].

As – dizem: flor.

P – pergunta: e essa parte aqui? [aponta com o dedo para o caule da árvore].

A – diz: raiz.

P – diz: não! É outro nome.

Outro A – diz: caule.

Depois a P – desenha algumas setas e escreve o nome de cada uma das partes da árvore na lousa.

P – diz: olha aqui! Vocês devem escrever como eu fiz. É para escrever primeiro, antes de pintar.

P – entrega a folha para os alunos começarem a copiar as palavras que foram registradas na lousa [FLOR, TRONCO, FOLHA, RAIZ] e pintar a árvore.

Episódio 18 – Protocolo de Observação, 2º dia, P13

Com as descrições expostas, podemos afirmar que as professoras da presente categoria fundamentam o trabalho prático realizado na dinâmica das aulas a partir da abordagem tradicional de ensino que se fundamenta na epistemologia empírica.

A pedagogia diretiva fica evidente nos encaminhamentos dados às atividades impressas em folhas, em que há explicitações orais e demonstrações feitas na lousa pela professora, indicando o modo como os alunos devem proceder para realizá-las e, por vezes, revelando que o pensar é uma atividade reservada apenas para a docente. Aqui, vale refletirmos sobre o papel que fica imposto aos alunos, quando se acentua esse procedimento, a de um ser passivo, mero executor de tarefas.

Notamos, também, a presença de direcionamento na organização da rotina diária das aulas, pois essa não era apresentada ou definida com os alunos.

Além desses exemplos, também constatamos o direcionamento durante a realização de atividades em que a escrita e a leitura são ensinadas por meio de procedimentos que revelam indícios do método sintético-alfabético. O que nos permite afirmar que a concepção de leitura e escrita das docentes é a que destaca o código, como foco do ensino.

Lembramos que, em diferentes Episódios, as docentes focalizaram a atenção dos alunos nas letras do alfabeto desvinculadas de função social, e assim as atividades realizadas visavam a um fim em si mesmo.

Apesar disso, os dados expostos nos revelam também algumas ações didático-pedagógicas que divergem do direcionamento dominante. Pois as docentes realizam, em alguns momentos, aplicações pontuais de procedimentos não diretivos, ou seja, procedimentos pontuais pautados na epistemologia apriorista. Isso significa que, em algumas ocasiões, os alunos ficam entregues a si mesmos. Um exemplo que confirma esse fato é a pouca atenção dispensada a eles, durante a realização das atividades, pois o importante nas tarefas propostas é garantir que sejam feitas, independente de estarem corretas, independente do modo como se procedeu para realizá-las.

Lembramos que, em diversos episódios, as professoras distanciaram-se dos alunos para realizar outros afazeres, sem que houvesse momentos de reflexões sobre as lições realizadas e o modo utilizado pelos alunos para realizá-las. Ficando explícito, assim, o fazer pelo fazer, ou seja, o *laissez-faire* de uma educação infantil com características espontaneístas.

Também lembramos que, na visão das professoras, os alunos com comportamento inadequado ou desempenho diferente do apresentado pelo grupo classe, foram, por vezes, deixados a esmo por algumas das docentes que não ofereceram atenção específica para os mesmos.

Outro exemplo de procedimento não diretivo é a ausência de episódios em que os alunos têm oportunidades de refletir sobre a escrita e sobre a leitura. Isso nos indica o entendimento de que o progresso desses processos (aprendizagem da leitura e da escrita) não depende de ensino, e que o “contato” com o escrito (livros / textos) garante a aprendizagem desses, na visão das referidas professoras.

A entrevista: confirmações ou contradições entre prática e discurso

Verificamos que a prática das cinco professoras, cujos procedimentos que compõem a presente categoria: P3, P4, P7, P12 e P13, tende a uma abordagem de ensino tradicional vinculada à epistemologia empírica, mas, com momentos pontuais de aplicações de ensino relativos a uma epistemologia apriorista.

No discurso, duas dessas professoras apresentaram coerência com a prática que constatamos nos encontros de observações: P7 e P12, pois destacaram uma abordagem de ensino tradicional com ênfase empírica e, em determinados excertos

da entrevista, revelaram também apoiarem-se na epistemologia apriorista, exatamente como na prática.

No exemplo a seguir, a professora P7 apresenta uma fala apriorista, indicando que conforme avança a idade das crianças, essas se tornam aptas para a alfabetização.

[O que você entende por alfabetização na educação infantil?] “É. Eu acho assim. Em minha opinião. Pra eles num adianta eu passar um monte de coisa que eles num vão entender. São muito, assim, novinho né. A maioria vai fazer cinco anos. Alguns já fizeram cinco anos. Um vai fazer seis. Então, eles são novos ainda” (Professora P7, grifos nossos).

A epistemologia apriorista também aparece na fala da professora P12 em uma pergunta relativa à alfabetização na educação infantil. Nessa, ela responde, assim como a P7, que a idade é o indicador de quando se deve iniciar a alfabetização, revelando-nos a compreensão de que, antes, a bagagem hereditária da criança não apresenta condições naturais para isso. Percebemos, também, que a P12 usa essa justificativa para respaldar-se, especialmente, em caso da não aprendizagem de determinados alunos.

Ao mesmo tempo, a docente sinaliza indícios de enfoques empíricos em sua resposta, salientando que essa etapa escolar serve como preparo da posterior (1º ano do ensino fundamental). Vejamos o exemplo comentado:

[É dever da educação infantil, alfabetizar?] “Não, eu acho que eles são muito novinhos. É lógico que tem criança que a gente recebe aqui que tem todo o apoio em casa, tem livrinho. Mas tem criança que a gente recebe que não sabe nem pegar um lápis na mão, nem segurar o lápis de maneira correta eles não sabem. Então, é válido sim, a educação infantil pra esse começo, pra eles aprenderem a direção da escrita, as letrinhas. Mas não pra alfabetizar. Eles são muito novinhos. (...) Ele não vai sair daqui aprendendo a ler, com a leitura, não vai sair. Mas ele vai reconhecer as letras, ele vai saber no que ele vai estar preparado, vamos dizer assim, pro primeiro ano” (Professora P12, grifos nossos).

Como mencionamos, essas pequenas indicações aprioristas nas falas das professoras P7 e P12 são encobertas pela ênfase dada pelas mesmas ao empirismo.

Podemos verificar que, nos exemplos seguintes, o mundo do objeto, do não sujeito, ou seja, tudo que está em torno do sujeito (o meio) são as condições relevantes para que haja aprendizagem, na fala dessas professoras.

No excerto seguinte, por exemplo, o manuseio pelos alunos de materiais escritos e a indicação da professora P7 de que há crianças que chegam à educação infantil “crus” revelam-nos o entendimento de que o suposto progresso dessas na aprendizagem depende do que lhes dão de fora para dentro, portanto, na escola, depende, principalmente, do ensino.

[O que é saber ler?] “Oh, em primeiro lugar, a gente tem que ter, pra saber ler, a gente tem que manipular sempre materiais que tem escrita, né. Gibi, revista, jornal. E tem criança que vem aqui totalmente cru né, num sabe o que é uma letrinha. Então a gente explora através de jornal, de revistas, recortes e isso tá dando uma iniciação pra leitura” (Professora P7, grifos nossos).

A professora P7 também destaca o empirismo em sua fala, pois afirma que, apesar das orientações para que realize um trabalho fundamentado em uma pedagogia relacional, no qual os conhecimentos próprios das crianças são considerados como relevantes para a aprendizagem, realiza, mesmo assim, um trabalho norteado por uma abordagem de ensino tradicional. Além disso, revela-nos acreditar que sua práxis é, na verdade, uma “mescla” entre esta abordagem e a que lhe solicitam realizar.

[E os seus alunos sabem ler?] “Assim... Ler, ler de pegar um livro de história e ler, não. Mas eles já conhecem algumas palavras, assim, porque ainda são etapa II, e a gente num tá dando, assim, trabalhando pra que eles saibam ler. Mesmo porque isso aí é um trabalho que já vai ocorrer lá no primeiro ano. (...) Eles [Secretaria da Educação] num querem que a gente trabalhe nem letras. Eles num querem que a gente trabalhe. (...) A proposta deles é trabalhar com jogos, música, artes, no lúdico. Mas letra mesmo, coisas assim, escrita, atividades assim, escrita, eles num querem. Que é pra ensinar sempre trabalhando o lúdico com a criança. Mas eu, de vez em quando, eu dou alguma coisa. Depois chega lá no primeiro ano, a professora diz: ah, num sabe fazer isso, num sabe fazer aquilo, não tem coordenação de letras, num tem coordenação de outra coisa (...)” **[Mas você fica com receio ou não?]** “Não, não fico, porque a gente aprendeu a letra, aprendeu, através do tradicional, né? Embora que a gente mescla um pouco né. Só que a gente aprendeu mesmo” (Professora P7, grifos nossos).

No exemplo exposto, notamos ainda que a educação infantil aparece no discurso da P7 como propedêutica, já que seria uma etapa de preparo para o que a criança deverá aprender depois, exatamente como no discurso da P12 apresentado anteriormente. A seguir, apresentamos outros exemplos em que o empirismo é destacado nas falas da professora P12.

[Como que as crianças aprendem a escrever?] “Como eles aprendem a escrever? Eu acho que é fazendo o traçado das letras e sabendo o que eles tão fazendo. Porque, que nem, quando eles começam, que é tudo desenho, que é a garatuja, eles ainda não associaram que aquilo não é letra. Mas na fase do pré II, eles já sabem. Eles sabem colocar letras, mesmo que eles não escrevam a palavra” (Professora P12, grifos nossos).

[Eu fiquei com uma dúvida e queria que você esclarecesse. Eu percebi que você também trabalha com uma apostila em sala de aula. O que é essa apostila?] “A gente tentou, no ano passado, fazer essa apostila e mandar imprimir. (...) mas ela não está contextualizada. Ela tem seguimento do alfabeto inteirinho, tem atividades de todas as letras, tem datas comemorativas, tem do um ao cinco, tá tudo separadinho. (...) Mas precisa da autorização da Secretaria da Educação, porque não tem a contextualização que eles querem. Mas ajuda bastante o traçado. (...) Eles querem, por exemplo, assim: a gente vai dar a letrinha “A”. Que não dê solta, que tem um motivo pra você encaixar uma letra “A”. E é meio difícil. Meio complicado. Cada um entende de um jeito. (...) Então... Essa apostila é meio escondida [risos]. Entendeu? (...) Só que no início do ano, que foi falado assim, que eles querem tudo contextualizado. Então, esta apostila praticamente caiu” (Professora P12, grifos nossos).

Os excertos anteriores revelam a crença de que exercícios de coordenação motora, como o traçado de letras; o uso da sequência do alfabeto no ensino e a tematização das atividades são considerados, pela professora P12, como indispensáveis para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Nisso, notamos o direcionamento pedagógico da mesma, ao não acolher as estratégias próprias das crianças na escrita e ao acreditar que a fragmentação facilita o ensino desta, ou seja, começar pelas partes (letras) ao invés do todo (texto). Vale ressaltarmos que, no ensino tradicional, o trabalho com textos é feito quando a criança faz a leitura oral.

Ao mencionar que direciona a contextualização das atividades que propõe, por temas ou datas comemorativas, não considerando as expectativas e os interesses dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem, também nos revela respaldar-se em uma abordagem tradicional, na qual tudo é decidido pelo professor, que, geralmente, propõe aquilo que considera relevante para a aprendizagem de seus alunos e por isso, muitas de suas propostas ficam distantes da realidade e dos anseios dos mesmos.

O empirismo também é revelado pela P12, quando nos confirma o uso de uma apostila em suas aulas. É pertinente refletir que as atividades determinadas por tal apostila chegam até os alunos, prontas, por isso, por vezes, não têm sentido para os mesmos. Essas, geralmente, privilegiam o conteúdo, que é uma das características presentes no ensino que se norteia por uma abordagem tradicional.

Diferente das demais professoras desta categoria, a P13 apresentou um discurso mais coerente, porque, o tempo todo, respaldou-se somente na epistemologia empírica. Portanto, comparando seu discurso com sua prática, podemos dizer que são semelhantes, pois ambos acentuam a mesma tendência, mas podemos dizer, também, que não são iguais, porque no discurso não há indicações de momentos aprioristas, como verificamos em sua prática.

[O que é saber ler pra você?] “Eu acho, assim... É... Quando a criança, quando o aluno, ele consegue já formar as letras né. Porque, que nem, aqui eles conhecem, aluno da primeira e segunda etapa, eles conhecem as letras, porém num conseguem formar [juntar] elas. Eles sabem que ela representa a fala, mas ainda num sabem o que ela representa, que objeto que ela representa. Eles não sabem. Então eu acho que saber ler é quando eles já conseguem transformar. Saber que as letras, a que objeto que elas estão representando né. (...)” (Professora P13, grifos nossos).

[O que você entende por alfabetização na educação infantil?] “(...) Eu acho que é essa preparação, que é fundamental né, mesmo que as crianças ainda não saibam ler, ainda não saibam escrever, mas elas já estão convivendo com as letras, diariamente. (...) um preparo para o ensino fundamental” (Professora P13, grifos nossos).

[E os seus alunos sabem escrever?] “Eles sabem escrever. Porque eles já conhecem as letras do alfabeto, já sabem escrever ela, já sabem identificar elas. Eles já têm facilidade pra copiar né. Pra copiar sozinhos; Eles já têm essa facilidade. Então, a letra de bastão, que é usada na educação infantil, eles já sabem escrever. Eles não sabem produzir, fazer uma produção sozinha. Não. Escrever palavras sozinhas, não. Mas copiar a palavra, assim, eles já sabem. E eles também já sabem escrever o nome. Ditando, se eu for ditar pra eles a palavra, se for ditar a palavra CASA: o C, o A, o S, o A, eles escrevem. Agora, se eu pedir pra eles escreverem CASA, aí eles já não sabem o som, a tonalidade das letras. Eles não conseguem” (Professora P13, grifos nossos).

Nos exemplos antes apresentados, notamos que a professora P13 revela o entendimento de que a aprendizagem da escrita ocorre paulatinamente, sendo iniciada pela identificação das letras e associando-as a imagens. Também notamos que a educação infantil é, para ela, um momento de preparo, já que a alfabetização irá ocorrer somente no ensino fundamental.

Além disso, é interessante notar que, no último excerto, a própria professora indica que esse direcionamento do ensino da escrita resulta em uma situação de dificuldade para a aprendizagem dos alunos, pois a mesma diz: *[se for ditar a palavra CASA: o C, o A, o S, o A, eles escrevem. Agora, se eu pedir pra eles escreverem CASA, aí eles já não sabem o som, a tonalidade das letras].*

Já as professoras P3 e P4 apresentaram, em seus discursos, alguns resquícios de uma pedagogia não diretiva (relativa ao apriorismo) e alguns momentos fundamentados por uma pedagogia relacional (relativa ao construtivismo). Além de elas destacarem, assim como constatamos em suas práxis, a pedagogia diretiva (relativa ao empirismo).

Notamos, também, que, na maioria dos excertos da entrevista, em uma mesma resposta, as professoras P3 e P4 geralmente indicaram diferentes epistemologias, mas acentuaram sempre o empirismo.

Os exemplos apresentados a seguir referem-se ao discurso da P3. Vejamos:

[Você poderia falar um pouquinho sobre as características de sua turma?] “Eu acho que é uma turma muito novinha. Digo assim, crianças muito dinâmicas e crianças muito paradas, muito apáticas. Tem os dois. E tem aquela criança que é inclusão, então, é uma turma bem diversificada, né? Tem aquele que sabe, consegue fazer tudo, e tem aquele que não sabe, por imaturidade, ou problema de aprendizagem, mesmo” (Professora P3, grifos nossos).

[O que você entende por alfabetização na educação infantil?] “A, eu acho que é um conjunto de um todo, né? Como que eu podia dizer. Você prepara para uma alfabetização, mostrando que existem letras, que existem números, que existem a combinação dessas palavras, que formam as palavras, através das palavras se formam um texto. Você vai preparando, né? Assim, desde pequenininho mostrando que existem as letras, as diferenças, você mostra as diferenças entre os números, entre as letras, pra eles entender como se escreve. Então, você vai preparando, vai mostrando pra eles” (Professora P3, grifos nossos).

[E na sua opinião o que é saber escrever?] “Saber escrever? Como eu posso falar? Ah, eu acho que é saber escrever qualquer palavra, qualquer coisa, num modo global, através não da silabação, e sim no geral, ela entender o som das sílabas, das letras, né? Entender, não sei explicar. Ela tem que entender que pra você escrever alguma coisa você tem que combinar as letrinhas, combinar as palavras, entendeu? Que aquela combinação, vai formar aquele som, aquela palavra” (Professora P3, grifos nossos).

Há nos exemplos acima, primeiramente, indícios de apriorismo na fala da professora P3. Ela nos revela que a causa da não aprendizagem dos alunos, quando não é neurológica, é imaturidade. Assim, aprender depende exclusivamente das condições genéticas e congênitas dos sujeitos.

Na segunda fala, a educação infantil é colocada como propedêutica, tendo assim, a função de preparar para a alfabetização. Isso nos indica a fundamentação em uma epistemologia empírica, pois preparar depende daquilo que o meio irá lhe oferecer e que poderá, nessa visão, facilitar e garantir a aprendizagem futura.

Já no terceiro excerto, antes apresentado, apesar de a professora P3 indicar inicialmente uma compreensão do ensino da escrita fundamentada em uma abordagem mais inovadora por dizer que o caminho deste não é a silabação, logo depois se contradiz. Afirma que, para a criança aprender a escrever, tem de saber fazer as combinações de letras e formar palavras, e que essas combinações formam sons. Tal descrição é pertinente ao método de alfabetização sintético que é utilizado comumente em um ensino de abordagem tradicional.

Vejamos, a seguir, outros exemplos desse ir e vir entre as epistemologias, acentuando-se a empirista, mas agora referente ao discurso da professora P4.

[Você ensina o seus alunos a ler?] “Não ensino, eu acho que eu ajudo eles a construir o conhecimento. Assim, no lúdico mesmo, né. A gente vai trabalhando no lúdico, porque eles são muito novos, eu acho que é uma fase muito, eles estão vindo mais cedo pra escola e nem todos estão prontos, então se a gente não for no lúdico, na brincadeira, é com uma música que lhe chamem a atenção, uma figura eles não aprendem, então, eles não constroem, na verdade, esse conhecimento de leitura, então eu procuro utilizar esses meios” (Professora P4, grifos nossos).

[O que é saber escrever?] “Escrever seria a gente fazer a reprodução de letras, no caso de letras, só que eles já têm o repertório, por exemplo, de desenho, né? Garatuja. Agora, que a gente tá falando da grafia das letras, se torna complicado, porque a gente vem trabalhando, tentado trabalhar, na pedagogia moderna, então tudo a criança, meio que vai aprender sozinha, por mágica. E, eu ainda me apego um pouco ao tradicional, então eu acredito que a criança tem que conhecer o traçado, mesmo que eu faça como a gente faz sempre no comecinho, faço a letra no chão, ele anda por cima da letrinha, né? Faz a letrinha com o corpo, fazer a letrinha de massinha de modelar, tudo bem, isso serve pra ela reconhecer, pra ela ver a forma, mas eu acredito que pra criança escrever, ela tem assim, que saber que a letra começa de baixo que ela vai até a outra ponta da linha, precisa sim, ensinar o traçado. (...) Eu uso caderno. (...) Eu dou pelo menos o conhecimento, uma linha, eles recortam, colam, recortam figura e põe a letrinha no caderno, eu acho que, ajuda a gravar (Professora P4, grifos nossos).

[Você ensina os seus alunos a escrever?] “Eu ensino. (...) Minha coordenadora manda. [risos]. Não, porque eu acho assim, oh! Na verdade, eu acho que eles precisam ir pro primeiro ano, preparados. Uma segunda etapa, anos atrás, eles viriam assim, mais pra coordenação motora, socialização, conhecer as letrinhas. Hoje, eu penso no amanhã deles, então acho que segunda etapa hoje, ela tem que ter uma base, uma estrutura, pra eles não chegarem cru, lá, no primeiro ano” (Professora P4, grifos nossos).

[O que você entende por alfabetização na educação infantil?] “Eu não entendo, porque segundo as nossas leis não existe alfabetização, né? No ensino infantil. Ah, eu acho assim, olha, a criança, ela (silêncio). Não vou dizer que ela não vai ser, porque eu já [vi] vários alunos meus serem, alfabetizados na educação infantil. (...) Enquanto professora eu acho que (silêncio) nem todas as crianças estão prontas, então eu acho que é uma coisa de prontidão. (...) Se a criança não quer, não tem o apoio da família,

não tem o respaldo, nem tá madura ainda, ela ainda é imatura, então eu acho que a gente tem que esperar até o ensino fundamental. Então eu acredito assim, eu acredito que alfabetização no ensino infantil, vai muito da sua turma. (...) Mesmo aqueles, que ainda não estão prontos; é... Não é questão de deixar de lado, eles ainda não estão prontos mais eles precisam de estímulo. Então eu procuro, olhar mais de perto, estar mais próximo, porque os outros são mais independentes” (Professora P4, grifos nossos).

Na primeira fala antes apresentada, a professora P4 revela indícios tanto de uma epistemologia construtivista ao afirmar que ela não ensina, mas ajuda seus alunos a construírem o conhecimento, quanto de uma epistemologia apriorista, pois diz que seus alunos são novos, e por isso, não estão prontos. Essa prontidão, conforme a compreensão da professora depende do “amadurecimento” genético que é propiciado pelo avanço da idade cronológica das crianças e não, neste caso, do que lhes é dado de fora para dentro.

Na fala seguinte, a mistura entre epistemologias também aparece. Porém, notamos certa confusão no entendimento do que é para a professora P4 uma abordagem de ensino mais “inovadora”, pois a descreve por meio de características pertinentes ao apriorismo: *[Agora, que a gente tá falando da grafia das letras, se torna complicado, porque a gente vem trabalhando, tentando trabalhar, na pedagogia moderna, tudo a criança, meio que vai aprender sozinha, por mágica]*, ou seja, a aprendizagem independe do ensino “é mágica”.

Logo depois, ainda na mesma fala, a professora revela-nos que trabalha conforme uma abordagem tradicional, mas apresenta o lúdico como meio de proceder no ensino, que é característica de uma abordagem mais “inovadora”, diferente da qual confirma fundamentar seu trabalho. Entretanto, por ter forte base empírica, ao finalizar sua resposta, retoma o empirismo: *[Eu dou pelo menos o conhecimento, uma linha, eles recortam, colam, recortam figura e põe a letrinha no caderno, eu acho, que ajuda a gravar]*.

No terceiro exemplo, notamos que a professora P4 menciona a palavra preparo com sentido diferente do utilizado no primeiro, pois passa a apresentá-la indicando-a como estímulo que lhe é oferecido pelo meio, e não mais, como amadurecimento natural das condições genéticas, conforme avanço da idade das crianças. Por isso, nesta fala, preparo revela-nos indícios empíricos.

A indefinição entre os sentidos atribuídos para tal palavra é também evidenciada pela professora no último exemplo. Nesse, é interessante notar que há mistura entre as epistemologias empírica e apriorista.

Averiguando as últimas considerações expostas, referentes às falas das professoras P3 e P4, podemos dizer que são as que apresentam maior contradição quanto à prática que realizam perante as demais da presente categoria. Pois, mesmo acentuando o empirismo, também revelam, no discurso, momentos aprioristas e construtivistas, ainda que não haja clareza, por parte de ambas, principalmente, sobre esta última epistemologia.

Frente a todos os exemplos apresentados e comentados, é possível notar que as falas das professoras além de evidenciarem uma ou outra abordagem de ensino, relativas a epistemologias diferentes, também nos apresentam indícios de suas concepções sobre a escrita e a leitura.

Na prática, verificamos que as professoras da categoria 1 apresentaram tendência à concepção que destaca o código alfabético como prioridade para a aprendizagem da escrita e da leitura. Vale lembrar que, além disso, também revelaram em alguns momentos a compreensão de que tal aprendizagem independe de ensino.

Portanto, com o intuito de contrastarmos as concepções de leitura e escrita presenciadas na prática com as incluídas nos discursos das referidas docentes, organizamos uma síntese de suas respostas em Quadros que são apresentados a seguir. O primeiro refere-se à fala das mesmas sobre a escrita e o segundo sobre a leitura. Sobre os Quadros, também fazemos alguns apontamentos, vejamos:

	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORAS
OS DISCURSOS DAS DOCENTES	Saber escrever é?	Identificar e fazer uso de letras, conseguir juntá-las formando sílabas, associando os sons às grafias	P3 - P4 - P12 - P13
		Utilizar os conhecimentos que possui, mesmo que não sejam os convencionais	P7
	Como as crianças aprendem a escrever?	Identificando as letras e traçando-as	P4 - P12
		Brincando com jogos (bingo, alfabeto móvel e quebra-cabeça de sílabas que associam as imagens com as palavras)	P7 - P13
		Pela associação dos sons à grafia	P3
	Como se ensina a criança a escrever ?	Escrevendo para que elas copiem	P13
		Oferecendo modelos de escritas	P4
		Solicitando que recortem letras, façam o traçado dessas e as procurem em textos	P4
		Usando o alfabeto móvel para que identifiquem as letras	P13
		Trabalhando com palavras-chave retiradas de textos lidos nas aulas	P7
Lendo para elas associarem os sons à escrita		P3	
Com a escrita de palavras, nomes de personagens e textos curtos: parlendas e músicas		P3 - P7 - P12 - P13	

Quadro 7 - As concepções de escrita no discurso das docentes da categoria 1

Podemos notar, no Quadro 7, vários indícios de que a concepção de escrita que se destaca no discurso das professoras da categoria 1 é equivalente à que verificamos em suas práticas, pois, nas três questões respondidas por elas, observamos indicações de procedimentos de ensino que têm como objetivo a memorização, a coordenação motora e a associação dos sons à grafia de letras, revelando-nos o código alfabético como destaque na aprendizagem da escrita.

Dentre todas as respostas sintetizadas no Quadro 7, também podemos notar que há, em algumas, resquícios de outra concepção. Como exemplo disso, podemos mencionar as indicações de estratégia de ensino mais lúdicas para a aprendizagem da escrita (uso de jogos) e a inserção de textos nas aulas.

Porém, até mesmo esses procedimentos acabam sendo tomados nas falas dessas professoras como meios para focalizar o código alfabético no ensino. Isso é o que nos indica um dos excertos do protocolo de entrevista da professora P7. Essa é uma das docentes que apresentaram respostas pautadas em algumas ideias mais diferenciadas nas questões sobre o trabalho com a escrita [*Eu dou, assim, bingo de*

letras, eu dou joguinhos. A música que, às vezes eu trabalho, e depois eu passo numa cartolina ou, na lousa se for curtinha. Eles copiam.].

Isto também pode ser verificado na fala da professora P3 [*Eu mostro, nas parlendas, nas letrinhas das músicas, das palavras assim, através de figuras, imagens, vai mostrando as palavras. Que aquela palavra, tem aquela letra, que tem aquele som (...).].*

Nas falas apresentadas, percebemos que, tanto os jogos, citados pela professora P7, quanto os textos indicados pela P3 são inseridos nas aulas como pretexto para o trabalho com o código. Contudo, os dados nos permitem afirmar que a concepção de escrita que prepondera no discurso (código alfabético) é coerente com o que verificamos nas práticas das professoras desta categoria.

Mas, vale lembrar, que por vezes verificamos, que as atividades relativas à escrita ocorreram em determinadas ocasiões da prática, sem reflexões, tornando-se um fazer por fazer, sendo sua aprendizagem, nesses momentos, dependente apenas dos conhecimentos dos alunos que ficavam entregues a si mesmos. Já os discursos das docentes, expostos no Quadro 7, indicam-nos que o ensino é indispensável para tal aprendizagem, pois suas respostas o colocam como centro desse processo.

Quanto às menções feitas pelas docentes da categoria 1 sobre leitura, não apresentaram mudanças frente à concepção acentuada em relação à escrita, pois essas destacaram, outra vez, em seus discursos, o código alfabético.

Esse fato pode ser verificado no Quadro 8 exposto a seguir. Nele, podemos observar que, saber ler é, para a maioria das docentes, possuir o domínio das letras e de seus sons. Vejamos:

OS DISCURSOS DAS DOCENTES	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORAS
	Saber ler é ?		Compreender a mensagem
		Ter contato com escritas para o domínio das letras, de seus sons e das palavras	P3 - P4 - P7 - P13
Como as crianças aprendem a ler ?		Associando imagens à escrita	P4
		Brincando com jogos e músicas	P7
		Identificando, nomeando e juntando as letras	P12 - P13
		Lendo sempre o alfabeto, os nomes, as músicas e parlendas	P3 - P4 - P7 - P13
Como se ensina a criança a ler ?		Lendo diariamente para as crianças	P4 - P12 - P3
		Fixando nos objetos, o nome escrito, e identificando os materiais dos alunos com seus nomes	P12
		Solicitando que façam o traçado das letras, e identifiquem as consoantes e as vogais	P4 - P7 - P13
		Por meio dos jogos e das músicas registradas em cartazes	P4 - P3 - P7

Quadro 8 - As concepções de leitura no discurso das docentes da categoria 1

Notamos, no Quadro 8, que o trabalho com o código é visto como prioritário para a aprendizagem da leitura, mas nesse, assim como no 7, há respostas que apresentam resquícios de ideias diferenciadas. Constatamos também que, novamente, a preponderância da concepção, com foco no código alfabético, encobre e, por vezes, distorce tais ideias. Exemplos que confirmam essa constatação são percebidos nas respostas das professoras P3 e P13 sobre os trabalhos com leitura de músicas e parlendas.

A professora P3, por exemplo, diz *[(...) acho que mais fácil é começar pelas parlendas, musiquinhas infantil, né? Pra depois passar pra outros tipos de textos(...)].* Indica-nos, assim, que os textos mencionados são facilmente inculcados pelas crianças, por serem curtos.

Já a professora P13 revela que esses textos são usados para que as crianças identifiquem letras *[Eles fazem as identificações da letra. Identificam letras do alfabeto através de textos, poesias, parlendas, músicas.]*. Dessa forma, a leitura efetiva não ocorre, e as estratégias das crianças não são consideradas como próprias do processo desta aprendizagem.

Além dessas constatações, é pertinente lembrar que, diferente do verificado na prática, o discurso indica-nos que a leitura é uma atividade planejada e constante nas aulas. Mas vimos que no dia a dia não é isso o que acontece. As leituras, geralmente, ocorreram para preencher o tempo livre das crianças, não sendo tomadas como importantes pelas docentes na dinâmica de suas aulas e aconteceram esporadicamente.

Categoria 2

Temos nesta categoria, cujas descrições das características foram antes evidenciadas, o grupo das seguintes professoras: P5 e P6 que pertencem às EMEIEFs e são responsáveis respectivamente por turmas de 22 e 6 alunos; P8, P9 e P10 que pertencem às EMEl e possuem turmas de, respectivamente, 16, 23 e 20 alunos; e P14 e P15 que pertencem aos CIs e possuem turmas de, respectivamente, 17 e 20 alunos. Essas professoras representam 43,75% do total das participantes da pesquisa, e assim, nesta categoria, concentra-se o maior número de docentes.

Destacamos que, apesar da pedagogia diretiva prevalecer nas ações didático-pedagógicas desse grupo de docentes, tal como nos outros, esta categoria diferencia-se dos demais por realizar, pontualmente, aplicações de procedimentos de ensino que propiciam maior participação dos alunos nas aulas e também um pouco mais da interação desses com a leitura. Apesar disso, as aplicações pontuais de ensino da leitura são as que a compreende como expressão e se acentua o entendimento desta como a associação dos sons à grafia.

Apresentamos, em sequência, as descrições das ações didático-pedagógicas elucidadas por Episódios constatados na dinâmica das aulas das professoras supracitadas que nos permitem classificá-las na presente categoria.

No caráter mais amplo das aulas, constatamos que as professoras seguiam uma rotina diária, sendo considerados, para a organização desta rotina, os conteúdos das diversas áreas da grade curricular (linguagem oral, escrita, leitura, movimento, música, matemática, artes visuais, natureza e sociedade etc.) e os horários de uso dos diferentes espaços de cada unidade escolar (parque de areia, pátio, palco, refeitório).

Das sete professoras cujos procedimentos são incluídos na presente categoria, duas (P5 e P14) explicitavam a rotina diária aos alunos, as demais não, pois faziam dessa um instrumento de organização apenas do próprio trabalho.

Quanto a isso, podemos pontuar que, na dinâmica das aulas da professora P5, as atividades da rotina diária eram registros em tiras de cartolina com figuras ilustrativas e, diariamente, expostas e lidas pela professora para os alunos. Já na dinâmica das aulas da professora P14, a rotina era registrada na lousa, diariamente, e, depois, lida com os alunos. Vejamos:

(...) 7h45 – registro da rotina feito pela professora. Ela diz: vamos ver o que iremos fazer hoje - café, oração, canto, calendário e tempo, atividade com música, recreio, atividade, escovar os dentes, e saída (retorno para a casa).

[Ao mesmo tempo, em que a P – diz a sequência de atividades do dia, vai fixando as figuras correspondentes na porta do armário]. (...).

Episódio 19 - Protocolo de observação – 3º dia, P5

(...) 8h15 – P – pergunta: vamos ajudar a professora fazer a rotina?

P – vai até a lousa e escreve: ROTINA.

As – dizem: ROTINA.

P – pergunta: e depois, o que vem?

As – dizem: oração.

P – registra: ORAÇÃO.

P – pergunta: e depois?

As – dizem: lanche da manhã. [Assim ocorre até que toda a rotina seja registrada pela professora].

ROTINA
-ORAÇÃO
-LANCHE DA MANHÃ
-AJUDANTE DO DIA
-LEITURA
-HORA DA CONVERSA
-CUIDAR DO FEIJÃO
-PINTAR OS PERSONAGENS
-CALENDÁRIO
-ALMOÇAR
-ESCOVAR OS DENTES
-ASSISTIR AO FILME: A GOTA BORRALHEIRA

(representação do registro feito na lousa pela professora)

Depois que a P – termina de fazer o registro, diz: vamos ler? Não podemos perder tempo que tem um monte de coisa pra fazer.

P – aponta com a régua cada palavra do registro feito na lousa.

As – leem junto com a professora.

P – vai até a lousa e marca com o sinal (*) oração e lanche da manhã, indicando que já foram realizados. Depois questiona: e agora, o que vamos fazer?
As – dizem: ver os ajudantes. (...).

Episódio 20 - Protocolo de observação – 1º dia, P14

Salientamos que, apesar de as professoras P5 e P14 apresentarem aos alunos a rotina diária, as atividades que a compunham e a ordem dessas era predeterminada por elas e apenas nas aulas da professora P14, esse registro exercia função social. Pois, por vezes, a professora e os alunos recorriam à rotina para verificar qual seria a próxima atividade do dia, ou ainda, para assinalar as tarefas já realizadas.

Geralmente, a rotina diária das aulas, de todas as docentes desta categoria, iniciava-se com o acolhimento aos alunos, feito no pátio das escolas ou na própria classe. Nesse momento as professoras cantavam músicas infantis e faziam uma oração já memorizada por todos.

Na sala de aula, os alunos das professoras P5, P10 e P14 sentavam-se nos lugares previamente determinados por elas. Já nas classes das professoras P6, P8, P9 e P15, os alunos sentavam-se nos lugares que preferiam.

Tanto nas turmas em que os alunos tinham os lugares determinados pelas professoras, quanto nas que eles podiam escolher o local que preferiam se sentar, presenciámos alguns Episódios em que as docentes solicitaram a alunos específicos que se sentassem em locais determinados por elas. As justificativas dadas para tal imposição foram: o comportamento inadequado e/ou a necessidade que esses alunos apresentavam de receber atenção diferenciada durante a realização das atividades.

Destacamos que a atenção a esses alunos que se sentaram em locais determinados pelas professoras de fato ocorreu, pois observamos que receberam auxílio durante as tarefas propostas. Ainda que tal atenção não fosse dispensada aos mesmos para acolher suas dúvidas e anseios, mas sim garantir que realizassem as atividades, esses alunos foram acompanhados pelas professoras e, quando não, pela monitora ou por um colega da classe, não sendo deixados entregues a si mesmos.

Quanto a esse assunto, destacamos que, apesar de averiguarmos o comprometimento da professora P5 com as crianças, mesmo que ainda de maneira

diretiva, durante os cinco dias de observação essa apresentou em alguns Episódios uma conduta ríspida, sinalizando baixo afeto para com seus alunos *[Cadê seus lápis? Cadê seu estojo? Tenha dó! O seu [lápis] você larga no chão e usa o dele. O que você está fazendo? Essa menina, só faz coisa errada! Se não tem, se vira!]*.

As falas citadas revelam indícios de rejeição a determinados alunos, sendo que nas observações constatamos serem os que menos se manifestavam e os que, geralmente, não apresentavam o mesmo ritmo de realização das atividades perante o grupo classe. Houve uma ocasião em que uma das crianças ficou na sala de aula, realizando a tarefa atrasada. A professora ordenou que a criança terminasse a atividade e que só saísse para brincar após ter finalizado.

A referida docente, assim como as demais, apresenta uma tendência pedagógica diretiva, especialmente nos momentos de encaminhamentos didáticos para a realização das atividades. Mas, há Episódios em que esta professora realizou aplicações pontuais de procedimentos mais interativos, especificamente no trato didático com a leitura. Fato esse que condiz com sua inserção nesta categoria e que será elucidado mais adiante.

Em nossas observações, verificamos que as carteiras das salas de aula das professoras desta categoria eram organizadas em grupos, com exceção das que compunham a sala da professora P10, que eram enfileiradas. Mas, mesmo com a disposição diferenciada das carteiras na maioria das salas, percebemos que essa estratégia nem sempre era adotada para favorecer o ensino, geralmente, as atividades propostas eram realizadas individualmente sem que a troca de experiência e o trabalho em equipe fossem propiciados.

Dos vários momentos da rotina diária das aulas das professoras desta categoria, alguns eram comuns a todas e outros não. Um exemplo disso eram as leituras feitas diariamente no início das aulas das professoras P5, P6, P10 e P14 com a participação dos alunos.

Nas aulas da professora P5, os alunos eram convidados a ler os nomes registrados em crachás. Cada criança procurava o próprio crachá, entre outros que eram colocados pelo ajudante do dia no aparador da lousa. Depois de encontrá-lo, o fixava na porta de um armário de aço. Os crachás dos alunos ausentes eram recolhidos pelo ajudante do dia e também fixados na porta do armário de aço. Assim, formavam-se duas colunas, a dos alunos presentes e a dos ausentes. Porém, esse procedimento era desconsiderado pela professora que, em seguida,

realizava a chamada tradicional, verbalizando o nome de cada integrante da turma e aguardando a indicação verbal de sua presença.

Já nas aulas da professora P6, os crachás eram distribuídos por ela em uma das carteiras no início das atividades. Essa fazia a chamada tradicional. Os alunos para indicarem que estavam presentes tinham de ler os nomes até encontrarem seus crachás e entregarem para a professora que marcava na caderneta a presença deles na aula.

A professora P10 também reservava diariamente, no início de suas aulas, um momento para leitura, mas essa era feita somente pelo ajudante do dia. Esse “lia” as letras do alfabeto e os números em sequência, depois, aleatoriamente, conforme fossem indicados pela professora. Além disso, o ajudante escrevia seu nome na lousa, o lia e contava a quantidade de letras para registrar o número correspondente. Vale refletirmos que a leitura das letras do alfabeto era descontextualizada. Vejamos um episódio referente ao exposto:

(...) P – chama o A – que será a ajudante do dia e pede para que ele escreva o nome dele na lousa.

Após a escrita, a P – pede para que o A – leia o nome dele com a marcação do dedo.

A – lê apontando as sílabas com o dedo: RA - FA - EL

Depois, a P – pede para que o A – conte quantas letras tem o nome dele e marque a quantidade.

A – conta e registra os números embaixo de cada letra.

R	A	F	A	E	L
1	2	3	4	5	6

(representação do registro feito na lousa)

(...) P – pega a régua e chama o ajudante para ler o alfabeto fixado na parede acima da lousa.

P – mostra o alfabeto e o ajudante verbaliza as letras que a P – aponta.

Depois a P – faz a mesma coisa com os números.

P – também aponta letras e números aleatoriamente para o ajudante verbalizar. (...).

Episódio 21 - Protocolo de observação – 3º dia, P10

Na rotina das aulas da professora P14, os alunos também eram convidados a ler, diariamente. Liam-se a rotina, o cartaz de nomes dos alunos da turma, as letras do alfabeto e os numerais. Essas últimas “leituras” (alfabeto e numerais) eram diferenciadas. Para as letras do alfabeto, cantava-se “Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado” e iniciava-se a soletração: A, B, C até Z.

Já para os numerais cantava-se “A galinha do vizinho, bota ovo amarelinho, bota 1, bota 2, bota 3, cantava-se até bota 10”.

Entretanto, podemos notar que a maioria das leituras propostas por todas essas professoras como atividade da rotina visava à memorização. Já nas atividades de leitura mais específicas, que eram desenvolvidas no decorrer das aulas, ocorriam as aplicações pontuais de ensino da leitura como expressão. Assunto esse que retomaremos adiante.

O preenchimento do calendário também era uma das atividades diárias. Esse momento ocorria nas aulas de todas as professoras da presente categoria. Mas, em alguns casos, de modo mais colaborativo, propiciando a efetiva participação dos alunos ou ainda explorando a função social do calendário. A seguir, apresentamos alguns Episódios como exemplos do exposto e breves reflexões sobre os mesmos.

(...) P – diz: olha só no nosso calendário, ontem foi dia dezesseis, terça-feira. Que dia da semana é hoje, se ontem foi terça-feira?

A – diz: quarta-feira.

P – diz: hoje é quarta-feira. Ontem foi dia dezesseis, que dia é hoje então?

A – diz: dezessete.

P – chama um aluno para fazer o registro do dia no calendário fixado na lousa.

A – vai até a lousa e faz o registro na folha do calendário.

P – pergunta: hoje está o quê? Tem Sol?

A – diz: Sol.

P – diz: então, nós vamos desenhar o Sol, porque está ensolarado.

P – diz: hoje é dia dezessete, quarta-feira, do mês oito. Mês oito é o mês de?

A – diz: agosto.

P – pergunta: e que ano que nós estamos mesmo?

A – diz: 2011. (...)

Episódio 22 - Protocolo de observação – 1º dia, P9

(...) P – diz: vocês ficaram em casa quantos dias? (aula observada, após o fim de semana)

A – diz: três.

P – diz: dois. Quais foram os dias que vocês ficaram em casa?

A – diz: sábado e domingo.

P – diz: isso mesmo. Vocês ficaram sábado e domingo. Quando que começou a semana.

A – diz: ontem.

P – diz: isso mesmo. (...) O nome de hoje, já está falando que é o segundo dia: segunda-feira que significa segundo?

As – dizem: dia.

P – diz: então, a semana começou ontem. (...)

Episódio 23 - Protocolo de observação – 4º dia, P9

Podemos notar, nos Episódios 21 e 22, que, ao propor o preenchimento coletivo do calendário, a professora P9 solicitava comparações aos alunos [*Que dia da semana é hoje, se ontem foi terça-feira?*]; questionamentos que exigiam estabelecimento de relações simbólicas abstratas (número e mês) [*Mês oito é o mês de?*]; e que, em alguns momentos, as respostas esperadas não estavam explicitadas [*Quais foram os dias que vocês ficaram em casa? Que ano que nós estamos mesmo?*].

Nos Episódios seguintes, trazemos exemplos da atenção dada à função social do calendário na dinâmica das aulas.

(...) A P – pergunta para os alunos: que dia foi ontem? Depois dá uma dica: foi um dia especial.

As – dizem: Dia dos Professores.

P – diz: não. O Dia dos Professores será dia 15. [aponta a data no calendário de MDF que fica fixado na parede da sala de aula].

A – diz: foi o Dia das Crianças.

P – diz: isso! Foi dia 12. [aponta a data no calendário].

P – pergunta: como é mesmo o doze?

A – diz: é o 1 e o 2.

P – diz: e hoje é?

As – dizem: 13.

P – diz: ontem foi quarta-feira, hoje é?

As – dizem: quinta-feira.

P – começa uma brincadeira: hoje é quinta-feira, dia de feira e de comer pastel. Eu quero pastel de pizza.

Os alunos continuam a brincadeira proposta pela professora: eu quero pastel de queijo. (...)

Depois que todos brincam de dizer o sabor do pastel que querem a P – pergunta: hoje está um dia lindo de Sol?

As – dizem: não.

P – diz: está um dia lindo de chuva!

P – organiza com a data do dia o calendário móvel de MDF. Depois vai até a lousa e desenha uma nuvem, a chuva e o número 13.

P – diz: vamos preencher o calendário e desenhar a chuva. Hoje, é a primeira vez do mês que nós vamos desenhar a chuva.

Os alunos vão até a professora e pegam a folha do calendário para preencher.

Depois de um tempo a P – diz: já passou o Dia das Crianças, está chegando o Dia dos Professores e no fim do mês tem outro grande dia. Quem sabe qual será esse grande dia?

Um A – diz: é o dia da bruxa.

P – diz: isso! Nós vamos nos fantasiar! (...).

Episódio 24 - Protocolo de observação – 1º dia, P15

(...) A P – vai até o calendário [folhinha fixada na parede da sala de aula] e pergunta: quantos dias faltam para terminar o mês?

As – dizem: 2.

P – diz: ontem faltavam dois dias, hoje já mudou.

A – diz: 1.

P – diz: já está chegando o mês de outubro. O mês das crianças.

As – dizem: eba!

P – diz: vai ter presente e piscina de bolinhas. Deixa eu ver o que vai ter?

A P – vai até a mesa e pega um papel com o cronograma das atividades especiais da semana das crianças, mostra o papel para os alunos. Depois vai até o calendário e começa a ler o cronograma das atividades apontando as datas.

P – lê: na quarta-feira em cada sala de aula vai ter uma brincadeira. Em uma será desenho, na outra história, na outra terá jogos e na outra massa de modelar caseira. Vocês vão fazer a massinha e poder levar para casa. Depois vão ganhar pirulito decorado. Na quinta-feira, vai ter cama elástica, piscina de bolinhas e tobogã. E, na sexta-feira vai ter cinema na escola e pipoca.

Depois a P – pergunta: e que dia é hoje? [aponta a data no calendário do mês atual].

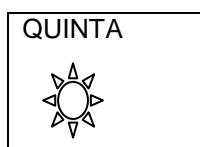
A – diz: vinte e nove.

P – vai até a lousa e registra: 29.

P – pergunta: e o tempo, como está?

A – diz: ensolarado.

P – registra na lousa.



(representação do registro feito na lousa)

Na sequência a P – pede para que os ajudantes entreguem a folha do calendário para os colegas da turma.

Quando os alunos começam a preencher o calendário a P – vai até um gráfico de aniversariantes que está fixado em uma das paredes da sala de aula e diz: em outubro, próximo mês, não tem ninguém que fará aniversário. Só em novembro. (...).

Episódio 25 - Protocolo de observação – 4º dia, P14

(...) No decorrer da aula a P – pega uma garrafa pet e pede a atenção dos alunos. Ela conversa com eles, pedindo para que tragam uma garrafa transparente, pois irão confeccionar um jogo na próxima

semana. Explica que hoje a (monitora) irá pôr um bilhete no caderno de recados [mostra o bilhete para os alunos, mas não lê] pedindo para que as mães guardem as garrafas. (...)

A – pergunta: que dia que vamos fazer o jogo?

A P – vai até o calendário da lousa e mostra: hoje é dia 10 vocês vão ter mais amanhã e depois [quinta e sexta-feira] até terça-feira para trazer a garrafa. Entendeu?

As – dizem: sim.

A – vai até o calendário e conta os dias: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Depois diz: seis dias. (...)

Episódio 26 - Protocolo de observação – 3º dia, P8

Apesar de o preenchimento do calendário nos Episódios 24, 25 e 26, por vezes, ocorrer através de perguntas, cujas respostas estavam explicitadas, notamos que as professoras propiciaram aos alunos meios para que percebessem a utilidade do calendário. Planejaram, com auxílio desse, atividades especiais futuras, indicaram os aniversariantes do mês, as datas festivas importantes, entre outros. Além disso, geralmente, as docentes desta categoria solicitavam aos alunos que registrassem a data do dia nas atividades realizadas. Vejamos:

(...) P – vai até a lousa e faz algumas linhas.

Depois de um tempo a P – diz: então vamos lá, vamos escrever Limeira, quais são as letras?

As – soletram: L – I – M – E – I – R – A.

P – escreve: LIMEIRA. Depois diz: vamos ler?

As – leem.

P – pergunta: que dia é hoje mesmo?

A – dizem: dia cinco.

P – diz: cinco do mês?

As – dizem: 10.

P – diz: dez, é o mês de?

As – dizem: outubro de 2011.

LIMEIRA – 05/10/11.

(representação do registro feito na lousa)

Os As – fazem o registro da data do dia no caderno em que realizarão uma atividade.

Episódio 27 - Protocolo de observação – 2º dia, P10

Outro momento da rotina das aulas de todas as docentes era a indicação do ajudante do dia. Para essa escolha, usava-se como critério a ordem alfabética, mas, nem sempre esse era mencionado aos alunos, perdendo-se a oportunidade de se propiciar refletir sobre a sequência alfabética e a sua função social.

Vejamos alguns breves Episódios:

(...) P – pergunta: quem é o ajudante hoje? Depois diz: ontem foi o Davi, que é com a letra “D”. Quem é que [tem o nome que] começa com a letra “F”?

A – diz: eu.

P – diz: então hoje é o Felipe e a Eduarda. (...)

Episódio 28 - Protocolo de observação – 2º dia, P9

(...) A P – diz: vamos ver quem é o ajudante hoje? Depois caminha até o varal de atividades dos alunos, cujos saquinhos de tarefas estão organizados em ordem alfabética.

P – diz: vamos trocar [o prendedor] do Guilherme que foi ajudante ontem para o Kelvin.

[muda o prendedor que possui a letra “A” de ajudante, do saquinho de atividades do Guilherme para o do Kelvin]. (...).

Episódio 29 - Protocolo de observação – 2º dia, P15

(...) A – pergunta: tia quem é o ajudante hoje?

P – pergunta: quem foi o último ajudante mesmo?

As – dizem: a Nicole.

P – diz: a Nicole, né? Então, começa de novo. [indicando a lista de nomes dos alunos]

P – pergunta: quem é hoje? [observam a lista de nomes dos alunos].

As – dizem: o Adriano. (...).

Episódio 30 - Protocolo de observação – 1º dia, P6

Além do exposto, também faziam parte da rotina diária momentos de recreação (jogos, rodas cantadas, parque de areia), momentos para a nutrição (lanche e almoço ou janta nos CIs), momentos para a higiene (escovação dos dentes), geralmente, duas atividades (as impressas - folhas avulsas que geralmente consistiam em pintura, recorte e colagem e as realizadas em um caderno com pautas, que visavam além da pintura, do recorte e da colagem, a uma parte de registro escrito) e também um momento de leitura feita pela professora aos alunos.

As professoras desta categoria, assim como as de todas as outras, não disponibilizavam materiais ou propiciavam meios para que os alunos interagissem com a leitura e a escrita durante as atividades extraclases (jogos, brincadeiras, lanche, almoço, escovação dos dentes).

Passando das descrições mais amplas das aulas para as dos contextos mais específicos, os encaminhamentos didáticos incluídos nesta categoria, durante os dias de nossas observações, geralmente, foram iniciados com um resgate oral dos

trabalhos desenvolvidos nas aulas anteriores para contextualizar as atividades do dia.

Esses resgates ou contextualização eram realizados mediante estratégias diversificadas. Dentre várias, presenciemos: rodas da conversa, (perguntas feitas pela professora aos alunos), contação ou leitura de histórias feita pela professora, reconto feito pela professora ou pelas crianças de histórias que foram contadas ou lidas nas aulas e estudo de campo.

Nos resgates orais e/ou contextualização das tarefas do dia realizadas por essas docentes observamos: momentos de ações interativas em que as crianças relatavam suas experiências relacionando-as às situações escolares, intercalados com momentos de ações mais diretivas, por meio de perguntas que induziam às respostas esperadas. Vejamos dois exemplos:

(...) P – pergunta para os alunos: o que é lenda?

A – diz: é uma história.

A – diz: é uma história de monstro inventada.

P – pergunta: é só de monstro?

A – diz: não.

A – diz: da Mula-sem-cabeça

A – diz: do bicho papão.

P – diz: é uma história inventada...? Fala Lucas.

A – diz: por alguém.

P – diz: isso. Uma história inventada por alguém. A gente consegue descobrir quem é esse alguém?

A – diz: não.

P – diz: nós não conseguimos descobrir quem é esse alguém.

P – pergunta: e por que será que eles inventam essas histórias?

A – diz: pra assustar as pessoas.

A – diz: pro neném dormir.

P – pergunta: será que é por isso?

A – diz: pra mulher não ficar em casa.

P – diz: não, isso daí é porque eu contei aquela lenda da sereia, né?

(...) P – diz: hoje a professora vai contar outra lenda pra vocês. Eu não sei se vocês conhecem. É do bumba-meu-boi. Quem já ouviu falar da lenda do bumba-meu-boi?

As – silenciam.

Um A – diz: ninguém.

P – diz: ninguém ouviu falar? Mas eu acho que vocês já viram na televisão o povo lá do Nordeste, lá daquela outra região e ...

A – diz: eu já vi.

P – diz: eles dançam assim: tem um tipo de uma caixa, que tem o formato de um boi aqui na frente, eles colocam o corpo deles aqui na frente e eles dançam.

A – diz: é mesmo. É uma caixa quadrada.

P – diz: isso. É uma caixa quadrada.

A – diz: eu já fui lá.

A – diz: daí eles pintam.

P – diz: isso. Eles pintam. Eles recolhem todas aquelas caixas...

As – falam ao mesmo tempo.

P – diz: então, olha o que acontece. Agora sou eu que vou falar tá.

As – silenciam.

P – diz: é uma festa lá no Nordeste que eles fazem um boi. Não de verdade, de caixa de papelão.

A – diz: eles fazem o olhinho.

A – diz: eles pintam a caixa de preto, de branco.

A – diz: eu fui com a minha mãe, com o meu pai.

P – pergunta: você foi assistir essa festa?

A – sinaliza com a cabeça que sim.

P – diz: e onde você foi assistir essa festa?

A – diz: lá na onde que faz caminhada.

P – diz: ah!

P – diz: essa festa não se comemora só lá no Nordeste, é no Brasil todinho. Só, que essa festa, é uma festa, que eles criaram. Essa festa foi inventada lá. Por que será que essa festa foi inventada lá no Nordeste? Não foi bem no Nordeste, foi no estado do Piauí, que fica do lado do Maranhão. Só que daí, como no Maranhão eles comemoram mais, eles acham que foram eles que inventaram. Mas não foi. Foi lá no Estado do Piauí, que inventaram, tá? Então, deixa eu perguntar uma coisa para vocês. Vamos ver se vocês vão lembrar. Onde que surgiu essa festa por causa da lenda do bumba-meu-boi? Que Estado que é mesmo?

As – Piauí.

P – diz: mas qual é o Estado que mais comemora?

As – dizem: Piauí.

P – diz: não. É o Ma...?

As – macarrão.

P – diz: Maranhão. (...)

Episódio 31 - Protocolo de observação – 1º dia, P9

(...) P – pergunta para os alunos: qual é a cor da lixeira que a gente coloca o papel usado para fazer papel novo?

A – diz: amarelo.

P – questiona: será? Hoje nós vamos lá fora [pátio da escola], olhar as lixeiras que coletam os lixos

recicláveis. Quem sabe as cores das lixeiras que a gente tem lá?

As – dizem ao mesmo tempo: vermelho, marrom, azul, verde, amarelo...

P – diz: nós vamos lá observar, mas, para isso, teremos que nos dividir. Hoje vocês vão ser “os caras pintadas”. [P – vai até o armário de aço da sala de aula e pega tinta de rosto. Organiza os grupos por cores, faz um risco na testa das crianças e um nas mãos com a tinta da cor correspondente a das lixeiras de recicláveis: verde, amarelo, vermelho, azul].

(...) P – chama os grupos para formar filas e ir até o pátio da escola. [segue com os alunos até as lixeiras de recicláveis que fica no pátio da escola].

Os As – as observam.

A P – pede para que os grupos se organizem em frente à lixeira da cor correspondente.

P – explica para os alunos o significado de cada cor. [verde = vidros, amarelo = metais, vermelho = plástico, azul = papéis]. Depois pergunta: o que é a cor vermelha?

As – dizem: plástico.

P – pergunta: e o amarelo?

As – dizem: metal.

P – pergunta: e o azul?

As – dizem: o papel.

P – pergunta: e o verde?

A – diz: vidro.

(...) As e P – retornam para a sala de aula.

Na sala de aula a P – conversa com os alunos sobre o que foi observado, retomando as mesmas perguntas feitas durante o estudo a campo.

A – diz: minha mãe separa o lixo lá em casa.

Outro A – diz: a minha não.

P – diz: quem ainda não separa o lixo em casa, pode chegar hoje lá e ensinar a mamãe, a vovó, o papai, como que o lixo pode ser separado para depois reciclar. (...)

Depois a P – vai até a lousa e escreve: RECICLE SEMPRE

P – pergunta: o que quer dizer isso?

A – diz: é que tem que reciclar todos os lixos. Não pode jogar nenhum lixo no chão.

P – diz: isso! Depois explica: lembra quando eu falo - leva esse papel para fazer papel novo, leva esse saquinho que nós usamos para fazer saquinho novo. É transformar coisas que nós usamos em coisas novas. Vocês sabiam que o papel e a nossa mesa são feitos de árvores?

A – diz: é mesmo.

P – diz: já imaginaram quantas árvores precisarão ser cortadas se nós jogarmos todos os papéis que usamos no lixo sem reciclá-los?

A – diz: é mesmo. Vai acabar as árvores.

P – diz: e quem vai sofrer com isso!

A – diz: “nóis”. (...)

P – diz: nós é que iremos sofrer. Depois vai até a mesa dela e chama o ajudante para entregar a folhinha da atividade e os crachás para os colegas. Após, vai até a lousa, faz o desenho das lixeiras

e conversa novamente sobre as cores de cada uma delas com os alunos. Por último, entrega um retângulo com a palavra “plástico” para cada criança e diz que vai ser preciso recortá-lo certinho para colar na lixeira correta.

(...) P – passa entregando as tesouras e os tubos de cola para os alunos recortarem o retângulo da palavra plástico e colarem na lixeira correspondente. (...).

Episódio 32 - Protocolo de observação – 1º dia, P15

Apesar de essa dinâmica oferecer um espaço maior de participação para os alunos nas aulas, os temas ou assuntos eram impostos pelas professoras.

Entendemos com isso que não havia de fato o acolhimento dos interesses dos principais sujeitos no processo de aprendizagem, e que os espaços de participação garantidos aos mesmos visavam também e, principalmente, a estabelecer momentos de exposições orais, para que as docentes apresentassem informações sobre os conteúdos que pretendiam trabalhar nas aulas, ao invés de proporcionarem confronto de opiniões e a busca por consenso e construção do conhecimento. Fato esse que os Episódios 31 e 32 comprovam.

Além disso, a garantia de espaços para a participação dos alunos em determinados momentos da aula não significa a descentralização do ensino no professor.

Como pudemos verificar nos Episódios anteriores, após o momento de resgate oral das tarefas e/ou contextualização das mesmas por meio da participação dos alunos, as professoras apresentavam a atividade do dia. Essas geralmente vinculavam-se a temas, como: Festa Junina, férias, folclore, Semana das Crianças, meio ambiente: água – materiais recicláveis etc.

Na apresentação da tarefa para a turma, muitas das colocações pertinentes pontuadas pelos alunos durante suas exposições, em momento anterior, eram desconsideradas, pois as docentes apresentavam a atividade, dando novas explicações, ao invés de propiciarem a mediação das conversas antes realizadas com a atividade proposta, desafiando os alunos a pensar em como realizá-la.

Durante essas explicações, as professoras faziam perguntas diretivas, cujas respostas já estavam explícitas na própria atividade e, às vezes, também utilizavam materiais concretos para demonstrar aos alunos como deveriam realizar a mesma atividade.

Feitos esses procedimentos, era permitido aos alunos iniciar a atividade, mas, todo o caminho de realização da mesma já havia sido explicitado. Então, aos alunos, cabia a atividade de tê-lo memorizado.

Nesses momentos em que os alunos faziam as atividades, constatamos que, normalmente, as docentes incluídas nesta categoria caminhavam pelas salas, ouviam as solicitações dos alunos e os auxiliavam com o intuito de que realizassem corretamente a atividade proposta. Vejamos um Episódio que elucida o exposto:

(...) A professora apresenta aos alunos uma folha com o contorno da figura de um coração e explica que eles deverão desenhar dentro desse, a figura do pai deles [data comemorativa que se aproxima]. Pede para que pensem em suas características físicas para realizar a atividade. Vai até a lousa e desenha um exemplo e depois, duas linhas abaixo do coração, solicitando aos alunos que escrevam o nome do seu pai e o nome de um presente que gostariam de dar a eles.

Os As – começam realizar a atividade.

A P – vai até a carteira dos alunos que a solicitam. (...)

P – pergunta para um aluno que pediu sua ajuda: o que você escolheu? [referindo-se ao presente que gostaria de dar a seu pai].

A – diz: uma camisa. Eu não sei escrever!

P – pergunta: como faz o Ca?

A – não responde.

P – diz: começa com “C”, mas para ficar “Ca”, o que falta pôr?

A – diz: o “A”.

P – isso, muito bem! E o “MI”, como é?

A – não responde.

P – dá a dica: o “MI” de Michel, igual seu nome. Como é o “MI” do seu nome?

A – diz: ah! E faz o registro.

P – diz: isso, muito bem!

[Assim, a professora procede durante toda a realização da atividade pelos alunos, dando dicas para que escrevam o que querem, ora recorrendo à correspondência entre sons e grafia e ora às letras dos nomes dos alunos].

[Observamos que, quando muitos alunos solicitavam a atenção da professora ao mesmo tempo, ela pedia para que os colegas os ajudassem, mas depois, estando disponível, ia até esses para verificar como haviam realizado a atividade e garantir a sua realização correta .]. (...)

Episódio 33 - Protocolo de observação – 3º dia, P8

No Episódio 33, podemos notar que o acompanhamento dispensado aos alunos pela professora P8, durante a realização das atividades propostas, era, na verdade, uma estratégia para que as tarefas fossem feitas corretamente, e esse

modo de proceder, geralmente, era o realizado por todas as outras professoras desta categoria.

O mesmo Episódio revela, ainda, um exemplo de procedimento de ensino da escrita, o qual também representa o adotado por todas as professoras da categoria.

Antes de apresentarmos outros exemplos, cabe destacarmos que a ênfase era dada, no ensino da escrita, ao código alfabético. Podemos observar que, a professora P8, no Episódio 33, por exemplo, ao auxiliar os alunos, por vezes, recorreu à correspondência entre sons e grafias, mas também propôs aos alunos que se lembrassem das letras de seu nome.

Apesar da recorrência à correspondência entre letras do nome para a escrita de outra palavra equivaler a uma proposta pertinente, temos de nos atentar que essa estratégia era da professora e não do aluno. O aluno poderia ter recorrido a outras maneiras que não essa, se pela mediação da professora fosse desafiado a buscar caminhos que lhe possibilitassem realizar a escrita.

Além disso, as relações feitas pela professora entre as letras dos nomes e as palavras que estavam sendo produzidas pelas crianças não eram registradas, ficando, apenas, como explicações orais, ou seja, não sistematizadas.

Constatamos que, nas aulas de todas as professoras incluídas nesta categoria, a escrita feita pelos alunos ocorreu somente com o nome próprio. As demais propostas de “escritas” foram conduzidas pelas professoras, e o que os alunos faziam era, na verdade, a cópia desses registros.

Como exemplo, segue um Episódio de aula da professora P9.

(...) P – pergunta: está todo mundo na página certa do caderno?

Alguns As – dizem sim, outros dizem não.

P – ajuda um aluno a encontrar a página correta do caderno.

P – faz linhas na lousa e pergunta: na primeira linha nós vamos escrever o quê?

As – dizem: o dia de hoje.

P – vai até a lousa e escreve “HOJE”. Na sequência diz: “HOJE”. Depois pergunta: o que eu escrevi?

As – dizem: hoje.

Depois, a professora caminha entre as carteiras da sala, observando o registro dos alunos no caderno.

Enquanto isso, a monitora observa os cadernos de recados, sentada na mesa da professora.

P – vai até a lousa e diz: que letra é essa? (aponta com o dedo a letra “H”).

As – dizem: “H”.

P – diz: e essa? (aponta com o dedo)

As – respondem: “O”.

P – diz: e essa? (aponta com o dedo)

As – respondem: “J”.

P – diz: e essa? (aponta com o dedo)

As – respondem: “E”.

P – pergunta: o que está escrito aqui?

As – dizem: hoje.

P – diz: agora deixa um espaçozinho e escreve “É”.

P – pergunta: por que tem acento? (referindo-se ao acento do “É”).

As – respondem: para ficar “É”.

P – pergunta: que dia é hoje?

A – diz: 17.

P – diz: não. Eu quero saber que dia da semana.

A – diz: quarta-feira.

P – registra na lousa: QUARTA-FEIRA.

[Ao mesmo tempo em que registra na lousa “QUARTA-FEIRA” a P – lê o que está escrevendo].

(...) A P – diz: nós já falamos que hoje é quarta-feira, mas que dia do mês é hoje?

A – diz: 2011.

P – diz: não. Que dia do mês?

A – diz: 8.

P – diz: dia dezoze...

As – completam: dezessete.

P - vai até a lousa e registra na linha debaixo, “DIA: 17 – 8 – 2011”. Depois caminha entre as carteiras da sala observando o registro dos alunos.

Após verificar o registro de aluno por aluno, a P – vai até a lousa e diz: vamos ver o que eu escrevi aqui?

A P – aponta as palavras realizando a leitura “HOJE É QUARTA-FEIRA” “DIA 17 – 8 – 2011”.

P – diz: olha aqui: eu estou pulando uma linha e vou escrever: “MEU”. (escreve na lousa).

P – fica dizendo a palavra: “MEU”, “MEU”.

P – pergunta: que letra que eu usei para escrever “MEU”?

A – diz: “M”.

P – diz: o “M”, o “E” e o “U”.

Depois, a P – caminha entre as carteiras da sala observando o registro dos alunos. Volta para a lousa e pergunta: que letra será que eu vou usar para escrever nome?

A – diz: “N”.

P – escreve a palavra “NOME” na lousa, soletrando as letras utilizadas no registro: “N” – “O” – “M” – “E”. Depois diz: olha o que ficou escrito.

P – lê: “MEU NOME”.

P – caminha entre as carteiras observando o registro dos alunos. Volta para a lousa e escreve “É”.

Na terceira linha o registro feito pela professora foi: “MEU NOME É:”.

P – pega os crachás de nome dos alunos.

P – orienta: aí vocês vão escrever o nome inteirinho. Se não couber na mesma linha, vai para linha debaixo.

(...) A P – aguarda os alunos terminarem o registro no caderno. Na sequência, relembra os versos da música do boi:

“O meu boi morreu!”

“O que será de mim?”

“Manda buscar outro, ó maninha, lá no Piauí.”

Após, a P – pergunta para os alunos como é nome da lenda.

As – respondem: BUMBA-MEU-BOI.

P – vai até a lousa, pula uma linha e escreve: “BUMBA–MEU–BOI”.

Depois de um tempo a P – diz: vamos continuar, como que começa mesmo? (referindo-se à letra da música do boi).

A – diz: o meu boi morreu.

P – vai até a lousa e diz: estou pulando linha de novo, para ficar bonito. Depois escreve: “O MEU BOI”. Ao mesmo tempo em que faz o registro na lousa lê o que está escrevendo: “O” – “ME” – “U” – “BO” – “I”.

P – diz: espaçozinho hem! Porque é outra palavrinha.

P – diz: o meu boi (registra na lousa) “MORREU”.

Depois, a P – caminha entre as carteiras da sala observando o registro dos alunos no caderno e coloca dois alunos que estão atrasados próximos à mesa da professora para serem auxiliados pela monitora. (...)

	HOJE É QUARTA-FEIRA
	DIA: 17 – 8 – 2011.
	MEU NOME É:
	BUMBA – MEU – BOI
	O MEU BOI MORREU
	QUE SERÁ DE MIM?
	MANDA BUSCAR OUTRO
	Ó MANINHA, LÁ NO PIAUÍ

(representação do registro feito na lousa pela professora)

Episódio 34 - Protocolo de observação – 1º dia, P9

Percebemos, no Episódio 34, que a professora P9 realizava questionamentos sobre as letras usadas para os registros de palavras feitas na lousa por ela, apontando-as com o dedo e, na sequência, lendo-as para os alunos. Assim, o

trabalho dos alunos consistia, como já mencionamos, em copiar os registros em seus cadernos, sendo a escrita efetiva dessa prática rara nas aulas.

Quanto às atividades de escrita, o que observamos nas aulas da professora P9 foi o mesmo que presenciemos nas aulas das demais professoras desta categoria. Todas utilizavam procedimentos sequenciais, letra por letra, focalizando as correspondências entre sons e grafias. Vejamos outros dois exemplos:

(...) A P – diz: essa atividade [mostra a atividade impressa] nós pintamos para saber como utilizamos a água.

Depois a P – pergunta: como nós podemos utilizar a água?

[Os alunos observam as imagens que já pintaram para responder à pergunta da professora].

A – diz: para tomar banho.

Outro A – diz: para lavar as mãos.

Outro A – diz: para cozinhar, escovar os dentes.

P – diz: então, nós vamos escrever, pulando uma linha, nós vamos escrever assim: “usamos água para”.

P – diz: Então, primeiro vamos escrever “USAMOS”. Que letra que eu coloco que começa?

As – dizem: “U”.

P – registra o “U” na lousa e diz: não escrevam ainda.

P – diz: “SA”?

A – diz: “Z”.

P – diz: tem som de “Z”, mas não é “Z”.

A – diz: “S”.

P – diz: é “S”.

P – escreve na lousa “SA” e lê: “S” – “A”.

P – diz: quando é som de “Ã” é a letra “A”.

P – diz: “USA – MOS”.

A – diz: é o “O”.

P – diz: também, mas tem outras letras.

A – diz: “M”.

P – diz: “M” e o “O”. Depois registra “MO”.

P – diz: mas é “USA – MOS”.

A – diz: “S”.

P – diz: “USAMOS”. Deixa um espaçozinho. Agora vamos escrever “água”.

A – diz: “A”.

P – registra o “A” na lousa e repete a palavra: “ÁGUA”, “Á – GU – A”.

A – diz: “G” e “U”.

A – diz: e o “A”.

P – registra o “GUA” na lousa, dizendo: “G” – “U” – “A”.

Depois a professora lê o registro: usamos água. E o “para” como eu escrevo?

A que escreve convencionalmente [informação passada pela professora] – diz: o “P” e o “A”.

P – pede para o aluno: fica quietinho para os outros falarem tá?

A – diz: tá.

P – registra na lousa “PA”. Depois diz: o “P” e o “A”.

P – diz: “PA” – “RA”.

A – diz: é o “R” e o “A”.

P – diz: então agora, vocês podem escrever, usamos água para.

A – pergunta: de vermelho?

P – diz: sim senhora. De vermelho. E depois nós vamos escrever quadradinho por quadradinho (referindo-se à sequência de quadrinhos colados no caderno dos alunos).

Os – As – copiam o registro da lousa no caderno.

[A atividade continua sendo feita como descrito até que todos os alunos terminem de copiar o registro e levem para a professora verificar se fizeram corretamente, antes de guardarem o caderno].

LIMEIRA – 05/10/11	
USAMOS ÁGUA PARA:	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BEBER	LAVAR AS MÃOS
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COZINHAR	TOMAR BANHO
<input type="checkbox"/>	
ESCOVAR OS DENTES	

(representação do registro feito na lousa pela professora)

Episódio 35 - Protocolo de observação – 2º dia, P10

(...) A P – pede para o ajudante do dia entregar a atividade para os colegas. Enquanto isso a professora vai até a lousa e registra:



(representação do registro feito na lousa pela professora)

A – diz para a professora: o seu desenho é igual o da nossa folha.

P – diz que eles devem nomear a menina e o menino.

As – sugerem alguns nomes para o menino: João, Diego, Lucas e Kauã. Depois sugerem alguns nomes para as meninas: Bianca, Sabrina e Júlia.

[Os nomes sugeridos pelos alunos são registrados na lousa pela professora].

Depois a professora propõe uma votação: os As – erguem as mãos e a P – marca a quantidade de votos em frente de cada nome. O nome do menino mais votado é João e da menina é Sabrina.

P – apaga os registros que tinha feito na lousa e pergunta: como escrevo João?

A – diz: é o “J”.

Outro A – diz: é o “G”.

Outro A – diz: é o “O”.

P – diz: agora põe os miolinhos para pensar: é o “J”. [registra na lousa]

A – diz: o “E”.

P – diz: se eu pôr “E” vai ficar “JE”, eu quero “JO”, “JO”.

A – diz: o “O”.

P – registra: “JO”.

A – diz: agora o “A”.

P – pergunta: como você sabe?

A – diz: eu vi ali! Você não apagou direito, eu vi ali. [aponta para o registro que a professora havia feito na lousa].

P – diz: ah, danado!

A – diz: não, você apagou mais eu vi!

P – diz: mas não tá dando pra ver.

A – diz: não.

P – diz: ah, então você gravou nos seus miolinhos.

[A professora prossegue questionando e registrando na lousa, letra por letra, até escrever JOÃO] (...)

P – diz: agora vamos escrever Sabrina, o que eu ponho?

A – diz: o S.

Outro aluno diz: o A.

P – diz: muito bem. [registra na lousa “SA”].

P – pergunta: e agora? Como formo o “BRI”, [repete] “BRI”.

As – não respondem.

P – diz: então eu vou dar uma dica. Tem a letrinha B. [registra na lousa a letra “B”].

(...) [A professora prossegue questionando e registrando na lousa, letra por letra, até escrever SABRINA]

Depois a P – pede para os alunos registrarem os nomes das crianças nos desenhos da atividade.

(...) As – realizam a atividade, registram o nome das crianças copiando da lousa e pintam o desenho do menino andando e da menina pedalando. (...).

Episódio 36 - Protocolo de observação – 2º dia, P15

Além do fato de a aprendizagem da escrita prevalecer nas aulas como um processo que se aprende por meio de cópia, vale refletirmos que os registros propostos, geralmente, não exerciam função social, eram apenas objetos “do

aprender escolar”, apresentando-se descontextualizados das atribuições que exercem na vida, como, por exemplo, comunicar, informar algo a alguém etc.

Também notamos, nos Episódios antes expostos, que os procedimentos adotados pelas docentes em atividades de escrita englobavam recapitulações orais, indicando-nos a preocupação com a memorização do código alfabético.

Quanto às atividades de leitura, nas diversas vezes que a presenciamos na dinâmica das aulas, todas as professoras pautaram-se em procedimentos que focalizavam, assim como na escrita, a memorização do código, a associação dos sons à grafia. Mas entremeio a esses, os dados nos revelam, também, algumas aplicações pontuais de outro procedimento que se pauta em uma concepção de leitura entendida como expressão.

Os Episódios anteriormente expostos (34, 35 e 36), apesar de serem referentes à escrita, nos revelam a leitura entendida como associação de sons à grafia, pois as professoras, ao realizarem, ou após terem realizado, os registros das palavras na lousa, as liam, escandindo-as, acentuando-se, assim, os sons das sílabas. Vejamos mais um exemplo cujo entendimento dado à leitura pauta-se pela associação dos sons à grafia, acentuando-se ora as letras e ora as sílabas:

(...) Primeiramente a professora apresentou para a turma um cartaz com a letra de uma música, intitulada “A Pipoca”, que os alunos conheciam e havia sido cantada no início da aula, no momento do canto. O cartaz foi fixado no flip-chart e na sequência a professora realizou os seguintes encaminhamentos:

P – pergunta: eu escrevi com letras ou números?

As – dizem: letras.

P – diz: isso, eu uso letras para escrever as palavras. Então vamos ler o alfabeto?

As – recitam o alfabeto: A, B, C, D, E, F, G até Z.

P – diz: as letras são sinais que inventaram pra gente escrever, pra gente se comunicar. Se a gente sai, em qualquer lugar a gente encontra coisas escritas com as letrinhas do alfabeto, certo?

Então, a gente vai cantando e eu vou mostrando as palavras e vocês vão acompanhando.

P – aponta com a régua as palavras conforme os alunos cantam.

P – pergunta: onde será que está escrito “PLOC, PO, PLOC, PLOC, PLOC”?

P – indica uma aluna para ir até o cartaz e mostrar o registro solicitado por ela.

A – vai até o flip-chart e mostra o solicitado pela professora.

P – aponta para o título e questiona: e aqui em cima? Antes da resposta da aluna, a professora lê: “A PIPOCA” e pergunta: como começa “PIPOCA”?

As – dizem: com “A”.

P – diz: não, aqui (aponta a palavra pipoca novamente indicando com o dedo a 1ª letra – “P”).

Alguns As – dizem: “A”.

Outros As – dizem: “P”.

P – diz: é “P”.

P – pergunta: e essa palavra aqui [aponta para a palavra “PIPOCA” no título da música] é igual a essa? [aponta para “PIPOCA” no registro da letra da música].

Alguns As – dizem sim, outros dizem não.

P – pergunta: sim ou não?

Alguns As – dizem sim, outros dizem não.

P – diz: vamos ver. Que letra é essa? [Aponta para letra “P” da palavra “PIPOCA” do título].

As – dizem: “P”.

P – questiona: é igual essa? [Aponta para o “P” da palavra “PIPOCA” no registro da letra da música].

As – dizem: sim.

P – faz isso com todas as outras letras da palavra “I – P – O – C – A” e pergunta: é igual ou não é?

As – dizem: sim.

P – diz: então, enquanto eu pego o caderno de atividades, vocês podem ir cantando a música.

As – cantam. [Não acompanham o registro da música feita em cartaz, porque memorizaram a letra].

Enquanto isso, a P5 – entrega os cadernos com a página da atividade aberta. Depois, pede: olha pra lição. Pergunta: o que será que está escrito aí?

Um A – diz: pipoca.

P5 – diz: isso. É igual aqui? [Mostra a palavra “PIPOCA” no cartaz da música exposto no flip-chart].

As – dizem: é.

P – registra a palavra na lousa: “PIPOCA” e conforme a registra vai escandindo: PI – PO – CA.

P – referindo-se à atividade do caderno entregue aos alunos, diz: vocês viram que embaixo da palavra “PIPOCA” tem quadrinhos? Alguns com letras e outros vazios. Eu tirei as letras. Está faltando. Vocês irão verificar quais letras estão faltando.

P – faz os quadradinhos na lousa igual ao da atividade colada no caderno. Depois, pergunta: para formar o “PI”, só tem o “P”, o que eu tenho que pôr aqui? (Aponta com o dedo o quadradinho vazio, após a primeira consoante “P”).

As – dizem: “I”.

P – registra na lousa:

P	I	P		C	
---	---	---	--	---	--

Depois diz: agora eu vou fazer o “PÓ”. Vamos falar? “PÓ”, “PÓ”, “PÓ”.

As – repetem: “PÓ”, “PÓ”, “PÓ”.

P – pergunta: o que eu vou pôr aqui? [Aponta o dedo para o terceiro quadradinho, que está vazio].

As – dizem: “O”.

P – registra na lousa:

P	I	P	O	C
---	---	---	---	---

P – diz: agora é “CA”. Vamos falar? “CA”, “CA”, “CA”.

As – repetem: “CA”.

P – pergunta: que letra está faltando para formar “CA”?

Um A – diz: “A”.

P – registra na lousa:

P	I	P	O	C	A
---	---	---	---	---	---

Depois diz: vamos ler “PIPOCA”. [Aponta com o dedo sílaba por sílaba].

As – leem escandindo: PI – PO – CA. (...)

Episódio 37 - Protocolo de observação – 3º dia, P5

Além da leitura com ênfase na associação dos sons à grafia, verificamos também o uso do método sintético de alfabetização por algumas das docentes. No Episódio 37, por exemplo, mesmo a atividade apresentada, tendo como objetivo explícito a memorização da palavra PIPOCA, implicitamente o intuito era a fixação da letra "P", já que, tal letra, foi explorada em quase todos os encontros de observação nas aulas da professora P5: no primeiro encontro durante o registro de palavras referentes ao que há em uma Festa Junina (pipoca e pescaria), no terceiro encontro durante o trabalho com a música intitulada, Pipoca, durante o trabalho com a receita da pipoca e em exercícios de fixação do traçado da letra “P”, realizados em sala de aula e também enviados como tarefa de casa, no quarto encontro durante a escrita de palavras iniciadas pela letra “P” associadas às imagens (pirulito, pena, porco, pia) e no quinto e último encontro, o registro e a exploração da palavra porquinho.

Percebemos com isso que as atividades de leitura e escrita acentuavam, mesmo, a memorização das letras e do código, mas, como antes mencionamos, em leitura, presenciemos, também, alguns enfoques diferenciados e pontuais no desenvolvimento de atividades e são sobre esses que discorreremos em sequência.

Verificamos, entre outros exemplos, a leitura de diferentes tipos de textos feita para os alunos pelas professoras: livros de literatura infantil, registros feitos em lousa, textos impressos ou registrados em cartazes (geralmente músicas), jornais, entre outros.

Também notamos o modo de proceder junto aos alunos após as leituras, as docentes geralmente conversavam com os alunos sobre o que haviam lido,

incentivavam a expressão dos mesmos sobre o conteúdo do texto lido. Isto indica que a expressão do autor do texto prevalecia durante essas conversas.

Entendemos, assim, que as aplicações pontuais de procedimentos diferenciados dispensados à leitura fundamentavam-se em uma concepção que a entende como expressão. Isso porque se valorizava uma conversa restrita, ao buscar, unicamente, os sentidos estabelecidos pelo autor do texto lido e não os que poderiam ser construídos a partir dos já expostos, entrelaçados às experiências do leitor, dentre as quais estão as vivências que possuem em relação a outras leituras.

Vejamos em sequência alguns Episódios cujo procedimento de leitura revela a ênfase na expressão:

(...) A P – vai até o armário e pega algumas folhas com um texto impresso. Nessa folha há também algumas imagens.

A P – diz: vamos prestar atenção. A história é - Um Sonho do Balãozinho.

P – inicia a leitura: era uma vez um balãozinho que caiu no jardim da casa do Zezé, numa noite fria de julho. O balãozinho era azul. Todo azul. A criançada o batizou de balãozinho azul. Mas o balãozinho azul vivia triste, sempre triste. Ele tinha um sonho, ele queria subir alto e ir até as estrelas.

P – interrompe a leitura da história para mostrar as imagens que a ilustram.

As – observam as imagens mostradas pela P – atentamente.

A – diz: que bonitinho!

A – pergunta: ele tá na onde tia?

P – diz: ele caiu no jardim. Lá na casa do Zezé. Ele tá triste.

A – pergunta: esse é o balão?

P – é. Ele tá imaginando. Subindo lá no céu.

(...) P – pergunta: todo mundo viu?

As – dizem: sim.

P – retoma a leitura: até que chegou a alegre noite de São João. A garotada corria pra lá, corria pra cá. Cida levou doces para a barraquinha. Bete levou lenha para a fogueira. Marcelo e Renato colocaram bandeirinhas e a festa estava tão animada. Todos brincavam e dançavam perto da fogueira. Comiam doce, pipocas e canjica.

A – diz: hum!

Outro A – diz: eu gosto de canjica.

P – ouve o que os alunos dizem e continua a leitura: só que o balãozinho estava triste. Ele queria subir alto, muito alto! De repente um ventinho frio e mansinho começou a levar o balãozinho para cima.

P – mostra as ilustrações.

A – diz: deixa eu ver, tia.

P – diz: oh lá o balãozinho.

A – pergunta ao observar as ilustrações: tia é na Festa Junina que ele estava?

P – responde: é na Festa Junina, na noite de São João.

P – diz: oh lá o balãozinho. Ele estava triste, bateu um ventinho e começou a subir.

A – diz: ele voou, voou.

A – pergunta: tia, por que ele fechou os zóio? [referindo-se a imagem do balãozinho subindo]

P – explica: ele estava feliz, porque ele começou a subir lá pro céu.

A – diz: ele ficou legal.

P – continua a leitura: aí olha só – que alegria! Viva São João! Estou subindo – gritava ele. E subiu tanto, que chegou até o céu e virou uma linda estrelinha. Uma estrelinha que brilha todo ano na noite de São João.

P – mostra as ilustrações.

P – após realizar a leitura diz: então vamos ver o que vocês sabem! Quem é o personagem principal daqui da história?

Um A – responde: eu acho que é o balão.

P – diz: é o balãozinho, muito bem, Diego! Como era o nome dele?

A – diz: balão.

P – pergunta: mas qual era o nome dele?

A – diz: balão.

P – diz: ele era o balãozinho... Qual cor?

As – dizem: azul.

P – diz: azul. O nome dele era balãozinho azul. Por que ele estava triste?

A – diz: porque ele não conseguia subir no céu.

A – diz: aí veio um ventinho e ele ficou alegre, porque ele subiu.

P – pergunta: o que ajudou o balãozinho ficar alegre?

A – diz: o vento.

P – diz: foi o ventinho.

P – pergunta: daí o que aconteceu com o balãozinho? Ele começou?

A – diz: a voar.

A – diz: ele ficou feliz. Ele começou a dar risada!

P – diz: isso! Então nós vamos fazer agora uma atividade. (...).

Episódio 38 - Protocolo de observação – 2º dia, P6

(...) [A professora conversa com os alunos que o mês de agosto é o mês do folclore e retoma com a participação deles algumas atividades feitas anteriormente relacionadas ao tema].

P – pergunta: lembra-se da lenda “Mãe do Ouro” que lemos e depois brincamos de encontrar os tesouros?

As – dizem: sim.

P – vai até o armário e pega uma coleção de livros do folclore.

As – dizem: olha! Livrinhos! He!

P - diz: hoje eu vou ler para vocês, três lendas: a do Saci-Pererê, depois a da Mula-sem-cabeça e a do Lobisomem.

P – começa a leitura.

[Observamos que os alunos permanecem sentados em seus lugares. A professora faz a leitura do livro em pé de frente para eles e conforme lê cada página do livro mostra as ilustrações. A leitura é iniciada sem nenhuma menção ao registro do título na capa].

Os As – nos momentos em que a P – mostra as ilustrações do livro, realizam comentários: o loco!! Nossa! Ai meu Deus do céu! Que coisa feia!

P – explica ao terminar a leitura: os três livros que li para vocês são lendas. Depois pergunta: existe lobisomem?

As – dizem: não.

P – diz: existe mula-sem-cabeça?

As – dizem: não.

P – pergunta: existe Saci-Pererê?

As – dizem: não.

P – explica: não existem, são lendas. Lendas são histórias contadas pelos mais velhos.

A – questiona: é? [apresentando não concordar com as explicações dadas pela professora].

P – diz: sim! Então vocês já conhecem as lendas. [vai até a lousa e faz o registro]: SACI-PERERÊ, MULA-SEM-CABEÇA E LOBISOMEM.

P – diz: depois eu farei uma lista com o nome de todas as lendas lidas! Amanhã eu vou ler outras lendas.

A – diz: ai que medo!

Depois a P – vai até a mesa dela, pega a atividade impressa e mostra para os alunos. Faz uma breve explicação: a atividade é do Saci-Pererê, vocês vão colocar dentro do gorro dele os números do 0 ao 9 [verbaliza a sequência numérica enquanto a registra na lousa - 0,1,2,3,4, 5,6,7,8,9]. Terminando vocês vão pintar o Saci-Pererê [fixa a folha da atividade na lousa].

P – entrega a folha de atividade para os alunos.

A – diz: Saci-Pererê.

P – diz: isso! (...).

Episódio 39 - Protocolo de observação – 4º dia, P8

Salientamos que a leitura diária, na dinâmica das aulas feita para os alunos, já nos revela um diferencial importante deste grupo de docentes. Ter um exemplo de leitor é certamente uma experiência preciosa para os alunos da educação infantil.

Esses momentos diários propiciavam aos alunos aprendizagens que vão além da leitura do texto em si, ou seja, do código. São, para eles, exemplos de diferentes materiais que podem ser lidos, os modos específicos de se ler cada um deles, conforme as pretensões prévias: apreciação, busca de informações, ideias para um determinado projeto, estudo etc. Também são exemplos de diferentes

comportamentos de leitores: posturas, manuseios dos objetos, o ir e vir nas ilustrações e nas informações adicionais, entre tantas outras aprendizagens pertinentes.

O Episódio 37 exemplifica o que a professora P5 acentuava em suas aulas: a leitura como associação dos sons à grafia. Mas, quando a referida docente se caracterizava como Dona Bela, uma personagem criada por ela, cuja função era contar histórias em momentos pontuais, pautava-se na concepção de leitura como expressão. Vejamos:

(...) P – diz: é hora de leitura.

Os As – estão sentados em seus lugares.

P – diz: chama a Dona Bela. [solicita que os alunos chamem a personagem que a própria professora inventou para ler histórias durante as aulas. Dona Bela é o nome da personagem].

As – chamam a Dona Bela e correm se sentar no chão da sala de aula, próximo à lousa, aguardando a personagem aparecer.

Enquanto isso a P – vai até o armário de aço da sala de aula e se caracteriza de Dona Bela. [coloca uma cartola e um óculos bem grande e colorido].

Depois a P – já caracterizada, se aproxima dos alunos e diz: hoje a Dona Bela vai contar a História da Margarida. A Margarida Friorenta. [mostra a capa do livro para os alunos]

Um A – diz: o nome dela é engraçado.

P – começa a leitura: era uma vez uma margarida no jardim. Quando ficou de noite, a margarida começou a tremer. Aí passou a borboleta azul. A borboleta parou de voar e falou: por que você está tremendo? É horrível ficar com frio, logo numa noite tão escura. A Margarida deu uma espiada na noite e se encolheu nas folhas. A borboleta teve uma ideia e voou para o quarto de Ana Maria. Ah, é você Borboleta, tudo bem? Eu vou bem, mas a Margarida vai mal. O que ela tem? Está com frio. Eu tenho o remédio, vou trazê-la para o meu quarto já. (...)

A P – lê a história, página por página e mostra as imagens do livro, também página por página.

As – prestam atenção na história, muito atentos, fazem silêncio absoluto.

A P – lê: a Margarida, mesmo indo para o quarto, fica tremendo, e o frio da Margarida só passa quando Ana Maria a beija.

[Observamos que, no fim da história a professora faz algumas questões para os alunos]

P – pergunta: a Margarida sentiu o que no começo da história?

Uma A – diz: frio.

P – pergunta: cada vez ela sentia mais frio. Quem ajudou ela?

As – dizem: a Ana Maria.

P – pergunta: quem mais tinha de personagem aqui no livro?

As – dizem: a borboleta, o cachorro, o moleque.

P – pergunta: eles fizeram de tudo para a Margarida não ter frio. Mas o que a Margarida queria?

Uma A – diz: um carinho.

P – diz: como a gente gosta de ter do papai e da mamãe. (...).

Episódio 40 - Protocolo de observação – 2º dia, P5

Apesar da forma diferente de a professora P5 introduzir esses momentos de leitura nas aulas, tornando a atividade mais atrativa para os alunos, podemos notar que, como nos Episódios 38 e 39, as perguntas propostas aos alunos requerem respostas já explicitadas pelo texto, e as vivências dos mesmos são pouco exploradas.

Por isso, fundamentar as ações didático-pedagógicas em uma concepção de leitura como expressão, também, impõe reflexões. Certamente que possibilitar a expressão dos alunos nas aulas, quanto aos sentidos do texto lido, é uma concepção de leitura diferenciada da que a entende como um procedimento de memorização do código. Mas, quando damos a ênfase na expressão do aluno acatando-a como sinônimo de compreensão, estamos restringindo a leitura a um sentido único, equiparando-a a um monólogo e desconsiderando os diálogos que o leitor poderia estabelecer entre o texto lido e as suas experiências.

Essa concepção de leitura, apresentada pela maioria das docentes desta categoria, em aplicações pontuais de procedimentos de ensino, nos permite inferir que, na verdade, as leituras realizadas por elas aos alunos eram, geralmente, pretextos para inserção do trabalho com o conteúdo.

Tomemos como exemplo as aplicações pontuais de procedimentos de leitura como expressão da professora P9. Essa tinha o hábito de contar as histórias ao invés de lê-las, mas, assim como a professora P5, também envolvia as crianças na atividade de modo lúdico, levando fantoches e apresentando imagens grandes dos personagens em cartazes. No único Episódio em que a referida professora realmente leu para os alunos, valorizou a leitura como expressão e fez, durante essa, explicações sobre o conteúdo que visava a trabalhar (folclore - lendas).

Antes de começar a ler, a professora disse que o texto era uma lenda de uma cobra chamada Boitatá. Ela também avisou que ao terminar de ler faria perguntas. A professora começou a leitura pelo título “Lenda do Boitatá”, mas não o indicou na capa do livro. Em alguns momentos questionou e foi questionada sobre os significados de algumas palavras. Ao terminar, fez perguntas com o intuito de que toda a história fosse recontada. Vejamos o Episódio mencionado:

(...) P – diz: vou contar até três e vou começar a ler uma lenda pra vocês. Então vamos lá: 1, 2, 3 e já, vou começar. Vocês lembram que eu disse que ia contar a lenda, do que mesmo hoje?

A – diz: da cobra.

P – pergunta: e como chama essa cobra?

A – diz: venenosa.

P – diz: não, boi...?

As – dizem: boitatá.

P – diz: a hora que eu terminar, eu vou fazer perguntas. Tudo bem? Então vamos lá!

P – posiciona-se à frente dos alunos e começa a leitura: Lenda do Boitatá (lê o título do livro sem associá-lo ao registro escrito, sem mostrar a capa aos alunos). Certa vez, aconteceu um dilúvio tão espantoso.

P – interrompe a leitura e pergunta: vocês sabem o que é dilúvio?

A – diz: eu sei. [mas não diz o que é e não é questionado pela professora que entrega a resposta].

P – diz: muita chuva! Muita chuva! Depois continua a leitura: certa vez aconteceu um dilúvio tão espantoso que as águas cobriram todos os cantos do Brasil e nessa ocasião o Boitatá, subiu em um lugar bem alto, o mais alto de todos. Lá, fez um buraco e ficou escondido da chuva, durante o tempo todo. A chuva não parava e os dias iam passando, passando e o Boitatá foi encolhendo, encolhendo e diminuiu de tamanho. Mas seus olhos, porém, foram crescendo.

Um A – pergunta: o que é “porém”?

P – diz: eu já falei aquele dia: porém é o mesmo que por isso.

Depois, a professora continua a leitura: foram crescendo, crescendo e ficaram enormes, assim como são hoje. Finalmente as águas baixaram, e o Boitatá saiu do buraco. Desde esse tempo, ele passeia pelos campos procurando a carniça de animais mortos em enchentes.

A – pergunta: o que é?

P – diz: eu já vou falar pra você. Deixa [me] terminar de ler: toma forma de uma cobra e devora olhos e mais olhos dos bichos mortos. A luz dos olhos que ele come alimenta seu corpo e faz com que brilhe como uma luz amarela, azulada. Dizem que uma cobra de fogo persegue quem sai a cavalgar à noite. É o Boitatá.

P – diz: agora eu vou perguntar. Quem conversou... Que ficou conversando aqui. Eu quero ver se vai conseguir responder.

A – diz: eu só sei da parte da cobra.

P – pergunta: e o que aconteceu?

A – diz: a cobra comeu o caçador.

P – diz: ah! Comeu o caçador? Tinha caçador?

As – dizem: não [risos].

P – pergunta: vocês acham que ele prestou atenção?

A – diz: não ele ficou conversando.

P – pergunta: então o que aconteceu no começo da história? O que aconteceu lá no começo, na floresta, que todos os bichos sumiram da floresta?

A – diz: foi por causa do Boitatá.

P – diz: não. O que aconteceu no começo da história que eu contei pra vocês?

A – diz: choveu muito.

P – diz: muito bem!

A – diz: o boitatá foi crescendo, crescendo e ele ficou enorme.

P – diz: foi isso que aconteceu? Não foi isso que aconteceu! Então agora vou falar o que aconteceu: choveu muito lá na floresta, muito! Inundou todinha a floresta.

P – diz: o Davi disse que choveu muito lá na floresta. Todos os bichos sumiram, mas a cobra era muito esperta. O que ela fez?

A – diz: ela foi [ao] lugar mais alto e cavou um buraco.

P – diz: isso mesmo. Ela subiu num topo bem alto e lá em cima ela cavou um buraco e se escondeu?

A – diz: da chuva. (...)

Episódio 41 - Protocolo de observação – 4º dia, P9

No Episódio 41, a conversa estabelecida após a leitura privilegiou-a novamente como expressão, pois, por vezes, a compreensão do que se leu foi apresentada pela própria docente, em explicações.

Outros indícios, de que as leituras realizadas aos alunos pelas professoras desta categoria eram também pretextos para o trabalho com o conteúdo, são apresentados no Episódio seguinte.

Neste Episódio, mesmo a professora P10, acolhendo um pouco mais as vivências dos alunos, notamos que a compreensão do que se leu foi feita por ela, assim como fez a professora P9, no Episódio 41, durante as explicações que pontuou entre as leituras. Vejamos:

(...) A P – diz para os alunos: essa semana, nós vamos fazer algumas atividades sobre a água. Agora que começou a primavera, vai começar a época das chuvas, quer dizer, já era pra ter começado, esse ano nós estamos com uma seca que foi além dos dias que era pra ser, né? E nós vamos conversar várias coisas sobre a água.

P – mostra para os alunos o livro que irá ler e diz: eu já contei essa história pra vocês, não contei?

As – dizem: já.

A P – explica para os alunos que como a história é importante e fala sobre o mundinho azul, sobre a água, sobre os cuidados que nós temos que ter com água, ela irá contá-la novamente.

Depois a P – chama os alunos para sentar-se no chão da sala de aula próximo a ela, perto da lousa, mostra a capa do livro e pergunta: como chama esse livro?

Uma A – diz: o céu azul.

A P – diz: não! É “O Mundinho Azul”.

P – diz: olha só, o título está em volta do mundinho. [aponta com o dedo o título na capa do livro e lê com os alunos: “O Mundinho Azul”].

P – pergunta: qual é a forma [geométrica] do mundinho azul?

As – dizem: círculo.

P – diz: aqui [referindo-se à capa] o mundinho azul aparece com mais algumas coisas.

As – dizem: árvore, grama, flor e passarinho. [referem-se às ilustrações da capa do livro].

P – pergunta: e o que será que é isso daqui em volta? [aponta para as ilustrações da capa do livro].

As – dizem: é a água.

P – diz: a história começa como começam os clássicos.

Uma A – diz: era uma vez.

P – começa a leitura: era uma vez, um mundinho [mostra a ilustração]... Que poderia até ser chamado de planeta azul. Visto a distância, lá estava ele no espaço, uma gigante esfera azul...

[Observamos que a professora, cada vez que lia uma página, mostrava a imagem para os alunos e fazia questionamentos sobre as ilustrações: o que é isso aqui? Também observamos que enquanto realiza a leitura a P – conversava com os alunos sobre o que leu].

P – pergunta: por que será que chove? Vou explicar. Mostra a ilustração do livro e diz: aqui é a água do rio, ou do mar, ou da lagoa. Quando o Sol esquenta a água... O que acontece quando a mamãe faz comida?

Um A – diz: fica quente.

P – diz: mas não é fumaça, aquilo é vapor d’água. Quando a gente toma banho quente, como é que fica o banheiro?

A – diz: fica quente.

Outro A – diz: com fumaça.

P – diz: cheio de vapor de água. Não fica tudo branco?

As – dizem: fica.

P – explica: quando a água fica quente, ela fica leve e se transforma em vapor d’água. Esse vapor d’água sobe, fica leve e a gente não vê o vapor d’água subindo, a gente só vê o vapor d’água no banheiro ou na panela. Mas, quando ele está subindo a gente não consegue enxergar. Ele sobe e na hora que ele chega lá no céu ele se junta. E lá em cima é frio. Quando o vapor d’água quente chega lá em cima no frio, ele se transforma de novo em gota d’água. Formam as nuvens e quando fica cheia de gota d’água a nuvem fica muito pesada e ela...?

A – diz: chove.

P – diz: chove. E choveu, pra onde a água vai de novo?

A – diz: pro rio.

P – diz: no solo, esquenta de novo, vira vapor d’água e sobe. Forma nuvem. Chega lá em cima é frio, se transforma de novo em água, fica pesado e chove. Por isso que tem essa setinha [referindo-se à ilustração do livro que mostra o ciclo da água].

P – diz: isso se chama ciclo da água. É o que acontecia no mundinho. Apesar de o mundinho ter tanta água a maior parte dela é salgada, pois existiam mais oceanos do que lago e rios.

P – pergunta: nós podemos beber água salgada?

As – dizem: não.

Uma A – diz: da piscina também não.

P – diz: mas a gente não bebe água da piscina, porque ela é suja e não porque ela é salgada.

P – lê: assim a água doce é escassa. Depois explica: escassa porque tem pouco.

P – diz: a água do rio é conhecida como doce, não porque ela tem açúcar. É porque ela não tem sal.

(...) P – lê: antes de chegar às torneiras a água é tratada para ser potável, ou seja, própria para beber. Isso acontece nas estações de tratamento de água. Lá, chegam às águas das represas, das chuvas e dos rios, que passam por diversos processos para finalmente serem filtradas e receberem cloro para matar os micróbios. Da onde que vem a água da torneira da escola, da nossa casa?

A – diz: do rio.

P – pergunta: como é a água do rio? Limpa ou meio sujinha?

A – diz: meio sujinha.

P – pergunta: e a gente bebe a água do jeito que vem do rio?

As – dizem: não.

P – diz: olha só [mostra a ilustração do livro], a água quando é retirada do rio, da represa, do lago, ela tem que ser tratada. Aqui é a represa. Uma máquina chamada de bomba puxa a água da represa e a água vai lá pra estação de tratamento. Lá na estação de tratamento acontecem vários processos para se limpar a água. Esses processos são chamados de floculação, ou seja, mistura a água com alguns produtos. Na decantação, a água fica paradinha pra sujeira descer [mostra a ilustração do livro]. Aí ela passa por um processo que chama filtração. Nessa filtração tem: cascalho, que é pedra, areia e carvão. Nossa, mas o carvão não é sujo e preto?

As – dizem: é.

P – diz: mas é o carvão que ajuda a limpar a água. E depois, no final, é colocado cloro. O cloro mata os micróbios e as bactérias. Viu quanta coisa que foi na água, pra água chegar limpa na torneira! Depois a água ainda sai da estação de tratamento, fica num reservatório de água limpa e daí ela vem até a gente.

P – diz: aí, a gente, vai à torneira, enche o copo e depois, joga a água.

A – diz: que dó!

P – diz: porque deu trabalho e além de tudo tem pouca água. A gente não pode desperdiçar.

Após terminar a leitura da história a professora explica para os alunos que ela dará uma atividade para fazer em casa. (...)

P – conversa com os alunos sobre a atividade. Ela explica o que está escrito na folha, mas não lê o texto, porém afirma que todos da família devem ler a lição. (...).

Episódio 42 - Protocolo de observação – 1º dia, P10

Os dados das docentes, cujos procedimentos são incluídos nesta categoria, também revelam que há mais momentos de ações efetivas das crianças com a leitura do que com a escrita, pois o modo particular de as crianças lerem foi acolhido em alguns Episódios das aulas de algumas das docentes desta categoria. Porém de

modo específico por cada uma delas. Vejamos um exemplo que presenciamos em uma das aulas da professora P9.

(...) A P – pergunta para os alunos: hoje, quando vocês entraram na sala, vocês repararam alguma coisa de diferente?
 As – dizem: sim.
 P – pergunta: o que tinha aqui na sala?
 As – dizem: o mapa.
 P – pergunta: é um mapa aquilo ali? (aponta o dedo para o mapa que está fixado na lousa).
 As – dizem: é.
 P – diz: que mapa que é aquele?
 A – diz: do mundo.
 P – pergunta: é do mundo aquele? (aponta o dedo para o mapa que está fixado na lousa).
 A – diz: é dos planetas.
 A – diz: é dos “país”.
 P – pergunta: dos países? Não.
 A – diz: é do que “nós vive”.
 P – diz: se fosse dos países seria o mapa-mundi, o mapa do mundo. Esse não é o mapa-mundi, onde tem o mundo inteiro. Esse não é. O que será que está escrito aqui? (aponta com o dedo para a palavra “BRASIL”)
 P – pergunta: que letra que é essa? (mostra a letra “B”)
 As – dizem: “B”.
 P – pergunta: e essa?
 As – dizem: “R”.
 P – pergunta: e essa?
 As – dizem: “A”.
 P – pergunta: e essa?
 As – dizem: “S”.
 P – pergunta: e essa?
 As – dizem: “I”, “L”.
 P – diz: então, esse mapa aqui é só de um país. E é um país que começa com a letra?
 A – diz: “B”.
 A – diz: Brasil.
 P – diz: isso mesmo Felipe, é o Brasil. E quem daqui mora no Brasil? Levanta a mão.

Episódio 43 - Protocolo de observação – 2º dia, P9

Partindo de um procedimento diferente do adotado pela professora P9, no Episódio 43, observamos que, na dinâmica das aulas da professora P5, os alunos

também liam. Havia nas aulas dessa professora o momento do reconto feito pelos alunos das leituras realizadas anteriormente pela professora. Nesses momentos, pudemos observar a conduta leitora das crianças, ao imitarem a postura da professora. Vejamos:

(...) A professora personalizada de Dona Bela, diz para uma A – que manifestou interesse em fazer o reconto da história (A Ovelha Rosa da Dona Rosa – lida pela professora) que ela podia contá-la.

A – diz: olha aqui gente! Todos sentados que a Dona Bela [me] deixou contar a história.

A – começa a contar a história: a Ovelha Rosa gostava muito de rosa, então ela queria brincar, ficou brincando perto do tronco de árvore muito feliz, eu vou ficar da minha cor, se eles ficarem feliz eu vou ficar da minha cor.

Outra A – pede para a colega que está contando a história: mostra? (Referindo-se às ilustrações do livro).

A – responde: vocês já viram.

As – começam a conversar.

A – que está contando a história diz: vocês ouvem a Dona Bela e não ouvem eu.

As – silenciam.

A – continua: adivinha o que aconteceu? Ela pintou a casa, a cerca dos cavalos, as coisas das galinhas, das ovelhas e as coisas do boi. Então, adivinha o que aconteceu? As meninas vão adorar. Ela pintou as casas, todas de rosa. Ela pensou e sabe o que ela queria? Ela queria pintar o mundo inteiro de rosa.

A – que conta a história diz: tia como chama a mãe dela?

P – diz: Dona Rosa.

A – continua a contar a história: a Dona Rosa deixou ela pintar, então, ela pintou até a bola, a bola do planeta. Então, sabe o que aconteceu? Ela escorregou no rosa. Então, o rosa não saiu. Olha aqui como ela ficou (mostra a ilustração do livro correspondente ao momento narrado).

Alguns alunos começam a conversar.

A – que conta a história diz para os colegas: xiu, xiu, 1, 2, 3 e boca fechada. Depois continua: então ela ficou com o corpo todo cor de rosa, mas não saiu a cor dela, porque era colada. Aí choveu e ela pensou que ia sair a cor dela, mas não saiu. Ela disse: Dona Rosa eu queria pintar o mundo inteiro. Dona Rosa disse: vou pegar o meu bichinho de estimação que vai ser igual a você. Olha o bichinho dela (mostra a ilustração do livro). Ela ficou muito feliz, porque ele era rosa, era igual ela. (...)

Episódio 44 - Protocolo de observação – 1º dia, P5

Porém, temos de nos atentar sobre o modo particular estabelecido pela professora P5 em suas aulas, para que os alunos “lessem”, que traz implícita a ideia de restrição da leitura à repetição, ou seja, essa ocorre a partir da memorização do lido previamente, sinalizando um aspecto do ensino tradicional.

Apesar das estratégias de leitura das crianças não serem acolhidas de fato pela professora P5, assim como pelas outras docentes desta categoria, presenciamos alguns Episódios em que foram dadas a elas oportunidades de escolherem, em expositores de livros das salas de aulas, os exemplares que queriam ler. Nesses momentos, tivemos a oportunidade de verificar como as crianças liam.

A seguir, apresentamos três breves Episódios das aulas da professora P5 que elucidam o exposto. Vejamos:

(...) Alguns As – brincam com os brinquedos que ficam sob as mesas, que estão no fundo da sala em hexágono, e outros escolhem livrinhos para ler. Os que escolheram livros conversam entre eles e mostram as imagens uns para os outros. Há alguns que se sentam e começam a ler a história a sua maneira.

Uma A – pega um livro e se posiciona em frente à lousa, imitando a professora. Ela lê e mostra as imagens que ilustram a história. Não há ninguém prestando atenção, mas, mesmo assim, ela realiza a ação.

A maioria das meninas explora os livros dos expositores, brincam de separá-los: livros de literatura infantil, livros de banho e gibis, formando pilhas, classificando-os. Depois, assumem papéis de vendedoras de livros. (...)

Episódio 45 - Protocolo de observação – 2º dia, P5

(...) Uma A – conta uma história para a outra. Assumem papel de leitoras e dizem ser a professora contando histórias.

A – diz para a outra: tia mostra para mim.

A aluna que está lendo mostra a imagem.

Em seguida, a aluna vai ao expositor e resolve trocar de livro, pega uma enciclopédia e diz: agora vamos seguir o mapa.

A – abre o livro na página em que há um mapa e diz: achamos o mapa, vamos nessa cidade [aponta com o dedo o mapa].

As alunas levantam-se, fazendo de conta que estão indo para tal cidade. (...).

Episódio 46 – Protocolo de observação – 4º dia, P5

(...) Os As – que terminam a lição vão até os expositores escolher livros.

Uma A – diz para a outra: vamos brincar de mamãe e filhinha?

A – responde: sim.

A – diz: você vai ser a filhinha. Está na hora de dormir e eu vou ler essa história para você.

A aluna que assume o papel de filha deita a cabeça na mesinha e a outra começa a ler a história. Observando sempre as imagens, lê de maneira própria, não convencionalmente. Depois, ao

observar que a colega fechou os olhos, diz: já dormiu. Ela para de ler a história, levanta-se e vai brincar com os brinquedos que estão sobre as mesas organizadas em hexágono, localizadas no fundo da sala de aula.

Episódio 47 – Protocolo de observação – 5º dia, P5

Notamos, nos exemplos anteriores, que o principal intuito da P5, ao oferecer às crianças esses momentos entre uma atividade e outra, era o de evitar a ociosidade, como confirmam suas afirmações *[Quem acabar pode escolher um livrinho para ler. Quem já terminou [a atividade] pode ver um pouquinho de livros e quem não terminou vai terminando]*.

Porém, esses Episódios evidenciam que as crianças, mesmo não sabendo decodificar, leem e não se intimidam ao fazer isso diante dos colegas, sabem que os suportes textuais possuem características específicas, pois os classificam (livros de literatura infantil, livros de banho e gibis) e demonstram entendê-los como materiais de consumo da sociedade, pois brincam de vendê-los.

Nesses também notamos o comportamento das crianças como leitoras, pois observamos que se posicionaram em lugar de destaque quando leram para um público ou em lugar reservado quando leram para si ou mais alguém; folhearam as páginas, observaram as imagens e mostraram o que estavam lendo para os colegas.

As crianças leram para se divertir, para ninar alguém, para encontrar algum lugar específico, indicando, assim, reconhecerem as funções da leitura na sociedade e também que são capazes de interagir com a leitura e a escrita em toda a sua complexidade.

As mesmas evidências dos saberes das crianças em relação à leitura são apresentadas no exemplo seguinte, presenciado na dinâmica das aulas da professora P6, também durante um dos momentos em que as crianças puderam escolher livros de suas preferências para os apreciarem entre uma atividade e outra. Vejamos:

(...) P – diz para os As – que já terminaram a atividade para escolherem livrinhos no expositor.
As – escolhem os livros que querem ler livremente, observam atentamente as ilustrações, folheiam página por página. Alguns As – cantam enquanto folheiam as páginas do livro escolhido.
(...) As – conversam uns com os outros sobre os livros que escolheram para ler.
De repente uma aluna diz: era uma vez. Era uma vez, era uma vez.

[Observamos que A – resolve contar a história para toda a turma. A professora observa a distância].

A – diz: era uma vez a mamãe, a filhinha e o cachorrinho... [mostra a imagem do livro para os colegas].

A – vira a página e pergunta: começa daqui, né tia?

P – isso.

A – diz: era uma vez a filhinha que viu a mamãe, oh. [mostra a imagem do livro para os colegas].

A – pergunta: quem que mora aqui?

As – não respondem.

P – diz baixinho: hipopótamo.

A – continua a narrar a história apoiando-se nas ilustrações: era uma vez tava “chuvendo”, porque tava com medo, oh. [mostra a imagem do livro para os colegas].

A – diz: a mamãe aqui, oh. [mostra a imagem do livro para os colegas].

A – diz: era uma vez o filhinho estava na... Numa “preda”.

A – diz: oh, o papai aqui atrás [mostra a imagem do livro para os colegas].

A – diz: a mamãe estava... Vendo rosas. Cheia de cataporinha, oh. [mostra a imagem do livro para os colegas].

As – conversam.

A – que está lendo diz: eu tô lendo a história. [sinalizando que deveriam fazer silêncio].

As – continuam conversando.

A – que está lendo a história diz: Adriano! Vou trazer outro livrinho! Fica quietinho.

A – vai até o expositor e escolhe outro livro. Diz: Os porquinhos.

A – diz: observando a capa: os porquinhos iam trabalhar. Os porquinhos dando tchau para mamãe.

Depois de um tempo, quando A – abre o livro percebe que só tem a capa e mostra para a professora. A – diz: tia olha aqui!

P – pergunta: só tem a capa do livro?

A – sinaliza com a cabeça que sim.

A – vai até o expositor e escolhe outro livro.

A – que está lendo diz para os colegas: fica quietinho aí que eu já estou indo.

A – enquanto escolhe outro livro no expositor diz: os porquinhos. Eu ia ler, não tinha nada aqui.

A – escolhe outro livro vai até uma colega e diz: eu vou ler pra você.

A colega – diz: eu que vou ler.

A – diz: eu vou ler primeiro. Eu peguei primeiro e começa a leitura pela primeira página do livro. Ela lê: ele tava cantando. Depois diz: ah, tem que lê aqui, na capinha. [a aluna lembra que, antes de iniciar a leitura das páginas do livro deve ler o título na capa. Ela lê: “Max Steel” e o amiguinho dele].

Episódio 48 - Protocolo de observação – 2º dia, P6

Assim, fica claro que as crianças sabem muito sobre o que é ler e que o acolhimento desses saberes, muitas vezes, não foi feito pelas docentes desta categoria.

Enfim, com base em todas as descrições apresentadas e todos os exemplos dados, podemos afirmar que a tendência diretiva nos procedimentos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita destaca-se nesta categoria, assim como, em todas as outras. Trabalhar por temas, dar ênfase aos conteúdos, não planejar com os alunos a rotina diária, explicar como fazer as atividades, sem propor desafios ou dar tempo para que os alunos tentem realizá-las a partir dos conhecimentos que possuem, assim como, dispensar auxílio durante as atividades propostas, para que a tarefa seja cumprida sem erros ao invés de acolher as dúvidas e os anseios dos alunos, são, entre outros exemplos, ações diretivas que foram presenciadas na dinâmica das aulas de todas as docentes desta categoria.

No trabalho específico com a escrita, notamos fortes indícios do foco do ensino ser o código alfabético, pois as atividades propostas em aula visavam à memorização das correspondências entre sons e grafias, ora de letras, ora de sílabas, acentuando-se em alguns casos o método de alfabetização sintético. Isso nos permite inferir a tendência por uma educação infantil propedêutica, mesmo que ainda, de maneira não consciente por parte das docentes.

Interligadas a esses direcionamentos, observamos algumas aplicações de procedimentos mais interativos em determinados Episódios das aulas das docentes desta categoria. Esses revelam uma maior e efetiva participação dos alunos e uma maior interação desses com os objetos de estudo.

Há algumas situações de aula em que é dado aos alunos o poder de escolha, como, por exemplo, dos livros que preferem ler, dos locais que querem se sentar e, também, do espaço que lhes é dado em algumas ocasiões para, ao menos, se expressarem.

Mas esses procedimentos diferenciados foram observados principalmente em relação ao trabalho didático com a leitura. Dar aos alunos oportunidades para que leiam, mesmo que ainda não convencionalmente, e, em alguns casos acolher essas leituras, solicitando que fossem feitas perante o grupo classe; propiciar momentos de leitura da professora para os alunos; estabelecer espaços para que esses se expressem perante o texto lido; ler diferentes tipos de textos são exemplos de aplicações pontuais de procedimentos pautados em uma pedagogia mais “inovadora” e em uma concepção de leitura diferenciada daquela que a compreende como memorização do código alfabético.

Vale destacar que essas aplicações de procedimentos pontuais (inovadores) se diluem entre as concepções que prevalecem (diretivas) na dinâmica das aulas das docentes desta categoria. Como exemplo disso, temos a introdução dos textos, as leituras desses nas aulas e momentos breves de abertura para a expressão dos alunos, mas que, implicitamente, revelaram a intenção das docentes de introduzir por meio dessas atividades os conteúdos ou o trabalho com a fixação do código.

Contudo, podemos afirmar que a abordagem tradicional do ensino que privilegia uma epistemologia empírica é a base que fundamenta as ações didático-pedagógicas das docentes da categoria 2. Também podemos afirmar que, mesmo havendo evidências de que o trato didático dispensado à leitura é diferenciado, a forte tendência da leitura como memorização do código não possibilita o avanço do trabalho das docentes, e a inovação deste fica limitada a breves espaços de expressão aos alunos.

As entrevistas: confirmações ou contradições entre prática e discurso

Nas práticas das sete professoras que se inserem na categoria 2 (P5, P6, P8, P9, P10, P14 e P15), presenciamos a prevalência de momentos pautados em uma pedagogia diretiva, revelando a concepção tradicional de ensino fundamentada especificamente na epistemologia empírica. Mas, também, pudemos constatar, relacionada a essa pedagogia diretiva, aplicações pontuais de outra mais inovadora.

Os discursos de duas dessas professoras: P5 e P6 apresentam semelhanças às práticas constatadas na dinâmica de suas aulas, porque acentuam a abordagem tradicional de ensino, cuja epistemologia é a empírica, mas suas falas compõem-se também por momentos que se fundamentam na epistemologia apriorista.

Nos excertos apresentados em sequência, evidenciamos a oscilação entre as epistemologias apriorista e empirista nos discursos das referidas professoras, intercalados por breves reflexões:

[E o que você entende por alfabetização na educação infantil?] “(...) Muitos, no final do ano, eles já sabem, eles já saem até lendo algumas palavras, escrevendo palavras, mas não porque a gente exigiu isso deles, entendeu? Foi da própria criança. (...) Até quando eles vão para o primeiro [ensino fundamental] a gente gosta de acompanhar com a professora do ano seguinte. Fala: olha como está fulano, cicrano, né? Ah, um já tá escrevendo, outro já tá alfabético, num sei o que. Porque, a gente já sabia

que esse daí ia ter um clique mais rápido, e outros demoram mais" (Professora P5, grifos nossos).

[Você disse que ensina seus alunos escreverem, por que você promove esses momentos?] "Eu promovo, porque a gente tem que prepará-los pro primeiro ano. Eles estão indo, mais novos ainda pro primeiro ano, né? Então, eu acho que a gente tem que dar, pelo menos, essa preparação, de reconhecimento das letras, saber que precisa de letras pra escrever, entendeu?". (Professora P5, grifos nossos).

Notamos, nos discursos da professora P5, que essa recorre ao apriorismo e ao empirismo, ao mesmo tempo, para explicar como se efetiva, no entendimento dela, a aprendizagem de seus alunos. No primeiro excerto, ela expõe que o conhecimento está lá, é nato, basta um clique. Já no segundo excerto, não, a aprendizagem dos alunos depende dela, ela é quem a promove ao prepará-los para o 1º ano do ensino fundamental, evidenciando assim que o conhecimento é algo que possa ser dado de fora para dentro.

A professora P6 também revela essa mesma oscilação. Vejamos:

[E o que você entende por alfabetização na educação infantil?] "Alfabetização? É... Assim... Pra mim, as crianças têm que ter a noção, né? Mas que elas não têm que sair alfabetizadas... É assim, só se for por si própria. A criança mesma começar. Ela começar a relacionar, porque a educação infantil, eu acho assim, na minha opinião, não sei né? Que não tem a obrigação. (...) Eles tão indo com cinco anos pro primeiro ano. Então, assim, antes eles iam com seis, agora eles tão indo com cinco. Então assim, eles não têm a maturidade deles" (Professora P6, grifos nossos).

[Em sua opinião é dever da educação infantil alfabetizar?] "É. Mas eu acho que não, alfabetizar, não. A gente tem que, claro, preparar a criança. A gente tem que começar, tem que explicar, tem que ensinar, tem que começar formar esse processo neles de aprendizagem, de alfabetização" (Professora P6, grifos nossos).

Primeiramente, a professora P6 diz que a criança da educação infantil só irá se alfabetizar se, por si própria, desenvolver tal aprendizagem. Em sequência ela se contradiz, pois diz que é necessário preparar a criança, explicar, ensinar para que ela comece a se alfabetizar. Com isso, desloca o centro da aprendizagem, que a princípio está no aluno, passando-a para o professor.

O discurso da professora P8, como o das professoras P5 e P6, é semelhante à prática observada na dinâmica de suas aulas, em que se acentua a abordagem tradicional de ensino, cuja epistemologia é a empírica. Mas apresenta nesse, alguns momentos que se fundamentam na epistemologia apriorista e diferencia-se delas, porque, em alguns excertos da entrevista, também apresentou a epistemologia

construtivista. Vejamos a seguir exemplos que se referem às respostas dadas aos questionamentos pela professora P8.

[É dever, da educação infantil, alfabetizar?] “Não. O que é passado pra gente, não. (...) O que é orientação, que a gente recebe, é que a educação infantil não é pra tá alfabetizando, né? Mas é aquilo que eu ti falei. A gente vai propiciar pra eles um avanço, aí, na aprendizagem. Só que não necessariamente que eles vão estar alfabetizados né. E inclusive porque eles também são muito novos, né” (Professora P8, grifos nossos).

[O que você explicou para os pais sobre a sua proposta de ensino?] “Ah, que assim, que eu desenvolvo o trabalho em cima do que me é orientado né. E passado lá de acordo com o planejamento né.(...) Aquele que a gente segue lá, das habilidades. A grade. Tem todas as áreas a serem trabalhadas né, os blocos e as habilidades em si né. Então daí, em cima disso, eu vou desenvolver as atividades pra tá promovendo as habilidades do aluno, que consigam atingir as habilidades” (Professora P8, grifos nossos).

[Você ensina os seus alunos a ler?] “Ah, eu tento propiciar pra eles né, um ambiente, assim, que eles tenham contato com a leitura né. Que nem, quando eu dou um livrinho pra eles, assim, eu falo pra eles: lê uma história pra mim. Ele vai ler a história do jeito que ele acha que é. Do jeito que ele tá vendo as imagens ali. Ele vai contar pra mim. Ele vai formar uma história ali, da cabeça dele né. Então, pra mim, ele tá lendo pra mim entendeu? Ali, no caso, eu acho que ele tá fazendo uma leitura pra mim. Seja ela assim, do jeito deles lá né” (Professora P8, grifos nossos).

A princípio, a professora P8 recorre ao fator idade para indicar a causa da não alfabetização dos alunos na educação infantil, assim revela-nos pautar-se em uma epistemologia apriorista.

No excerto seguinte, ela afirma focalizar os conteúdos para planejar as atividades e promover as habilidades dos alunos, indicando-nos não acolher, como princípio, as necessidades, realidades e solicitações dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem, pois as determina a partir da grade curricular. Nessa fala da professora P8, percebemos indícios de uma pedagogia diretiva que tem como base a epistemologia empírica.

Já no último excerto, apresentado anteriormente, a mesma professora responde ao nosso questionamento, indicando que seus alunos leem de maneira própria e que essa é aceita por ela. Com isso nos revela a epistemologia construtivista, por considerar que a criança não é uma página em branco e por acolher os conhecimentos que essas possuem, ainda que esses não sejam os convencionais.

Na fala da professora P8, apesar de haver momentos apriorista e construtivista, a epistemologia que se destacou é a relativa ao empirismo. Vejamos alguns exemplos que comprovam o destaque dado no discurso dessa professora à epistemologia empírica:

[De alguns exemplos de atividades que você costuma usar pra que as crianças aprendam a ler?] “Eu acho, assim, que o alfabeto móvel, né! Que ela vai estar em contato com as letras do alfabeto, estar identificando. E os grupos que a gente procura estar colocando. Assim... Quem tá mais avançado, você procura colocar com aquele que é mais, assim, tá num nível um pouco mais pra trás. Pra tentar ali, junto, na junção das palavras, tudo. Ah, eu acho que é a própria leitura mesmo. Leitura diária. Seja o livro de história que eles gostam bastante, ou qualquer outro tipo de texto” (Professora P8, grifos nossos).

[O que você faz, costuma fazer, para que seus alunos aprendam a escrever?] “Ah, eu acho que, o que auxilia bastante é o alfabeto móvel, né? Que eles vão tá ali, na parte concreta, selecionando as letras, né. E mais o trabalho, que eu acho que é feito em sala de aula né, que a gente costuma fazer”. **[Quais, por exemplo?]** “Ah... Que nem... Uma receita você trabalha a parte da receita em si, faz com eles. Daí você vai trabalhar algumas palavras-chaves né, para eles estarem conhecendo”. (Professora P8, grifos nossos).

Percebemos, nos exemplos anteriores, que a professora P8 destaca o uso do alfabeto móvel, mas não menciona o contexto em que esse é inserido. Apenas indica que o objetivo ao usá-lo nas suas aulas é para que os alunos tenham contato com as letras (concretamente) para identificá-las e saber selecioná-las, preparando-se, assim, para a junção das palavras. Revela-nos, com isso, um trabalho mais diretivo, empírico e, que parte das estruturas textuais menores (micro) para as maiores (macro) no que diz respeito ao trabalho com a escrita, privilegiando assim, a memorização do código em detrimento de outros processos inerentes a essa aprendizagem.

Ao mesmo tempo, há momentos em seu discurso que nos indicam uma pedagogia mais relacional, ao mencionar o trabalho em grupo, a leitura diária de qualquer tipo de texto aos alunos e a realização de uma receita. Podemos notar, porém, que a inserção do texto, receita, é para o trabalho com o código: conhecer palavras-chave, ou seja, memorizá-las. Assim, a professora volta-se, novamente, para o empirismo.

Já as professoras P9 e P10 responderam aos questionamentos da entrevista oscilando entre a epistemologia apriorista, empirista e construtivista. Mas, diferente da professora P8, essas acentuaram no discurso a epistemologia construtivista.

Apresentamos, a seguir, excertos das entrevistas, em que essas professoras explicitaram, em momentos diferentes, as três epistemologias. Os primeiros exemplos referem-se às respostas dadas aos questionamentos feitos em entrevista à professora P9.

Essa professora, apesar de questionar os alunos e afirmar que os mesmos correspondem a seus questionamentos, indica, em entrevista, que a condição primeira para que a aprendizagem ocorra é a bagagem hereditária, pois tudo é previsto pela maturação da criança (epistemologia apriorista).

(...) **[E por que você acredita que sim? Que seus alunos sabem escrever.]** “Porque eles correspondem àquilo que eu estou perguntando pra eles. Não são todos, tá? Tem aquelas crianças, ainda, que eu percebo que ainda não. Mas eu acredito que é pela imaturidade da criança” (Professora P9, grifos nossos).

Um entendimento diferente do antes exposto é apresentado pela mesma professora no próximo excerto. Ao considerar importante ensinar os alunos a escrever para que se preparem para a etapa escolar seguinte, a professora P9 nos revela acreditar que a aprendizagem dos alunos depende, exclusivamente, do ensino (epistemologia empírica).

[E você ensina os seus alunos a escrever?] “Eu ensino. Porque eu acho que é importante. Pra hora que chegar no primeiro ano, ano que vem, eles não sofram tanto né. Porque eu não sei. Tem muitas professoras que não tão preparadas para esse primeiro ano, do ano que vem. Tem tanto professoras, como crianças, não tão preparados. E pais também não. Eles acham que ano que vem que vai ter que alfabetizar essa criança a hora que chegar lá. E num é. Ano que vem é como se fosse um pré III. Então, tem muita atividade o ano que vem que é como se fosse uma continuação disso aqui. Do que eu estou fazendo com eles esse ano, né.” (Professora P9, grifos nossos).

Além dessas epistemologias, apriorista e empirista, constatadas nos dizeres anteriores, nos protocolos abaixo, retirados da entrevista com a professora P9, percebemos que os procedimentos de ensino fundamentados por uma concepção mais “inovadora” acentuam-se em seus discursos. Vejamos:

[Eu queria agora, que você caracterizasse um pouquinho essa turma. Como que você os percebe em relação à própria aprendizagem?] “Tem crianças que, eu percebo, assim, que tem muito estímulo em casa. E tem

criança que num tem. A gente percebe que num tem nada. Então, o que é que eu faço: eu procuro até colocar essas crianças que são mais estimuladas em casa, pra tá por perto das crianças que num tem muito estímulo né, pra ela poder avançar também” (Professora P9, grifos nossos).

[O que você explicou para os pais sobre sua proposta de ensino? Como você ensina. O que você falou?] “Eu falei a minha proposta. Que eu ensino muito brincando, né. Que eu procuro, assim, dar (...) duas folhinhas. Se eu dou o caderno, é só o caderno no dia, entendeu? E que eu procuro, assim, ensinar muito brincando. Que eu trabalho muito com os valores. (...) Falei isso na primeira reunião. Pra quem estava presente né” (Professora P9, grifos nossos).

[Mas o que você entende por alfabetização na educação infantil? O que é isso pra você?] “É a criança sentir o prazer da escrita e da leitura. É o prazer né. De escrever e de ler. É conhecer. Ter esse conhecimento. Ter esse conhecimento né. Do mundo letrado. Ela sentir vontade, querer... De escrever e de ler. É sentir vontade. É o prazer de ela, sabe? Ela ir em busca disso. Que ela vai ter conhecimento naquilo. Sentir o prazer. Começar a sentir o prazer pelo ler e o escrever. É o que eu procuro fazer. (...) de alfabetizar, assim, não. Ela (a professora) tem que dar o prazer pra criança sim. Do ler né, da escrita. Mas de alfabetizar não” (Professora P9, grifos nossos).

Podemos observar, nos excertos anteriores, que a professora P9 procura compreender o contexto familiar em que seus alunos estão inseridos e, mesmo que não o considere propício, diz fazer uso dessa informação para realizar um trabalho pedagógico que ofereça a todos, na dinâmica das aulas, instrumentos que possibilitem a construção do conhecimento, como por exemplo, o trabalho em grupo.

Ainda que tenhamos observado, nas aulas de outras professoras da presente categoria, que nem sempre os agrupamentos são feitos para a interação, há na fala da professora P9 certa preocupação em buscar meios que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho em grupo.

Consideramos importante destacar que o ambiente familiar não propício, ressaltado na fala da professora P9, em seu entender não é um obstáculo à aprendizagem, mas, sim, uma informação que a faz refletir e buscar caminhos que possibilitem a construção do conhecimento por esses alunos.

É possível notar, também, que a professora P9 valoriza, em seu discurso, o lúdico no processo de ensino e aprendizagem, valoriza o brincar, o fantasiar, que é característica própria das crianças em idade escolar infantil. Isso revela o respeito, a compreensão e a preocupação com as especificidades da idade, com o interesse das crianças, pois qual criança não gosta de brincar? Não gosta de se divertir?

Vale salientar que essa valorização com o lúdico, também, foi constatada em sua prática, dando-nos indícios de aplicações pontuais de uma pedagogia “inovadora” que permitem a sua inserção na presente categoria.

A professora P9, quando questionada se ensina seus alunos a escrever, responde afirmativamente, porque se preocupa em prepará-los para a etapa escolar posterior. Sobre o que entende por alfabetização na educação infantil diz que é o acesso ao conhecimento do ler e do escrever e o prazer de descobri-los cada vez mais. Com isso, deixa-nos transparecer sua indefinição quanto ao que é alfabetização na educação infantil.

Quanto à professora P10, assim como a P9, também oscila em seu discurso entre as epistemologias: apriorista, empirista e construtivista, acentuando-se a construtivista. Vejamos, a seguir, exemplos que comprovam o exposto.

[Em sua opinião, é dever da educação infantil alfabetizar?] “Não, eu acho que eles são muito novinhos. É lógico que tem criança que a gente recebe aqui que tem todo o apoio em casa, tem livrinho. Mas tem criança que a gente recebe que não sabe nem pegar um lápis na mão, nem segurar o lápis de maneira correta eles não sabem. Então, é válida sim, a educação infantil, pra esse começo, pra eles aprenderem a direção da escrita, as letrinhas. Mas não para alfabetizar. Eles são muito novinhos” (Professora P10, grifos nossos).

[Me explica uma coisa? Todo dia tem a letra do alfabeto?] “Do alfabeto fora da ordem. (...) Eu estou sempre imprimo diferente, para eles não gravarem a ordem. Então, é ali que eu vejo que eles realmente conhecem a letra ou não. (...) Aí eu vou anotando. Eu tenho uma tabela que vou sempre anotando quais são as letras que a criança não consegue memorizar, porque aí a gente vai vendo a evolução dele” (Professora P10, grifos nossos).

Nas falas acima, notamos que a professora P10, inicialmente, pauta-se na epistemologia apriorista, para indicar o motivo da não alfabetização na educação infantil. Após, indica a memorização como um procedimento de ensino utilizado por ela, ou seja, nos revela o entendimento de que a aprendizagem da escrita e da leitura depende de exercícios mecânicos de inculcamento.

Já os excertos seguintes indicam-nos uma abordagem de ensino mais “inovadora”. Vejamos:

[E o que não promove a aprendizagem da leitura?] “O que não promove? Olha, a gente tem que tomar assim, muito cuidado, porque era uma prática que a gente tinha na Prefeitura até um tempo atrás, que é escrever por escrever. Cópia, né? Logo que comecei a trabalhar a gente fazia muita cópia, a criança escrevia isso. E se você não trabalha a construção da palavra, você pode encher a lousa, eles vão copiar, copiar, copiar. Eu acho

que fazer atividade que não tem questionamento, que a criança não pensa (...)” (Professora P10, grifos nossos).

[E como que as crianças aprendem a escrever?] “Trabalho a escrita espontânea. A gente trabalha listagem. Eu trabalho, às vezes, a cruzadinha, mais um pouco no final do ano, senão, fica cópia e eu não gosto, né? (...) Então, eu gosto muito da escrita espontânea, eu tenho uma prática com eles que eles fazem bastante, é ter sempre folhas com carimbinho, de palavras com duas ou três sílabas, acabou a lição eu pego. (...) É mais para brincadeira, quando eles trazem para mim eu ajudo, eu incentivo, mas eu acho que é assim, eles têm que escrever, é assim que vai aprender. Quanto mais oportunidade que você der, melhor” (Professora P10, grifos nossos).

Portanto, a prática e o discurso das professoras P9 e P10 são diferentes, pois, na prática, o que elas acentuam é a tendência pedagógica diretiva, vinculada a uma epistemologia empírica e, no discurso, uma pedagogia mais relacional que corresponde à epistemologia interacionista.

Já as professoras P14 e a P15, diferentes das demais desta categoria, foram coerentes em seus discursos, pois acentuaram em praticamente todas as suas respostas a epistemologia construtivista, apresentando apenas alguns momentos em que se pautaram no empirismo. Porém, essa não é a tendência que constatamos na prática das mesmas. No fazer dessas docentes, a tendência que encontramos, em seus discursos, são aplicações pontuais de procedimentos que se destacam, mas se diluem no todo preponderante que é o empirismo.

Assim, a prática e o discurso dessas docentes são contraditórios: a prática tende a uma abordagem tradicional e o discurso a uma abordagem de ensino mais “inovadora”. Vejamos alguns excertos das entrevistas dessas professoras que elucidam o exposto. Os quatro primeiros exemplos são referentes às respostas dadas pela professora P14 e os demais pela professora P15. Ligadas a esses, apresentamos algumas considerações.

[Então, você acredita que os alunos escrevem porque você ofereceu materiais para que eles pudessem observar e treinar?] “Sim escrevendo. (...) Eu cantava, ia entregar o crachá e cantava: o ‘A’ é uma letra que se escreve no abc, e daí falava - Ana você não sabe o quanto eu gosto de você! Então eles gostavam disso! Eu dava dinâmica com crachá, eu entregava o crachá para eles, daí eu falava o nome de uma criança, essa criança tinha que pegar o crachá que ela recebeu e ler de quem que era o colega, entendeu, então tinha as crianças que sabiam e quem não sabia a gente pedia ajuda para os universitários que eram os outros colegas (risos), então eles adoravam fazer isso, entendeu. (...)” (Professora P14, grifos nossos).

[É dever, da educação infantil, alfabetizar?] “Não! Mas é como eu falei para você, eu acho que a gente não pode negar esse conhecimento para a

criança, porque hoje, a criança da educação infantil, tem televisão, tem internet, a televisão oferece muitas coisas para ela, entendeu. Então a gente vai falar não, espera aí que depois você aprende! Não dá né, eu acho que a criança que é bem trabalhada na educação infantil quando chega no ensino fundamental não dá trabalho, entendeu? Fica muito fácil o trabalho. (Professora P14, grifos nossos).

[Como assim, ninguém escreve por escrever?] “Tem que ter um fundamento. (...) Por que, às vezes, a professora escreve um bilhete para os pais? Ou a monitora? Para dar um recado. Então tem uma função. Não é escrever só por escrever. É lógico que tem pessoas que gostam de escrever por prazer uma poesia, entendeu pode escrever uma poesia. Tem gente que gosta. Mas, a gente aprende a escrever porque a gente precisa disso, e é importante, porque a partir do momento que ele sabe que isso é importante, isso se torna interessante para ele (...)” (Professora P14, grifos nossos).

[E como são feitas as atividades em sala de aula?] “Ah... Eu sempre procuro dar o que é interessante para eles, porque se não for interessantes eles não fazem. Eles gostam muito de trabalhar com música, porque a música tem sentido de brincadeira”. **[Foram eles que pediram para trabalhar com música?]** “Não. Eu que tenho o hábito de trabalhar com música, com poesia, parlenda, trava-língua, trovinha, porque é fácil de memorizar, e eles memorizando eu estou garantindo que eles vão conseguir escrever”. **[Como você percebe o interesse deles?]** “(...) Se eles não fizerem a atividade é porque não tá interessante, mas a maioria faz” (Professora P14, grifos nossos).

O discurso da professora P14 sobre seus procedimentos de ensino com a leitura e a escrita acentua a interação das crianças com os objetos de estudo as suas estratégias, ainda que não convencionais, como próprias do processo de aprendizagem e apresenta certa consideração pelos interesses da criança, ainda que nos indique, também, que esses não sejam acolhidos de fato. Assim, em suas afirmações, podemos perceber também aspectos de uma pedagogia diretiva em sua fala.

Apesar disso, a professora P14 diz considerar a não realização das atividades propostas pelas crianças como um indicador de que essa não é interessante. Diz, também, ao se referir à alfabetização na educação infantil, ser impossível negar a uma criança um conhecimento que não é exclusivo da escola, pedindo para que ela aguarde até chegar o momento formal do ensino em que possa aprender.

Com isso, podemos confirmar que, a professora P14 destaca, em seu discurso, o que na sua prática são aplicações pontuais, de uma pedagogia mais “inovadora”, relativa à epistemologia construtivista.

O mesmo ocorre entre a prática e o discurso da professora P15. Vejamos excertos retirados da entrevista com esta professora:

[E seus alunos sabem escrever?] “Eu acredito que sim, da maneira deles eles sabem escrever, (...) se eu considerar as garatujas, até que sim, eles sabem escrever, porque eles tentam, não seria daquela maneira correta como eu acredito que seja, mas eu aceito as garatujas deles, eles contando histórias, através das garatujas deles” (Professora P15, grifos nossos).

[Então você acredita que eles sabem escrever porque eles tentam?] “Eles tentam. Isso, eles passam o pensamento deles no papel, mesmo que não seja naquela escrita correta, mas o pensamento deles já foi para o papel. Para mim é uma escrita” (Professora P15, grifos nossos).

[Você ensina seus alunos a escrever?] “Eu ensino. (...) Porque eu quero que eles sejam grandes escritores, se eles precisarem escrever um... Uma carta, uma história, um projeto, que eles consigam fazer isso”. **[E como você faz? Dê-me alguns exemplos?]** “Primeiro dando a liberdade para eles, do que vocês querem escrever, que história nós vamos contar agora, aí eles vão tentar colocar no papel e o que eles gostam de fazer, colocar no papel o que fizeram no final de semana, o que fizeram nas férias, então, eles fazem o desenho, e vamos tentar escrever embaixo para a gente escrever o que foi feito. Então, sempre quando a gente volta de um feriado longo, sempre que voltam das férias, eles fazem o desenho do que eles mais gostaram e embaixo vamos tentar escrever, eles vão escrever da maneira deles” (Professora P15, grifos nossos).

As respostas com características mais “inovadoras” das professoras: P14 e P15 fazem com que elas se destaquem em relação ao discurso, das outras docentes que se inserem na presente categoria.

Apesar disso, as práticas da P14 e da P15 são semelhantes às das demais professoras e, portanto, seus discursos são os mais contraditórios em relação à prática que executam no cotidiano escolar.

Outra situação que verificamos, na maioria dos discursos expostos anteriormente, é o conflito entre alfabetizar ou não na educação infantil, pois, relacionadas a esse, estão as concepções das docentes quanto ao que é ler e escrever.

Na prática, verificamos que as docentes da presente categoria tendem a uma concepção de leitura e escrita em que a ênfase é dada ao código e à memorização das associações entre sons e grafias. Apesar dessa tendência, também constatamos a ocorrência de aplicações pontuais de procedimentos pautados na concepção de leitura como expressão.

Em busca por confirmações ou contradições entre a prática e o discurso das docentes, organizamos em Quadros uma síntese dos dados coletados nas entrevistas com elas realizadas.

Na sequência, apresentamos o Quadro 9 com os dados referentes às perguntas feitas sobre a escrita. Depois, trazemos o Quadro 10 com os dados

referentes às perguntas feitas sobre a leitura. Relacionados a esses, fazemos alguns apontamentos contrastando o modo já exposto de as professoras procederem em suas práticas com aquilo que afirmam em seus discursos.

OS DISCURSOS DAS DOCENTES	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORAS
	Saber escrever é?	Identificar e fazer uso de letras, dominar as técnicas para traçá-las e usar as regras da língua	
Comunicar-se			P8 - P14
Como as crianças aprendem a escrever?	Identificando as letras e traçando-as		P5 - P6 - P8 P9 - P10
	Brincando de escrever, tentando escrever a seu modo		P9 - P14 - P15
	Lendo as letras e o nome próprio		P6 - P9 - P10
	Tendo o auxílio de um escriba		P14
	Escrevendo textos memorizados		P14
Como se ensina a criança a escrever ?	Escrevendo para que elas copiem		P9
	Ditando letras		P9
	Usando alfabeto móvel para que identifiquem letras, formem sílabas e palavras		P5 - P6 - P8
	Trabalhando com palavras-chave retiradas de textos lidos nas aulas		P8
	Permitindo que escrevam conforme os conhecimentos que possuem, mesmo que esses não sejam os convencionais		P15
	Associando imagens à escrita		P10
	Trabalhando com a escrita espontaneamente		P10
	Permitindo que escrevam textos memorizados		P14

Quadro 9 - As concepções de escrita no discurso das docentes da categoria 2

Notamos, no Quadro 9, que as professoras P5, P6, P9, P10 e P15, ao indicarem o que é saber escrever, apresentam resposta coerente com a concepção de escrita que acentuam na prática. Já as professoras P8 e P14, não, porque indicam a escrita como comunicação e na prática tendem à concepção de que a entende como memorização do código alfabético.

Quando as questionamos sobre como as crianças aprendem a escrever, as professoras P5, P6, P9 e P10 mantêm seus discursos coerentes, porque, assim como na resposta dada à primeira pergunta, indicam, nesta segunda questão, a

mesma concepção de escrita que apresentam na prática, destacando a ênfase dada ao código para a efetivação desta aprendizagem.

Já a professora P8 respondeu inicialmente que saber escrever é comunicar-se, depois, quando questionada sobre como as crianças aprendem a escrever, muda, em seu discurso, sua concepção, pois acentuou que, para a aprendizagem desta, deve-se conseguir identificar e traçar as letras, destacando assim o código alfabético e não mais a visão de escrita como comunicação.

A Professora P15, também, apresentou divergência entre o que disse quando questionada sobre o que é saber escrever e quando questionada sobre como as crianças aprendem a escrever. Primeiramente, ela revelou, em seu discurso, que sua concepção de escrita é a que acentua a memorização do código alfabético, pois disse que saber escrever é identificar e fazer uso de letras, dominar as técnicas para traçá-las e saber as regras da língua. Após, afirmou que a criança aprende a escrever, tentando, por meio de suas próprias estratégias. Indica-nos, assim, que aceita as escritas não convencionais, como escritas autênticas, ou seja, que necessariamente, não se precisa fazer uso de letras ou regras da língua para se escrever. Essa concepção de escrita, diferenciada da que acentua o código como ênfase da aprendizagem, também foi indicada por ela na terceira pergunta do Quadro 9. Por isso, podemos dizer que essa é a concepção que a P15 destaca em seu discurso, mas não é essa a que norteia sua prática, portanto são contraditórios os seus posicionamentos.

Em relação à resposta dada à segunda pergunta pela professora P14, notamos que novamente ela indica uma concepção de escrita diferente da que visa à identificação do código alfabético como condição principal para a sua aprendizagem, pois afirma que a criança aprende a escrever, escrevendo a seu modo. Apesar disso, seu discurso também nos revela indícios de procedimentos de ensino que visam à memorização do código, pois a P14 indica que as crianças também aprendem a escrever quando escrevem por meio de textos memorizados. Podemos inferir com isso que há resquícios de contradição em seu próprio discurso, em relação à concepção de escrita. Tal fato é confirmado pela resposta dada para a última pergunta do Quadro 9, pois, nessa, a P14 afirma ensinar as crianças por meio de textos memorizados. Portanto, tanto a sua prática é contraditória ao seu discurso, como o próprio discurso revela contradições.

As respostas dadas pelas outras professoras à terceira pergunta exposta no Quadro 9, [*Como se ensina as crianças a escreverem*] indica-nos a permanência de coerência entre a prática e o discurso da P5, P6 e P9, sendo essas, em relação à concepção de escrita, as que mais aproximam suas práticas dos seus discursos.

A resposta da professora P8 para esta pergunta revela-nos o uso do texto nas aulas para o ensino da escrita, porém para trabalhar com palavras-chave, indicando-nos que, mesmo tendo, em uma de suas respostas, apresentado indícios da concepção de escrita como comunicação, a que acaba prevalecendo é a que destaca o código.

O mesmo ocorre com a professora P10 que revela trabalhar com a escrita espontânea para ensinar as crianças a escreverem, mas indicou-nos a escrita como aquisição do código, assim, podemos dizer que essa foi a concepção predominante em sua fala.

Frente aos dados apresentados dos discursos das professoras e frente à análise dos mesmos quanto à concepção de escrita, podemos dizer que a P5, P6, P8, P9 e P10 apresentam semelhanças que se destacam na prática (concepção de escrita com ênfase no código alfabético), já as da P14 e P15, não, pois a concepção de escrita destacada no discurso dessas fica entre a da produção textual/expressão e a da comunicação.

A seguir, apresentamos, no Quadro 10, as respostas dadas pelas docentes para as perguntas referentes à leitura. Vejamos:

	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORAS
OS DISCURSOS DAS DOCENTES	Saber ler é?	Utilizar os conhecimentos que possui, mesmo que não sejam os convencionais	P5 - P9 - P8
		Compreender a mensagem	P6 - P10 - P14 P15
	Como as crianças aprendem a ler ?	Observando um leitor	P9
		Brincando de ler	P9
		Identificando e assonciando sons às grafias	P5 - P6 - P8 P15
		Lendo de tudo	P10 - P14
	Como se ensina a criança a ler ?	Lendo de tudo e diariamente para as crianças	P5 - P9 - P10 P14 - P15
		Permitindo que elas escolham o que querem ler	P5
		Solicitando que façam o reconto de histórias lidas nas aulas	P5 - P15
		Mostrando procedimentos de leitura: onde começa, qual a direção, voltando no registro para procurar informações, observando as ilustrações	P9
		Dando o alfabeto móvel para que identifiquem as letras e associem sons às grafias	P6 - P8 - P15
		Convidando-as para que leiam todos os dias: nomes, livros, cartazes, imagens, rótulos, símbolos	P10 - P14

Quadro 10 - As concepções de leitura no discurso das docentes da categoria 2

As respostas dadas pelas docentes à primeira pergunta exposta no Quadro 10, apesar de diferentes, revelam uma única concepção de leitura, pois tanto acolher as estratégias específicas em que cada um pode se pautar ao ler, mesmo que essas não sejam as convencionais, quanto indicar que saber ler é intrínseco a compreender revelam-nos a concepção de leitura que focaliza a comunicação possível entre as diferentes vozes (autor, leitor, interlocutor) em busca da construção dos sentidos daquilo que se leu, sendo isso, também, realizável pelos que não leem convencionalmente.

Ao serem questionadas sobre como as crianças aprendem a ler (segunda questão do Quadro 10) e, como se ensina uma criança a ler, (terceira questão do mesmo Quadro), as professoras: P9, P10 e P14 respondem mantendo a mesma concepção de leitura verificada na primeira questão. Por isso, podemos dizer que elas têm prática e discurso diferentes, pois o que acentuam no discurso são aplicações pontuais de procedimentos diferenciados em suas práticas.

Já as professoras: P5, P6, P8 e P15 respondem à segunda questão exposta no Quadro 10 apresentando concepção contrária à apresentada por elas nas respostas dadas à primeira pergunta, pois revelam a concepção de leitura como associação dos sons às grafias.

As professoras P6, P8 e P15 mantêm essa mesma concepção, ao responderem à terceira questão, apesar da resposta da professora P15 também conter resquícios de uma concepção diferenciada, ao afirmar que, para ensinar uma criança a ler, é preciso ler de tudo e diariamente para elas. Com isso, podemos dizer que essas professoras apresentam discurso e prática semelhantes em relação à concepção de leitura: ênfase no código.

Já a professora P5, responde à terceira questão, pautando-se novamente em uma concepção de leitura diferenciada da tradicional: o código como ênfase do ensino. Portanto, essa docente também tem prática e discurso contraditórios.

Categoria 3

Na categoria 3, cujas características já foram explicitadas anteriormente, temos apenas uma professora, a P1. Essa atua em uma EMEIEF e representa 16,5% do total das participantes desse segmento escolar.

A professora atua tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e é a única a ser inserida nesta categoria. Apesar de acentuar a pedagogia diretiva nas ações didático-pedagógicas e a concepção de leitura e escrita com foco no código alfabético, diferencia-se das demais docentes por apresentar aplicações pontuais de uma pedagogia mais “inovadora”. Sua concepção de leitura faz dessas atividades (em alguns momentos) como expressão e, em outros, como comunicação, assim propicia a participação mais efetiva dos alunos nas aulas e uma maior interação dos mesmos com os objetos de estudo.

Apresentamos, em sequência, as descrições das ações didático-pedagógicas elucidadas por Episódios constatados na dinâmica das aulas da professora P1, os quais nos permite classificá-la na presente categoria.

Nas observações realizadas na turma da professora P1, constatamos que os alunos, ao chegarem à escola, eram recepcionados pela monitora e ficavam no pátio com ela, até que o sinal fosse tocado. Então, eles se organizavam em filas, e a P1 chegava para acolhê-los. Posicionada de frente para os alunos, a professora pedia

para que fizessem uma oração, memorizada por todos. Depois, cantavam músicas que focalizavam a temática referente a valores: fé, respeito, bondade, carinho, amizade, entre outros. As músicas ora eram cantadas e ora colocadas em áudio para serem apreciadas. De frente para a fila dos alunos, a P1 realizava gestos conforme a letra das músicas, para que eles a imitassem.

Esse acolhimento inicial era feito com todas as turmas da educação infantil e visava além da reflexão dos valores à união entre as diferentes idades e etapas escolares, pois também se realizavam, nesses momentos, algumas brincadeiras de roda, em que constatamos a preocupação de propiciar às crianças, geralmente organizadas em uma única roda, a troca de conhecimentos. Nessas brincadeiras a atenção dos mais novos era focalizada pela professora para as ações dos mais velhos e vice-versa, geralmente propondo reflexões sobre as regras e as estratégias utilizadas por cada um na realização da mesma. Assim, esse acolhimento inicial durava aproximadamente 40 minutos, sendo 20 minutos de oração e canto e 20 minutos de brincadeiras.

Após, os alunos seguiam em fila para a sala de aula. No caminho a professora passava pelos banheiros masculino e feminino e propunha que os alunos o utilizassem, depois orientava que lavassem as mãos e aproveitassem para tomar água, explicando que não iria permitir que ficassem saindo da sala durante a aula.

Na sala de aula, os alunos sentavam-se em duplas, sempre com o mesmo par, mas percebemos que a troca de ideias também podia ser feita com os colegas das outras duplas. Os alunos emprestavam materiais e ajudavam um ao outro na realização das atividades.

A organização das carteiras era diversificada pela professora em certos momentos, propiciando a interação dos alunos na realização de atividades específicas. Destacamos que havia constante movimentação dos alunos nesse ambiente, pois observamos que iam até os expositores de livros sem serem solicitados a realizar essa ação, exploravam os cartazes expostos na parede ou na lousa da sala de aula, conforme sentiam necessidade e, às vezes, sentavam-se em um tapete de EVA que ficava no fundo da sala de aula para brincarem, após terem terminado as tarefas propostas pela professora.

A professora P1, na rotina diária, inicialmente recolhia os cadernos de recados para depois serem vistos e propiciava uma breve conversa com os alunos sobre assuntos diversos: se haviam feito a tarefa de casa, se receberam a ajuda de

alguém para realizá-la, o motivo da falta dos que não tinham comparecido no dia anterior, se todos estavam se sentindo bem e se tinham novidades ou algo especial para contar.

Em seguida, a professora colocava, sobre uma das carteiras da sala, algumas imagens impressas com registro escrito para a organização da rotina do dia a ser fixada na porta do armário de aço da sala de aula. Apesar de essa rotina ser organizada com a participação dos alunos, não era determinada conforme sugestões dos mesmos, pois se seguiam os horários de uso dos diferentes espaços da escola, como: quadra e parque de areia e também a grade curricular (linguagem oral, produção escrita, leitura, movimento, entre outros). Vejamos, na sequência, alguns episódios referentes à organização da rotina.

(...) P - pega figuras com ímã para organizar a rotina. Depois pergunta: o que nós já fizemos?

A - diz: música.

P - diz: isso! Depois é a informática e a lição. E depois? Nós não temos que terminar o pato? (Cisne).

A - diz: é.

P - diz: então é o quê? (referindo-se à sequência da rotina).

A - diz: artes.

P - diz: depois é leitura, roda da conversa e ir embora. Pede: agora falem a rotina.

Nesse momento a P - aponta com o dedo as figuras e não as palavras. Conforme a professora indica com o dedo a figura, os alunos dizem a ordem da rotina de acordo com seus conhecimentos (exemplo: está escrito leitura na figura, eles dizem história; está escrito informática, eles dizem computação). (...)

Episódio 49 – Protocolo de observação – 2º dia, P1

(...) P - mostra as figuras da rotina para os As - e faz questionamentos: primeiro é histórias. Qual é [a figura] de histórias?

A - aponta a figura com o dedo e diz: é essa.

P - pergunta: por que você acha que é essa?

A - diz: porque tem um livro.

P - pergunta para outro aluno: e você?

A - diz: porque tem lápis. Nenhum dos alunos justifica suas escolhas pela leitura das palavras registradas abaixo das figuras da rotina. A professora não realiza a leitura das palavras e aceita a justificativa dos alunos, fixando as figuras na porta de seu armário. (...)

Episódio 50 – Protocolo de observação – 3º dia, P1

Nos episódios anteriores, constata-se que a rotina era organizada ora de modo diretivo, já que as perguntas eram feitas e por vezes tinham as respostas entregues pela própria professora, e ora de maneira mais interativa, para a compreensão dos alunos. Também se destaca a leitura das imagens.

É importante ressaltar que a rotina planejada exercia função social na dinâmica das aulas da professora P1. Por várias vezes, durante nossas observações, constatamos que a professora a retomava com os alunos no término de uma atividade e início de outra. Assim, propiciava a compreensão aos mesmos, quanto à necessidade e importância do estabelecimento da rotina para o bom funcionamento da dinâmica das aulas.

O preenchimento do calendário, apesar de não ter sido proposto pela professora, em todos os dias de nossas observações, também fazia parte da rotina das aulas. Vejamos um episódio que nos ajuda a elucidar esses momentos.

(...) P – diz: antes de irmos para a informática nós vamos colocar nosso calendário em dia.
 As – vão até o varal fixado na parede abaixo da lousa e pegam o calendário mimeografado que fica em saquinhos identificados com seus nomes.
 A P – vai até o calendário que está desenhado na lousa da parede lateral da sala de aula e registra os números perguntando: ontem foi dia? Logo responde: 5. Hoje é?
 A – responde: 9.
 P – diz: opa! Vamos contar. (aponta os números pendurados no varal).
 As – contam: 1, 2, 3, 4, 5, 6.
 P – diz: 5, 6 e aguarda alguns segundos. Depois, caminha entre as carteiras observando se os alunos fizeram o registro. Um aluno pede ajuda para fazer o número 6. Professora vai ajudá-lo. Depois, vai até a lousa da lateral onde há o registro do calendário, pede atenção quanto à “caligrafia” dos números e sem questionar os alunos quanto ao clima do dia, desenha o Sol em cada número registrado por ela.
 Os As – fazem a cópia do registro feito na lousa pela professora e depois penduram a folha do calendário no saquinho. (...)

Episódio 51 – Protocolo de observação – 1º dia, P1

O preenchimento do calendário era conduzido por perguntas feitas pela professora, cujas respostas, por vezes, também eram entregues por ela, mas é importante destacarmos que os números expostos, em sala de aula, eram utilizados como instrumentos de consulta e observação, para que o calendário fosse completado e não simplesmente como meio de memorização descontextualizada.

A indicação para o ajudante do dia não fazia parte da rotina da P1, pois quando necessitava de auxílio ela solicitava à monitora ou às funcionárias da unidade escolar.

Com o exposto, notamos que fazia parte da rotina diária: um momento no pátio para o acolhimento inicial dos alunos por meio de músicas, oração e brincadeiras direcionadas pela professora e momentos em sala de aula, como: uma breve conversa, o preenchimento do calendário e a organização da rotina.

Complementando o exposto em relação à rotina, também havia, diariamente, uma leitura feita pela professora para os alunos, uma atividade em folha contemplando conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e um momento de lazer livre em ambiente extraclasse, além do lanche e da escovação dos dentes. Observamos, ainda, que havia também uma rotina semanal. Nessa, os alunos tinham uma aula que ocorria no laboratório de informática.

Consideramos importante destacar que constatamos não haver interação das crianças com situações que propiciassem reflexões sobre a leitura e a escrita, nos momentos de lazer da rotina, assim como nos momentos do lanche e de higiene dos dentes. No refeitório, por exemplo, não havia um cardápio escrito, na pia de higienização não havia cartaz informativo sobre a importância dessa ação. Na casinha de bonecas, não observamos ter à disposição das crianças: livros de receitas, blocos de anotações, panfletos de propaganda, embalagens vazias de produtos que poderiam ser introduzidos e utilizados socialmente pelas crianças, ainda que esses fossem momentos lúdicos e elas estivessem brincando.

Em relação aos contextos mais específicos das aulas da professora P1, os encaminhamentos didáticos observados pautavam-se em diálogos com os alunos, ocorridos antes, durante e após a introdução dos conteúdos que geralmente eram contextualizados por meio de leitura de livros infantis ou textos diversificados.

Nesses diálogos constatamos que a P1 tinha como objetivo fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ouvir, acolher as colocações de todos e propiciar reflexões quanto à relação dos conteúdos a serem contemplados nas aulas com as vivências dos alunos.

A professora iniciava esses momentos por meio da organização dos alunos em roda e apresentava a capa do livro ou ilustrações do texto a ser lido. Propunha diálogos questionando a opinião dos alunos quanto ao assunto do texto e dando a eles abertura para que expusessem seus conhecimentos. Ela sempre fazia menção

aos seus autores e, durante as leituras, permitia colocações e questionamentos de todos. Depois a professora P1 deixava que os textos fossem vistos pelas crianças em mãos e ainda propunha aos mesmos novos questionamentos.

Em alguns momentos, esses questionamentos eram diretivos e as respostas eram explicitadas pela professora ou pelo próprio texto. Em outros momentos, propiciavam a interação entre, a professora, os alunos e o texto, favorecendo a construção da compreensão, por meio de troca de ideias. O episódio em sequência nos ajuda elucidar o exposto.

(...) Os As – sentam-se em roda no tapete de EVA no fundo da sala.

P – mostra o livro e diz: eu já contei essa história uma vez, mas de outro livro. Depois pergunta: do que vocês acham que é? [permite que os alunos façam inferências a partir das ilustrações e antecipem as ideias sobre o que será lido].

A – diz: “Patinho Feio”.

P – diz: verdade? Como você descobriu isso? [realiza questionamento que propicia aos alunos pensar sobre o caminho que percorreu ao tentar responder a uma questão proposta e verbalizá-lo, compartilhando sua estratégia com os demais colegas].

A – diz: eu vi a história.

P – você viu a carinha dele? Combinou com aquela história que você já conhecia? Mas aquele livro que eu contei do Patinho Feio parece que não era assim. [propicia a compreensão do aluno, fomentando reflexões por meio de relações intertextuais].

A – diz: não.

P – diz: ele [o patinho] era mais estranho. Quem lembra a cor dele?

A – diz: cinza.

P – diz: isso. Depois pergunta: será que o nome “O Patinho Feio” está neste lugarzinho que eu estou com o dedo, ou aqui? [indicando com o dedo o título do livro, depois o nome do autor e evidenciando aos alunos a relação do que leu com o registro escrito, desafiando-os a compararem registros].

A – diz: não sei.

P – insiste: olha bem as letrinhas. [lê sem indicar com o dedo “O Patinho Feio”].

Um A – indica com o dedo e verbaliza : “O”.

P – pergunta: é o “O” do título “O Patinho Feio”?

A – diz: é.

P – pergunta para outro aluno: o que você acha? Ela falou que é aqui, “O Patinho Feio”. [lê indicando o título com o dedo].

O A – indica com o dedo e diz: é aqui.

P – pergunta: esse é o nome do pato? É igual da nossa lição lá, oh?

A – pergunta: qual lição?

P – diz: lá, oh! O patinho da lousa lá na frente. Que você foi ler pra mim esses dias.

A – pergunta: qual lição?

P – diz: aquele lá do cantinho, cheio de pato (aponta para o cartaz fixado na lousa, que tem o registro da música da Xuxa, intitulada de: Quatro Patinhos e está com a palavra patinho destacada com a cor vermelha).

A – diz: ah! É aquele mesmo!

(...) P – pergunta: aquele outro livro que a gente leu, que era do Hans Christian, era mais grosso que esse, ou era fininho assim?

A – diz: mais grosso. Outro A – diz: fininho.

(...) P – inicia a leitura... Era uma vez uma mamãe pata que colocou 5 ovos...

Durante a história, a professora faz questionamentos: o que será que vai acontecer? Quem será que é? O que é isso? Os alunos também fazem questionamentos e comentários. Ao final da leitura, a professora faz outros questionamentos aos alunos: Esse pato desistiu ou foi à luta? Foi atrás de alguém para brincar com ele?

A – diz: foi achar alguém para brincar com ele.

P – diz: ele pensou: ah, essa vida não é boa! Ele pensou assim? Não, ele foi andando, caminhando e procurando sempre alguém que quisesse fazer parte da vida dele. Não foi?

A – diz: é. Pra brincar com ele.

P – diz: por isso a gente pode falar que ele é um pato guerreiro, porque ele venceu. Não é? Guerreiro não luta pra frente? Quando você quer fazer alguma coisa, você desiste, deixa pra lá, ou você se esforça e tenta fazer? Como é que é? [propicia que os alunos dialoguem com o texto a partir das vivências que possuem, refletindo com eles o sentido do texto nas situações da vida real].

A – diz: vai pra academia.

P – diz: você vai pra academia ficar fortão?

A – diz: eu também.

P – pergunta: quando você tem uma missão difícil, você larga pra lá, ou tenta, tenta, tenta até conseguir?

A – diz: eu tento.

P – pergunta: você desiste ou você é guerreiro?

A – diz: guerreiro.

P – diz: ah, igual o pato! E você (pergunta para outro aluno), desiste ou é guerreiro?

A – diz: eu não sou.

P – pergunta: você não é guerreiro? Você desiste? Não quer fazer mais? Larga pra lá? Como que é?

A – diz: nada.

P – pergunta: você não faz nada? Nem pede ajuda?

A – diz: não.

P – diz: não! Então você desiste? Não pode, tem que ser guerreiro, igual o patinho.

P – pergunta: quando você for fazer alguma coisa e não conseguir, o que tem que fazer?

A – diz: lutar.

P – muito bem! É o mais certo.

(...) A – diz: eu vou ser lutador.

P – diz: uia! [risos]. Depois pergunta para outro aluno: e você?

A – diz: eu vou ser pedreiro.

P – diz: pedreiro? Vai ser guerreiro mesmo! Vai trabalhar pra caramba!

Outro A – diz: eu vou ser peão.

P – nossa! Aquele que monta no touro? Você é corajoso!

A – diz: é.

[Observamos que todos os alunos participam desse momento e os que demonstram ser mais tímidos também são colocados na conversa por mediação da professora, que os questiona] (...).

Episódio 52 – Protocolo de observação – 1º dia, P1

Após a realização das leituras elucidadas pelo Episódio anterior, nos cinco dias de observações, constatamos a introdução de uma atividade em folha que, geralmente, se relacionava com a leitura realizada.

Vale observar que, no exemplo antes exposto, que bem representa todos os outros momentos de leitura presenciados nas aulas da professora P1, notamos também o trabalho com o código, contextualizado pelas leituras, dando ênfase à fixação de palavras.

No Episódio 52, observamos o destaque da palavra “patinho” que se encontrava registrada em cartaz na sala de aula. Cabe destacar que a mesma palavra foi ressaltada pela professora P1 em diferentes dias e momentos das aulas observadas, o que nos revela o uso da memorização como procedimento de ensino.

Quanto aos acolhimentos, constatamos, durante todas as observações, que a professora P1 sempre os fazia frente às colocações das crianças, valorizando a participação das mesmas, a troca de ideias e o confronto de opiniões. Porém, nos cinco encontros, observamos que todos os diálogos e o conhecimento com eles construídos não eram registrados.

Durante as atividades, a professora também acolhia as solicitações dos alunos atendendo-os em suas carteiras, fazendo perguntas cujas respostas envolviam reflexões e às vezes direcionando suas respostas. Notamos, nesses momentos, que a professora P1 também valorizava a interação dos alunos solicitando que um auxiliasse o outro.

É importante destacar ainda que, quanto aos encaminhamentos didáticos, durante as atividades de leitura, pudemos constatar o acolhimento da maneira própria de a criança ler, como revelam os episódios a seguir apresentados.

(...) P – explica que hoje a leitura será diferente. Diz para os As – que em cada expositor de livros da sala de aula ficará um grupo de alunos.

P – diz: vocês vão escolher um livro e vão ler esse livro do seu jeito, olhando as figuras... O que será que está acontecendo naquele lugar? Por que será que tem esses desenhos? E vai imaginando a sua história, tá? Depois, vocês vão contar pra nós o que diz o livrinho. Ah, professora, mas eu não sei ler as letras! Não tem problema, pelas figuras a gente consegue contar uma história. Lembra daquele livro dos brinquedos? Que os brinquedos quebraram e foram para o lixo e umas crianças encontraram? Tinha letras naquele livro?

A – diz: tinha.

P – pergunta: tinha?

As – respondem: não.

P – diz: tinha só na capa, mas dentro dele tinha letras?

A – diz: não.

P – diz: mas a gente conseguiu ler a história, não conseguiu?

A – sinaliza que sim.

P – diz: então, é a mesma coisa. Tá? É isso que vocês vão fazer: vai pegar o livro, folhear o livro, olhar com calma, não é para ficar jogando o livro... É para sentar e ler, observar o que é que acontece lá. Depois, vai contar pra gente o que é que você viu, se você gostou do livro ou se você não gostou tá? Eu também vou ler.

P – senta-se ao lado de um dos expositores, escolhe um livro e começa a ler silenciosamente.

As – escolhem o que querem ler. Alguns pegam revistas, outros livros de histórias infantis, ou gibis. Sentam-se no chão e fazem a leitura a seu modo. Alguns indicam as figuras para a professora: pro, olha... Uma serpente! Olha uma pombinha! Há As – que fazem a leitura indicando as letras com os dedos (ora no sentido correto da escrita, ora não).

Os As – leem usando a imaginação, eles apontam as letras e criam os textos, sussurram a história, observando as imagens e realizando o comportamento leitor.

P – faz poucas intervenções. Em alguns momentos pede para os As – contarem o que estão lendo? Depois de um tempo a P – pede aos alunos: pegue o livro que você leu e mais gostou e sente-se na carteira.

P – explica que vai fazer um sorteio de quem irá contar a história que leu.

P – põe os crachás virados para baixo e pede um A – sortear.

A – faz o sorteio e tem que ler o nome do crachá sorteado.

A – diz: é a SABRINA.

P – diz: isso! A Sabrina.

A – Sabrina vem contar a história. Faz a leitura das imagens ao narrar a história.

A – diz: “A Fera” (referindo-se ao título do livro).

P – pergunta: o que você viu aí?

A – diz: a Fera queria matar o velho.

P – pergunta: e o que mais?

A – diz: aí ele ficou com medo?

P – pergunta: quem ficou com medo?

A – diz: o velho.

P – diz: o velho? E aí?

A – aí ele pegou, aí pro, ele pegou a princesa pra ele.

P – diz: mostra pra eles (referindo-se às ilustrações do livro).

P – diz: o velho estava com medo, mas daí ele foi cuidar da princesa. E aí?

P – vai fazendo perguntas para que a narrativa tenha sequência.

A – diz no fim da história: aí eles viveram para sempre.

P – pergunta: como que eles viveram para sempre?

A – explica que eles se casaram.

P – pede para que seja feito outro sorteio. (...)

Episódio 53 – Protocolo de observação – 5º dia, P1

Cabe aqui ressaltar que, além do Episódio 53, houve outros dois em que os alunos foram solicitados a escolher livros nos expositores da sala, os quais continham diferentes gêneros textuais (mapas, panfletos, gibis, livros de receitas, jornais etc.) Mas, ao contrário do episódio apresentado, estes foram breves e visavam a evitar que os alunos ficassem ociosos.

Em sequência, apresentamos um episódio que demonstra outro procedimento utilizado pela professora em relação ao ensino da leitura.

(...) P – diz: agora eu vou entregar para vocês um textinho. Eu quero saber se vocês descobrem sobre o que ele fala.

A – diz: eu sei.

P – diz: o que será que é?

A – diz: eu não sei.

P – diz: vai só olhar, por enquanto. Aquele textinho que está na lousa (refere-se ao cartaz da música da Xuxa) a gente sabe que é uma música. Não é?

A – é.

P – diz: todas as linhas de uma música. Esse (texto) que está na mão de vocês eu vou dar uma ajuda, não é uma música. Olha, mas não conta nada, nem pra mim, nem pra ninguém. A hora que eu perguntar você fala. Pode ser assim?

As – pode.

P – diz: veja se tem letras, se tem só números ou se tem os dois. Como que está escrito. Se está escrito tudo junto, igual na nossa música, ou se ele está uma lista, uma coisa embaixo da outra. Veja se este texto tem um nome. Já, já eu pergunto o que você acha.

P – diz: vamos observar.

As – observam atentamente apontando com o dedo as palavras do texto.

Um aluno diz, lendo baixinho: vamos fazer nossa peteca.

A professora havia mencionada na aula anterior que os alunos fariam uma peteca.

A – diz: o pro, eu consegui lê.

P – diz: você conseguiu ler? O que você conseguiu ler?

A – diz: que é pra pintar.

Outro aluno diz: é pra peteca.

P – pergunta: o que é Gustavo.

A – diz: é pra pintar e fazer a peteca.

P – diz: tá ensinando a brincar e fazer a peteca? Como você descobriu isso?

A – diz: lendo aqui.

P – pede: mostra pra mim? Põe o dedinho?

A – indica com o dedo: aqui, aqui e aqui.

P – pergunta: aqui está ensinando a fazer o quê?

A – responde: a fazer a peteca.

P – pergunta: e aqui?

A – diz: brincar.

P – diz: vamos ver se tem alguém que pensa outra coisa. O que você acha Ana?

A – diz: a brincar com a peteca.

P – diz: você acha que está ensinando a brincar? Ele acha que está ensinando a fazer.

A – diz: eu acho que está ensinando a fazer.

P – pergunta: por quê?

A – diz: porque aqui oh, está escrito assim: fazer.

P – diz: onde está escrito fazer?

A – aponta com dedo o título e diz: aqui.

P – diz: no grandão?

A – diz: é.

P – pergunta: quem concorda?

A – diz: eu.

P – pergunta: quem acha que eles estão falando certo?

A – diz: não.

P – pergunta: você acha que não?

A – diz: é aqui. (referindo-se ao como fazer).

P – diz: olha, ele disse que é aqui onde eu vou passar o dedo que é o como fazer e o Otávio falou que aqui é o como fazer. E agora?

As – ficam em dúvida e conversam um com o outro. Há certo tumulto, barulho.

P – retoma a reflexão: um amigo nos falou que aqui (mostra a parte inferior do texto) está ensinando como fazer a peteca, a Ana falou pra nós que aqui no grandão (mostra a parte superior do texto) tá ensinando as coisas que vai na peteca. Será que ela tá certa?

A – diz: pena. (lendo)

P – ignora a leitura da aluna e diz: dá uma olhadinha aí em cima. Tem número?

As – diz: tem.

P – diz: tem letra?

A – diz: tem.

(...) P – pergunta: onde será que está o nome da nossa peteca?

A – diz: aqui.

P – diz: ah, mas o nosso colega falou que isso é outra coisa.

P – pergunta: Kauã, você não me falou que aqui é como fazer a peteca?

A – diz: aqui.

P – diz: então, pensa comigo uma coisa que vocês estão esquecendo, hein? Quando a gente tem uma música ou um texto de história o nome aparece assim, misturado ou ele tem um destaque?

A – diz: destaque.

P – pergunta: e onde fica esse destaque?

A – diz: em cima.

P – pergunta: e onde tá o destaque desse texto?

A – diz: aqui em cima.

A – diz: onde que tá os números.

P – diz: o Otávio achou. Vamos olhar lá na mãozinha do Gustavo.

A – mostra para os colegas.

P – diz: esse é o título. Vamos fazer um círculo no título.

As – fazem o que a P – solicitou.

P – diz: nesse lugar onde vocês fizeram o círculo é o título do nosso texto. Espera um pouquinho que também vou fazer no meu. Depois diz: esse texto é uma receita. Mas não é uma receita de comer. A gente está acostumada com a receita de comer, não é? Essa é uma receita que ensina a gente a fazer uma...?

As – peteca. (...)

Episódio 54 – Protocolo de observação – 3º dia, P1

Podemos constatar, no último episódio apresentado, a utilização de procedimentos de ensino que propiciavam aos alunos a descoberta da leitura como investigação, como busca por pistas que favoreciam a construção da compreensão.

Apesar desse procedimento de ensino ter sido observado exclusivamente nesse Episódio, revela que a P1 buscava oferecer aos alunos estratégias que lhes permitissem realizar a leitura como comunicação, como busca da compreensão por meio de diálogos entre textos, leitores e professora.

Já os encaminhamentos didáticos em relação à escrita centraram-se, na maioria das aulas observadas, na produção do nome dos alunos, na fixação da palavra “pato” e na escrita de algumas palavras relativas ao contexto das aulas.

Houve vários momentos em que os alunos foram solicitados a registrar seus nomes nas folhas de atividades para identificá-las usando o apoio do crachá, o qual continha o nome e sobrenome. Houve também Episódios em que a escrita do nome foi feita sem o apoio do crachá: os alunos o registraram no computador durante a aula de informática para identificação de um desenho do “Patinho Feio” que haviam feito no *pantbrush*. Eles o registraram, também, em um brinquedo que confeccionaram.

Além desses momentos, a professora P1 ainda propôs em um dos dias de observação uma atividade em que as crianças, em duplas, ganhavam algumas letras móveis para registrarem o nome de um dos colegas da turma, o qual podia ser consultado na lista de nomes, previamente confeccionada.

Em relação ao trabalho com a palavra “pato”, a professora solicitou sua escrita em um dos episódios, oferecendo aos alunos a imagem do personagem da história do Patinho Feio que vinha sendo trabalhada. Nesse episódio, a P1 orientou os alunos a escreverem da maneira que conseguissem, sem o auxílio dos colegas, pois seu objetivo era averiguar a aquisição do código. Porém vale lembrar que a palavra já estava sendo trabalhada, portanto, já poderia ter sido memorizada, o que não dá a esse episódio entendimento de escrita autêntica feita pelos alunos.

Vale destacar que não presenciamos, durante nossas observações, a retomada da palavra “pato” para a sistematização de sua escrita convencional.

Em outros episódios, houve a escrita coletiva de algumas palavras na lousa, orientando a atenção dos alunos para as letras iniciais e revelando o uso do procedimento de ensino sequencial na escrita (registro letra por letra). Vejamos:

(...) As – pegam o caderno, porque a professora pede para que eles escrevam informática na folha colada referente ao pato desenhado e impresso no laboratório de informática.

P – pede atenção e mostra na lousa onde deverão escrever no caderno. Diz para os alunos que é na linha que tem um pontinho. (feito pela professora previamente).

P – diz: onde está o pontinho roxo a gente vai fazer a letra “i”.

P – vai até a lousa e diz: IN – FORMÁTICA, como será que começa?

A – diz: “i”.

P – diz: isso, muito bem!

P – diz: agora nós vamos fazer o “n”.

A – diz: “n” da Mariana.

P – diz: é o “n” da nuvem. Quem tem na Ana, tem na Mariana.

P – diz enquanto registra na lousa: desce e sobe.

P – diz: agora nós vamos fazer essa letra nova aqui, oh. (aponta o varal do alfabeto). É o “f” da formiguinha.

A – diz: eu sei. É a letra da minha mãe.

P – diz: é mesmo.

A – diz: Fabiana.

P – diz: muito bem! Agora eu preciso de ajuda. A gente fala assim: in – fo... Esse “fo” tem uma letrinha junto com o “f”.

A – diz: é o “a”.

A – diz: é o “o”.

P – diz: aí! Tem o “o” também. Agora fala assim comigo oh: in – for – for... Para no for... In – for... Como fica a sua língua? Quando a língua dá essa enroladinha “for” a gente tem que usar a letra “r”. Qual que é a letra “r”?

A – diz: do Rafael.

P – diz: parabéns! A letra do Rafael. (registra na lousa).

A – diz: e o meu também.

P – diz: in – for – má... Má... E agora?

As – diz: “ma” de Mariana.

P – diz: eu não lembro como faz o “ma” de Mariana.

A – diz: se sobe, desce e corta.

P – diz: oh, a Sabrina já escreveu. É letra “m” que vocês estão fazendo assim no ar. É só o “m” o “ma” da Mariana?

A – diz: não.

P – diz: é o “m” e o que mais Mariana? Oh, “ma”...

A – diz: ri – a – na.

P – diz: Mariana tem o “m” e outra...

P – diz: a Ana falou. Tá certo.

As – dizem: “ma”.

P – diz: o “m” e depois?

A – diz: letra “a”.

P – diz: “a”. Ela tava como medo. Mas tá certo! “MA” (registra na lousa).

P – lê: in – for – má ...

As – repetem: in – for – má...

P – diz: ti... O “ti” é essa letra aqui, oh... (mostra a letra “t” no varal do alfabeto). Diz: da tartaruguinha. Letra “t”.

A – diz: consegui.

P – diz: in – for – má – tiiii...

A – diz: “i”.

P – diz: aí Mu! (registra na lousa). P – diz: in – for – má – ti – ca. (...)

Os dados apresentados referentes às observações realizadas na dinâmica das aulas da professora P1 revelam indícios de uso acentuado de uma pedagogia diretiva, especialmente no trato didático dispensado à escrita, pois as atividades propostas sobre essa evidenciam a concepção que acentua a memorização do código como condição primeira para sua aprendizagem.

Apesar dessa tendência preponderante, há evidências que nos permitem classificar a professora P1 como uma das que se destacam perante as demais, pois privilegia em momentos pontuais uma pedagogia mais relacional, valorizando a participação dos alunos nas aulas, acolhendo suas contribuições e mediando os conhecimentos trabalhados na escola com as experiências que os alunos possuem na vida, especialmente no trato didático dispensado à leitura.

As leituras propostas são procedidas de conversas. Nessas há perguntas diretas que privilegiam o já explicitado pelo texto, mas também há questionamentos que propiciam ora a expressão e ora a construção de sentidos por meio do diálogo entre o texto, o leitor (aluno) e o professor.

A valorização do que o outro pensa, do que o outro entende e as atribuições de sentido ao texto, a partir desses diálogos, faz da leitura um encontro de diferentes vozes, que ao serem expostas propiciam a construção de novos sentidos, de novos conhecimentos. Assim, podemos dizer que a interação com o objeto de estudo é muito mais efetiva na dinâmica das aulas da professora P1.

Entendemos, com o exposto, que a concepção de leitura da professora P1 se sobressai à da escrita. Outra evidência que nos leva a esse entendimento aparece no acolhimento da professora ao modo próprio de os alunos lerem, mas no raro acolhimento do modo próprio de os alunos escreverem.

Enfim, os aspectos do ensino tradicional que prevalecem nas aulas da professora P1 são, em momentos pontuais, ofuscados por aplicações de procedimentos diferenciados, “inovadores”, indicando-nos uma educação infantil que tem buscado privilegiar mais a função educacional, para favorecer as relações entre os sujeitos e a construção dos conhecimentos.

A entrevista: confirmações ou contradições entre a prática e o discurso

As observações das aulas da professora P1 revelam um trabalho que tende a uma abordagem tradicional de ensino, cuja epistemologia que se destaca é a empírica, mas com aplicações de procedimentos de ensino fundamentados em uma concepção “inovadora”, relativa à epistemologia construtivista. Esta última ocorre, principalmente, nos encaminhamentos didáticos realizados pela professora durante as atividades de leitura e, por vezes, no acolhimento da participação e interação dos alunos nas aulas.

Em relação ao discurso da professora P1, evidenciado em entrevista, verificamos que apresenta falas norteadas, especialmente, por uma pedagogia relacional, equivalente à epistemologia construtivista. Mas algumas de suas falas revelam uma abordagem de ensino mais tradicional, ora apresentando a epistemologia empírica e ora a apriorista.

No excerto apresentado a seguir, a professora apresenta resposta fundamentada em uma abordagem tradicional de ensino em que se destaca a epistemologia apriorista:

[E o que você entende por alfabetização na educação infantil?] “Eu acho que é tudo esse caminho que eu falei até agora, não é ensinar ele a decodificar os códigos, porque pode ser que alguns consigam, mais é uma coisa que eles ainda não têm maturidade pra isso, com quatro anos pra cinco, decodificar o código, é só alguns alunos” (Professora P1, grifos nossos).

A resposta apresentada por P1 indica-nos que, enquanto os alunos não atingem certa idade que favoreça geneticamente a ocorrência natural da alfabetização, esses não poderão se alfabetizar. Por isso, podemos dizer que há, em seu discurso, a crença de que os próprios alunos são a causa de seus não progressos escolares.

Apesar disso, no exemplo da entrevista apresentado em sequência, a P1 explicita em sua fala o entendimento da educação infantil como etapa escolar preparatória para o ensino fundamental, revelando-nos uma concepção diferente da exposta no excerto anterior.

[Em 2016 a educação escolar vai ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, você concorda com isso?] “Obrigatória? Ah, é bom, né? Porque a gente, às vezes, recebendo o aluno no ensino fundamental que

não passou pela pré-escola a gente percebe a diferença do desenvolvimento desse aluno. Até ele entrar no ritmo que esta a classe que já tem um conhecimento, vamos dizer, didático ou pedagógico bem carregado, ele ainda está muito cruzinho, tem muita coisa que ele ainda tem que entender como é que é. Faltou esse preparo” (Professora P1, grifos nossos).

A visão da educação infantil como propedêutica indica a compreensão de ensino pautada na didática tradicional que se relaciona à epistemologia empirista. Neste caso, a fala da professora nos revela o entendimento de que o não progresso do aluno é culpa do ensino, pois é desse que vem suas possibilidades de aprendizagem.

Nos excertos seguintes, apresentamos falas que evidenciam a tendência construtivista no discurso da professora P1. Vejamos:

[O que não promove a aprendizagem de leitura?] “Eu acho que exercício mecânico, ficar lá. Vou dar um exemplo... Ah, não sei... Ficar lá: vamos copiar cinco vezes a palavra barata. É... Vamos juntar “BA” mais o “RA” mais o “TA” é igual a, barata. É mecânico. Ele tem a hipótese mecânica dele e aquilo pra ele não tem sentido, ele está fazendo o que a professora tá pedindo” (Professora P1, grifos nossos).

[Por que você acredita que seus alunos sabem que não sabem escrever?] “Porque eles falam: eu não sei como é professora, como escreve tal coisa. O que eu coloco? Eles esperam a gente dar pra eles a receita, e não é esse o objetivo, o objetivo é fazer com que eles pensem né?” (Professora P1, grifos nossos).

[O que não promove a aprendizagem da escrita?] “O não deixar eles escrever. É o dar sempre pronto. Então, vamos nomear os personagens, o professor dita na lousa e eles copiam. É... Vamos fazer um bilhete pra mãe: oh mamãe, dia doze eu tenho que levar uma garrafa pra escola. A professora falou, a professora escreveu e eles copiaram. Então a gente forma alunos copistas, que não se viram, né?” (Professora P1, grifos nossos).

[Os seus alunos sabem ler?] “Eu credito que estão no caminho, né? Porque, apesar de eles terem quatro aninhos eles se viram bem. Eu até dei risada esses dias, tem um cartaz na escola que é: a dengue mata. E uma aluna identificou o “Ma”. Não sei se era da Mariana e ela disse que era parecido com manhã e achei engraçado ela fazer essa comparação. Ai, outro aluno, falou que não, que era um cartaz. Sem saber ler, eles foram descobrindo o que era.” (Professora P1, grifos nossos).

É possível notar, nos exemplos antes expostos, fortes indícios de uma concepção inovadora de ensino, pois a professora P1 diz ser contra exercícios mecânicos sem sentido para os aprendizes e, como exemplo, menciona a cópia em dois dos excertos apresentados.

Além disso, afirma também que o objetivo do ensino deve ser o de fazer com que os alunos pensem por meio das mediações da professora e, no último exemplo, revela-nos acolher as descobertas dos alunos, valorizando as estratégias de leitura que possuem, mesmo que não sejam as convencionais.

Na resposta dada pela professora P1, apresentada a seguir, ela oscila entre a epistemologia empirista e a construtivista, ou seja, entre a abordagem tradicional de ensino e uma mais “inovadora”. Apesar disso, podemos notar que, novamente, é a abordagem de ensino “inovadora” que recebe destaque.

[E você ensina os seus alunos a ler?] “Sim, procuro em todas as aulas estar puxando pra esse lado, né? Porque, eu acho importante eles aprenderem a já, desde pequenos, aprenderem essa identificação da letra, qual a função que ela tem né? Pra tudo a gente precisa dela, pra nomear, pra mandar um recado, pra eu saber fazer uma receita, tudo eu preciso. E eu tenho que saber como ler, como olhar pra aquilo, e acho que, acho não, eu tenho certeza que facilita muito, quando eles chegam em uma alfabetização, num ensino fundamental, que são pontos que o professor não vai ter que ficar batendo, ficar em cima, ele já pode partir para uma sistematização e o aluno se alfabetizar mais rápido. Chegando lá ele já tem uma noção de como é um texto, de uma silhueta de um texto, onde ele vai olhar. Não olhar apenas pros opostos das palavras, ele tem que olhar dentro daquele texto, tudo” (Professora P1, grifos nossos).

Podemos notar, no excerto acima, que a professora P1 apresenta uma resposta à pergunta feita a ela, que, inicialmente, pauta-se em uma abordagem de ensino mais “inovadora”, pois diz que para ler é preciso identificar as letras, mas também entender sua função.

Depois, na mesma resposta, a professora se fundamenta em uma abordagem de ensino mais tradicional, porque diz: no ensino fundamental, o professor não precisará ficar “batendo”, ou seja, não precisará ficar fixando, memorizando, sendo então, esse inculcamento, em seu discurso, trabalho da educação infantil. Sobre tal assunto, ela ainda salienta que somente no ensino fundamental é que se parte para as sistematizações dos conhecimentos, antes não.

Ao finalizar sua resposta, a professora retoma uma abordagem “inovadora”, porque afirma trabalhar leitura, por meio de textos, não apenas com os opostos das palavras, “leitura” da primeira e última letra, mas para que olhem dentro do texto, para o todo e não apenas as partes.

Com as exposições já apresentadas, podemos dizer que há evidências de que a professora P1 apresenta contradições entre a abordagem de ensino que é acentuada em sua prática (tradicional relativa à pedagogia diretiva e epistemologia

empírica) e a que destaca em seu discurso (inovadora relativa à pedagogia relacional e à epistemologia construtivista).

Além dessas averiguações, também é importante assinalar que nas respostas apresentadas, encontram-se, implicitamente, as concepções de leitura e de escrita da professora P1, única integrante da categoria 3. Por isso, faz-se pertinente, frente aos objetivos da presente pesquisa, examinar as confirmações ou contradições entre a prática e o discurso da professora em relação a tais concepções.

Para contrastar as concepções de leitura e escrita reveladas na prática com as do discurso da professora P1, organizamos os Quadros: 11 e 12. O primeiro refere-se às respostas dadas pela referida docente às questões sobre a escrita, e o segundo, às questões sobre a leitura. Esses são apresentados respectivamente, a seguir, intercalados por reflexões. Vejamos:

		PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORA
		O DISCURSO DA DOCENTE	Saber escrever é?	
	Expressar-se			
Como as crianças aprendem a escrever?			Escrevendo	P1
Como se ensina a criança a escrever ?			Utilizando listagens	P1
			Pedindo para que escrevam títulos, nomes de personagens	
			Associando imagens à escrita	
	Observando como elas escrevem para colocá-las para pensar sobre o que escreveram			

Quadro 11 - As concepções de escrita no discurso da docente da categoria 3

No discurso, a professora P1 explicita que saber escrever é utilizar os conhecimentos que possui, mesmo que não sejam os convencionais e conseguir se expressar por meio desses, destacando assim a ideia de escrita como produção textual/expressão.

Dessa concepção de escrita, a professora passa para outra que a entende como comunicação, pois na resposta dada à segunda questão do Quadro 11, ela revela em seu discurso que as crianças aprendem a escrever escrevendo [*para os colegas, para a professora e para os pais*], ou seja, ao tentarem se comunicar.

As respostas apresentadas à terceira questão do Quadro 11 revelam-nos procedimentos de ensino que visam a estabelecer oportunidades em que haja autêntica atividade de escrita pela criança, mas também revela, ao dizer que ensina as crianças escreverem por meio de associação de imagens a escrita, indícios de uma concepção que privilegia a memorização do código alfabético na aprendizagem da escrita.

Contudo, podemos dizer que, em relação à concepção de escrita, prática e discurso são contraditórios, pois notamos que a autêntica produção dos alunos é destacada em seu discurso, acentuando especialmente a escrita como expressão, mas, na prática, não. Nesta, a escrita autêntica dos alunos ocorreu em um único episódio e foi referente ao nome, sendo maior o número de vezes que foi feita pelo direcionamento da professora, destacando-se, então, a concepção de escrita que privilegia o código durante o ensino.

No Quadro 12, apresentamos a síntese das respostas dadas pela professora P1 em relação ao trabalho com a leitura. Vejamos:

	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORA
O DISCURSO DA DOCENTE	Saber ler é?	Utilizar os conhecimentos que possui, mesmo que não sejam os convencionais	P1
	Como as crianças aprendem a ler ?	Tendo contato com os diferentes portadores textuais e explorando-os, trocando ideias com os colegas sobre esses	P1
		Lendo de tudo	
	Como se ensina a criança a ler ?	Lendo para as crianças	P1
		Disponibilizando materiais para que possam consultar e ler em sala de aula, como: livros e cartazes	
		Observando como elas leem para fazer intervenções sobre procedimentos de leitura: onde começa, qual a direção, voltando no registro para procurar informações, analisando as ilustrações	
Permitindo que leiam sempre			

Quadro 12 - As concepções de leitura no discurso da docente da categoria 3

No Quadro 12, constatamos que a professora P1, em seu discurso, revela a preocupação em acolher as estratégias próprias de seus alunos em relação à leitura. Indica-nos se apoiar no entendimento de que a criança aprende a ler lendo, revela ensiná-las disponibilizando diferentes textos para que leiam, dando tempo para que troquem ideias sobre o que leram, ou então, lendo para elas e observando o modo de procederem enquanto leem.

Todas essas respostas destacam uma concepção de leitura como comunicação, pois os alunos têm a oportunidade de ler para valer e momentos para refletirem sobre o que leram, trocando ideias em busca de compreensão.

Como vimos antes, na prática, essa concepção também aparece. Porém, como aplicações pontuais de procedimentos de ensino. Além dessa, a que privilegia a leitura como expressão foi também constatada nesses momentos pontuais. Mas a que destaca a leitura como associação dos sons à grafia é a tendência preponderante. Portanto, podemos dizer que a concepção de leitura que se acentua no discurso da professora P1 é contraditória à que constatamos em sua prática.

Categoria 4

Identificamos, as características já descritas da categoria 4, na prática de duas professoras. Uma dessas é a P2, que pertence à EMEIF e é responsável por uma turma de 23 alunos. A outra é a professora P11, que pertence ao segmento escolar denominado CEIEF e leciona para 20 alunos. Essas representam 12,5% do total das 16 professoras participantes da pesquisa.

A presente categoria difere das demais, por representar as práticas pedagógicas que se revelam, insistentemente, diretivas e relacionadas, fortemente, à base epistemológica empírica. Distingui-se também em relação à concepção de leitura e escrita, pois predominam as ideias que focalizam o código alfabético, sem que haja evidências referentes a aplicações pontuais de procedimentos relativos a quaisquer outras.

Apresentamos, a seguir, os indícios que nos permitem inserir as professoras P2 e P11 na categoria em questão, descrevendo as ações didático-pedagógicas que observamos na dinâmica de suas aulas e elucidando-as com alguns Episódios.

Nos cinco dias de observações nas turmas das professoras P2 e P11, constatamos a existência de uma rotina diária, estabelecida conforme o cronograma de horários da escola e as áreas da grade curricular.

Nas aulas da professora P2, a rotina não era apresentada aos alunos, mas pode ser notada por nós, porque havia uma sistemática na decorrência das atividades propostas que a revelava. Dessa forma, todas as decisões ficavam sobre a responsabilidade da professora.

Já nas aulas da professora P11, a rotina era exposta aos alunos, diariamente, representada por figuras relativas às atividades a serem desenvolvidas, as quais eram fixadas na lousa. Porém, sem que houvesse a participação das crianças, pois a professora determinava os trabalhos a serem realizados e sua sequência e fazia a leitura, e os alunos apenas repetiam em coro.

Constatamos que, todos os dias, as aulas eram iniciadas com o acolhimento dos alunos no pátio das escolas. Esses se posicionavam em filas organizadas por ordem de tamanho: uma de meninas e outra de meninos e eram recepcionados pelas professoras que, quando ouviam o sinal, os conduziam para a sala de aula.

Na dinâmica inicial das aulas da professora P11, os alunos chegavam à classe e já se acomodavam em seus lugares para realizarem as atividades do dia. Já na

dinâmica inicial das aulas da professora P2, não, pois ao chegarem à classe, os alunos apenas deixavam seus pertences em suas carteiras, organizavam-se em filas novamente e retornavam para o pátio da escola, onde tomavam café em 10 minutos. Após, voltavam para a sala de aula e eram solicitados a ficar em pé, para que realizassem uma oração já memorizada. Na sequência, faziam um curto relaxamento por meio de comandos dados pela professora, como: movimentar os braços, ombros, pescoço e se espreguiçar. Depois, cantavam algumas músicas infantis.

Quanto às carteiras que compunham a mobília das classes, na turma da professora P2, eram organizadas em fileiras e na turma da professora P11 em círculos. Em ambas as turmas, os locais que cada criança sentava-se em sala de aula, eram definidos, previamente, pelas professoras. Notamos que essas organizações eram controladas pelas docentes que visavam à ordem e ao comportamento dos alunos durante a realização das atividades. Isso ficou evidente, porque não presenciamos decorrências de procedimentos de ensino para a troca de ideias e auxílio mútuo entre os alunos.

Com todos acomodados em sala de aula, iniciava-se o preenchimento do calendário, e apesar do modo diferente da condução desta atividade pelas docentes P2 e P11, devem ser notados, nesses momentos, fortes indícios de direcionamento.

A professora P2 sentava-se e solicitava que os alunos levassem a sua mesa os cadernos de recados e os cadernos de casa. Então, pedia para que os alunos pegassem um lápis vermelho e um grafite, depois chamava criança por criança, para completar o calendário do mês, com o seu auxílio. Enquanto isso, as demais, aguardavam ociosas.

Salientamos que esse tempo de ociosidade, diferente do significado que descrevemos ter na categoria 1, revela-nos ser a espera do direcionamento para a garantia da professora de realização da atividade pelos alunos, de modo eficaz e certo.

É importante destacarmos que, mesmo havendo esse momento do preenchimento do calendário individual e direcionado nas aulas da P2, havia outro calendário que ficava desenhado no canto direito da lousa e era preenchido coletivamente. Durante esse preenchimento, as perguntas eram feitas como no Episódio seguinte, sem ser problematizadas e com objetivo de ter respostas óbvias.

(...) P – vai até o calendário desenhado por ela na lousa e pergunta: ontem foi dia 9, que dia é hoje?
(Aponta com o dedo no calendário, a resposta esperada).

As – dizem: dez.

P – pergunta: como está o tempo hoje?

As – dizem: Sol.

P – desenha o Sol ao lado do número 10 dentro do quadradinho do calendário da lousa.

P – pede para os As - contarem até 10, referente à data do dia, e vai mostrando os números registrados no calendário da lousa.

As – contam: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

P – diz: agora vamos falar as letrinhas do alfabeto.

As – recitam as letras seguindo a indicação da P – que as aponta no varal acima da lousa com uma régua. (...)

Episódio 56 – Protocolo de observação – 2º dia, P2

Nas aulas da professora P11, trabalhava-se na lousa o registro diário da data, como uma atividade decorada, pois os alunos verbalizavam as letras, uma a uma, para que a professora fizesse o registro escrito.

(...) Ao terminar de expor e ler a rotina do dia a P – diz para os alunos que é hora do alfabeto. Vai até a parede onde esse está fixado e aponta letra por letra.

As – verbalizam: A, B, C, D até Z.

Depois a P – pega uma tira com o nome de um dos alunos (DIOGO - sem destaques de letras) e fixa no cartaz do ajudante. Após, solicita a ele que recolha os cadernos de recados. Enquanto isso, vai até a lousa para registrar a data do dia.

P – pergunta: o que nós escrevemos aqui mesmo?

As – dizem: Limeira.

P – diz: que é a nossa?

As – dizem: cidade.

P – pergunta: Limeira começa com qual letra?

A – diz: “L” e “l”.

P – pergunta: e depois?

A – diz: “M” e “E”. Outro A – completa: “l”, “R” e “A”.

P – registra na lousa: LIMEIRA. Depois diz: ontem foi dia 29, hoje é dia?

A – diz: 30.

P – pergunta: como que é o 30?

As – dizem: é o três e o zero.

P – registra o número 30 na lousa e pergunta: assim?

As – dizem: é.

Outro aluno diz: de agosto.

P – pergunta: agosto?

As – dizem: é.

As – soletram: “A”, “G”, “O”, “S”, “T” e “O”.

P – registra na lousa: AGOSTO. Depois pergunta: que dia da semana é hoje?

As – dizem: terça-feira.

P – pergunta: como escreve?

As – soletram: “T”, “E”, “R”, “Ç”, “A”.

P – registra na lousa: TERÇA. Depois pergunta: e feira?

As – soletram: “F”, “E”, “I”, “R” e “A”.

P – registra na lousa: FEIRA.

Depois a P – diz: Bianca, que está conversando, fala pra mim como escreve menina, começa com qual letrinha?

A – diz: “M”.

P – diz: e depois?

A – diz: “E”.

P – diz: e depois?

A – soletra letra por letra e a professora registra na lousa: MENINAS.

P – diz: agora meninos. (...)

A – novamente soletra letra por letra.

P – aponta para a letra “M” da palavra “MENINO” e diz: esse aqui é o [eme]. Depois, aponta para a letra “N” da palavra “MENINO” e diz: esse aqui é o [ene].

Na sequência a P – pergunta: quantas meninas vieram hoje?

As – contam coletivamente às mãos que foram erguidas pelas meninas: 1, 2, até 9.

P – registra na lousa o número 9.

P – pergunta: quantos meninos vieram hoje?

As – contam coletivamente às mãos que foram erguidas pelos meninos: 1, 2, até 9.

P – registra na lousa: 9.

Depois a P – propõe que os alunos somem a quantidade de meninos e meninas.

As – contam conforme a P – registra pauzinhos na lousa: 1, 2, 3, 4, 5, 6 até 18.

P – registra o total na lousa.



(representação do registro feito na lousa pela professora)

Nesses momentos das aulas da professora P11, observamos que a participação verbal dos alunos era coletiva, mas, em algumas ocasiões, ela indicou alunos para responder às perguntas que fez, justificando que não estavam prestando atenção.

Os registros referentes à data do dia, tanto nas aulas da P2 quanto nas aulas da P11, ficavam delimitados a esses momentos iniciais. O calendário não era utilizado para o planejamento de atividades futuras, datas especiais letivas ou indicação de aniversariantes. Nas atividades realizadas no decorrer das aulas, não se fazia o registro da data, portanto, o sentido desse momento diário ficava prejudicado por ser fragmentado das demais tarefas em que seu uso traria sentido social ao calendário.

Também observamos nos Episódios 56 e 57 outras atividades que faziam parte da rotina diária das aulas, como a indicação de um ajudante e a leitura do alfabeto.

Conforme revelam esses Episódios, há uso da soletração do alfabeto descontextualizada e, apesar de os ajudantes serem indicados pelas professoras por meio da sequência desse, não observamos a ocorrência de reflexões junto aos alunos sobre o critério utilizado. Algumas vezes, elas apenas perguntaram “Quem foi o ajudante ontem?”. Mas, em seguida, elas mesmas responderam, desconsiderando a possibilidade de conversar com os alunos sobre a função real do alfabeto na sociedade. Isso nos indica a memorização das letras como ênfase do trabalho pedagógico.

Ainda descrevendo a rotina diária, também observamos que fazia parte desta duas ou três atividades impressas (algumas fixadas em caderno), momentos de brincadeira, geralmente na própria sala de aula e um momento de higienização dos dentes. Além disso, havia a realização de leitura pela professora aos alunos, porém, não constatamos em nenhum dos cinco dias de nossas observações a leitura feita, efetivamente, pelos alunos.

Quanto às situações mais específicas das aulas, como, por exemplo, os encaminhamentos didáticos dispensados pelas docentes aos alunos em atividades impressas, foram realizados sempre da mesma maneira durante nossas observações. Primeiramente, elas caminhavam entre as carteiras observando se as crianças haviam feito o registro dos nomes na folha. Após, fixavam na lousa um exemplar da mesma tarefa entregue às crianças e ao lado a registravam em

tamanho maior. Em sequência, pediam a atenção de todos e só começavam a explicar o que seria feito quando o silêncio era estabelecido.

Durante essas explicações, em alguns momentos, permitiam que as crianças relatassem suas experiências relacionadas ao assunto abordado na atividade, porém, não propiciavam reflexões, nem sistematizações que as auxiliassem na construção de relações entre essas e sua execução, apenas lhes davam alguns minutos de atenção.

Todas as atividades propostas, durante os encontros de observação, foram feitas oralmente com o grupo classe, por meio de questionamentos que induziam às respostas esperadas. Essas, após serem registradas na lousa pela professora, eram copiadas pelos alunos nas folhas de atividades. Notamos, além disso, que as atividades propostas apresentaram, em algumas ocasiões, especialmente na dinâmica das aulas da professora P11, a inserção do conteúdo fragmentado e descontextualizado, objetivando o trabalho com o código.

Enquanto os alunos faziam as atividades, antes explicadas e registradas na lousa, geralmente, as professoras sentavam-se para preencher papéis e olhar os cadernos de recados e de casa. Assim, ofereciam informações a distância, quando algumas perguntas eram feitas pelos alunos a elas.

Salientamos que as respostas dadas pelas professoras a essas perguntas direcionavam o modo como os alunos deveriam proceder para sanarem suas dúvidas, portanto, sem problematizarem as questões, perdiam a oportunidade de colocá-los para pensar e propiciarem reflexões que os estimulassem a buscar soluções por meio de seus próprios conhecimentos. Cabe ressaltar ainda que, em algumas atividades, as professoras indicaram até mesmo a cor e o tipo de lápis que as crianças deveriam usar para pintar.

Já no término das atividades propostas, as professoras averiguavam se os alunos as haviam realizado (copiado) corretamente e, quando não, solicitavam que apagassem e fizessem a correção, sempre lhes dizendo como procederem.

(...) P – pede para que escrevam o nome na folha de atividade e espera todos terminarem para fazerem a lição juntos. Depois, fixa na lousa a folha já entregue aos alunos e faz ao lado, com o giz branco, uma malha quadriculada igual a da atividade, porém em um tamanho maior. Em cada quadradinho escreve uma das letras da palavra mamãe. Na primeira linha da malha quadriculada a palavra está completa, ou seja, com todas as letras, nas linhas seguintes, em alguns quadradinhos

faltam letras.

A P – explica para os alunos que eles devem completar os quadradinhos vazios observando a 1ª (primeira) linha que contém todas as letras da palavra MAMÃE. Mas, a realização da atividade ocorre de maneira coletiva, pois a P – vai perguntando a letra que está faltando (apontando para a palavra completa) e os As – vão respondendo. A P – registra na lousa a letra indicada pelos As – e esses copiam em suas folhas.

Depois, a P – caminha entre as carteiras observando como os As – fizeram os registros e explica que embaixo da malha quadriculada há perguntas para serem respondidas. A P – lê as perguntas e os As – as respondem oralmente:

P – lê: qual é a 1ª (primeira) letra do nome da mamãe? (Aponta para a letra “M” da palavra registrada na lousa).

As – respondem: “M”.

P – lê: qual é a última letra do nome da mamãe? (Aponta para a letra “E” da palavra registrada na lousa).

As – respondem: “E”.

P – lê: quantas letras têm o nome da mamãe?

Alguns As – respondem: 5. Outros contam: 1, 2, 3, 4, 5.

As respostas são registradas na lousa pela professora conforme os As – a verbalizam.

Após as perguntas, ainda na mesma folha de atividade, há outra malha quadriculada. A P – explica para os alunos que na malha quadriculada, abaixo das perguntas que foram respondidas, têm algumas letras “Ms” [emes] pontilhadas, para passarem o lápis grafite por cima. Explica também que os quadradinhos que estão em branco devem ser preenchidos com a letra “M”. Na sequência diz: na folhinha da lição tem o desenho de uma boca (mostra com o dedo o desenho na folha fixada na lousa). Nela está escrito “ADORO BEIJAR VOCÊ MAMÃE”, vocês irão contornar as letras e o desenho da boca e pintar bem clarinho com o lápis vermelho. (...)

Episódio 58 – Protocolo de observação – 1º dia, P2

(...) P – fica brava com os alunos, diz que eles estão falando muito.

As – silenciam.

P – pede para que os alunos: peguem o lápis grafite e coloquem a cartolina embaixo da folha que será usada no caderno de classe.

Na sequência, a professora pergunta: que letrinha é essa que tem aí?

As – dizem: “L”

P – pergunta: e o que tem na “mão” da letrinha? [letra ilustrada com características humanas: olhos, nariz, boca, mãos e pés].

As – dizem: uma laranja.

P – diz: depois, não é agora, vocês podem pintar.

P – vai até a lousa e registra a atividade do caderno explicando para os alunos o que devem fazer: nós vamos fazer duas linhas de letrinha “L”. Encher a linha de letrinha “L”.

Depois a P – pergunta: está todo mundo com o lápis grafite na mão?

As – dizem: sim.

P – diz: então nós vamos escrever. Tem três figuras aí que começam com a letra “L”. Na primeira nós vamos escrever leque. Começa com que letra?

As – dizem: “L”.

P – pergunta: e depois?

A – diz: o “E”.

P – registra e depois diz: leque. O “QUE” como é?

A – diz: o “Q” e o “E”.

P – registra: “QUE”.

Depois a professora pergunta: qual a próxima palavrinha?

A – diz: tijolo.

P – diz: não é tijolo, é lajota. Depois pergunta: como é o “LA”?

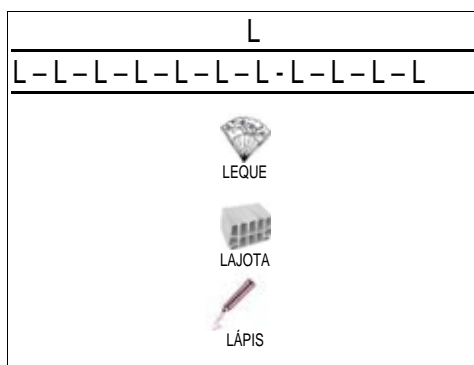
[Assim a atividade é realizada, a professora pergunta e os alunos dizem às letras necessárias para a escrita das palavras. O registro é feito na lousa pela professora e os alunos copiam no caderno].

[Observamos que, a indicação das letras para o registro da professora na lousa, é geralmente dado pelos mesmos alunos e grande parte da turma participa, portanto, como ouvintes].

Após realizar, passo a passo, letra por letra, a escrita das palavras, a professora se senta e verifica os cadernos de recados.

Enquanto isso, os As – fazem o registro das palavras e da letra “L” e começam a pintar o desenho do leque, da lajota e do lápis.

Pouco tempo depois, ao perceber que a conversa entre os alunos aumentou, a P – começa a chamá-los na mesa dela para verificar a lição. Quando percebe erros, indica-os e pede para que os corrijam, observando o registro da atividade feito na lousa.



(representação do registro da atividade feito na lousa pela professora)

Episódio 59 – Protocolo de observação – 4º dia, P11

Nesses Episódios, além de constar o modo já descrito das professoras P2 e P11 para encaminharem as atividades, é possível notarmos como trabalhavam a escrita. A fixação da letra “M”, por meio de atividades mecânicas de coordenação motora, o direcionamento da atenção das crianças para a letra inicial e final e para a quantidade de letras usadas ao registrar as palavras é notável no trabalho

desenvolvido pela professora P2 (Episódio 58). Já a professora P11 (Episódio 59), trabalha com a fixação da letra “L”.

Esses exemplos revelam o uso do método sintético de alfabetização, com aspecto acentuado em sua classificação de alfabético, conforme Micotti (2007, 15-27), método sintético alfabético, pois a ênfase é dada na memorização das letras. A seguir, apresentamos outros Episódios que confirmam o uso do método.

(...) Os As – começam a escrever o nome na folha de atividade que como sempre tem uma malha quadriculada na parte superior. Nela escrevem o nome grafando uma letra em cada quadradinho. Abaixo da malha quadriculada, destinada ao registro dos nomes dos alunos, há um quadro com nove quadrados e, em cada um, uma imagem. Na sequência das imagens, há um retângulo para que os alunos escrevam a primeira letra da palavra correspondente. Depois, há outra malha quadriculada com a letra “M” [eme] pontilhada, para que os As – passem o lápis por cima. No restante dos quadrinhos dessa, não há a letra “M” pontilhada, o que indica que os alunos deverão realizar seu traçado sem nenhum tipo de apoio.

A P – fixa a folha da atividade na lousa. Ao lado da folha ela desenha o quadro com nove quadrados, porém sem as imagens apenas com as palavras.

MOEDA	<input type="text"/>	MOLA	<input type="text"/>	MOSCA	<input type="text"/>
MENINA	<input type="text"/>	MICO	<input type="text"/>	MAMÃO	<input type="text"/>
MALA	<input type="text"/>	MOTO	<input type="text"/>	MEIA	<input type="text"/>

(representação do registro feito na lousa pela professora)

P – começa a explicar a atividade: então nós temos esse quadro [aponta para a folha da atividade fixada na lousa]. Diz: que tem o desenho, o nome correspondente e um retângulo onde nós vamos escrever; tá? O primeiro desenho que tem aqui é o quê?

As – dizem: bola.

P – diz: não, está bem fraquinho e não dá para ver direito, mas é uma moeda. Está escrito aqui, oh (aponta o registro feito na lousa e lê) moeda. Qual é a primeira letrinha da palavra moeda? (Aponta para a letra inicial da palavra registrada na lousa).

As – dizem: “M”.

P – diz: então vamos colocar o “M” aqui. [Mostra o retângulo desenhado na lousa e faz nele o registro da letra].

P – diz: de grafite. [indicando o lápis que os alunos devem usar]. (...)

Episódio 60 – Protocolo de observação – 4º dia, P2

(...) P – diz: todo mundo olhando aqui pra mim. Zíper na boca. Agora não é hora de brincar com o lápis. Qual foi mesmo a última letrinha do alfabeto que a gente viu?

A – diz: a letra “K”.

P – diz: qual letrinha vem depois do “K”?

As – dizem: “L”.

P – pergunta: tem alguém aqui na classe que o nome começa com “L”?

A – diz: Lucas.

A – diz: Lia.

P – diz: a Lia e o Lucas. Depois pergunta: quem sabe mais alguma palavrinha que começa com a letra “L”?

A – diz: livro.

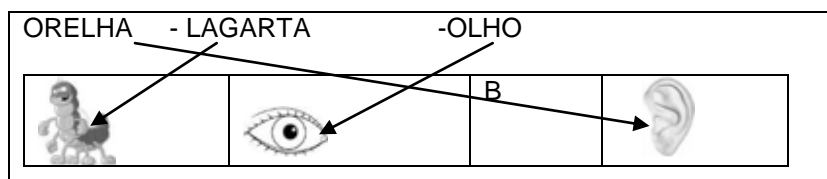
P – diz: O que mais? Aquele que a gente usa para escrever?

A – diz: caneta.

P – pergunta: caneta começa com “L”?

Outro A – diz: é lápis. (...)

P – diz: esta semana nós vamos fazer lições com a letra “L”. [vai até a lousa e desenha as imagens que tem na folha de atividades e escreve as respectivas palavras].



(registro feito na lousa pela professora)

Ao mesmo tempo em que a P – faz o registro da atividade na lousa, ela questiona os alunos sobre como deve escrever as palavras.

P – registra na lousa a vogal “O” e diz: “O”.

A – diz: “O”

P – registra na lousa “RE” e pergunta: “R” com “E” eu leio.

A – diz: O – RE...

Outro A – diz: LHA.

P – diz: é igual coelho. Lembra que nós vimos?

P – diz: COE – LHO, ORE – LHA.

Depois a professora registra na lousa “LA” e pergunta: “L” com a “A” fica o quê?

A – diz: “LA”... laranja.

P – registra na lousa “GA”, depois diz: “L” com “A” dá “LA” e “G” com “A” fica o quê?

A – diz: “GA”.

A – diz: gato.

P – diz: eu estou escrevendo ainda.

P – termina de registrar a palavra “LAGARTA”.

A – diz: “largarta”.

P – diz: é LA – GAR – TA. Depois diz: e o último ó...

As – dizem: olho.

P – diz: está pedindo assim [referindo-se ao enunciado da folha de atividade que os alunos farão], é para seguir a seta, pra gente colocar a letra inicial. Letra inicial é a letrinha que começa, né?

Após, a P – entrega a folha da atividade para os alunos e pede para que fiquem apenas com o lápis grafite em cima da mesa. Depois explica que nos quadradinhos dos desenhos os alunos deverão descobrir uma palavrinha com a letra “L”.

P - explica novamente, é preciso seguir a seta e descobrir o nome do animal que vai aparecer. Aponta para o desenho da lagarta e pergunta com que letra começa.

A – diz: “E”.

A – diz: “A”.

A – diz: “L”

P – pede para que registrem a letra “L” dentro do quadradinho.

Após, aponta para o próximo quadradinho e alunos dizem: olho.

Assim é feita a atividade até que registra-se a palavra “LOBO”. P – diz: LOBO. (...).

Episódio 61 – Protocolo de observação – 1º dia, P11

Quanto às atividades de leitura feitas pelas professoras aos alunos, geralmente, elas solicitavam às crianças que se organizassem sentadas no chão da sala de aula, em um espaço próximo à lousa.

Das leituras que as professoras realizaram, observamos que, primeiramente, aguardavam o silêncio, quando esse era estabelecido mostravam o livro para os alunos, depois diziam o título, mas não o associavam ao registro escrito e não davam aos alunos a oportunidade de lê-los por meio de indícios.

Em sequência, liam as histórias apontando as ilustrações para que os alunos as associassem ao lido, em alguns momentos alteravam a voz para imitar os personagens, durante as leituras explicavam as palavras que consideravam de difícil compreensão às crianças, faziam perguntas simples cujas respostas estavam explicitadas e não mencionavam o nome do autor.

Ao terminar a leitura a retomavam por meio das ilustrações. Após, permitiam que os alunos folheassem o livro lido, mas, nesses momentos, sempre os apressava. Em sequência, seguem Episódios que elucidam o exposto.

(...) P – pede para os As– sentarem-se no chão da sala em um espaço próximo à lousa.

Depois, vai até o armário e pega um livro, volta e se senta em uma cadeirinha de frente para os alunos. Pede silêncio.

P – diz: a historinha de hoje chama: Tatiana a tartaruga atrapalhada.

P – pergunta: o que quer dizer atrapalhada?

A – diz: é que...

Outro A – diz: é que atrapalha.

P – diz: uma pessoa que derruba tudo no chão, que faz tudo errado, é atrapalhada, né?

P – diz: então vamos lá. Começa a leitura do livro: dizem que a Tatiana é uma tartaruga muito legal e muito atrapalhada. Em vez de dizer que está com dor de barriga, ela diz que está com dor de “rabiga”.

As – [risos].

P – continua: se você for visitá-la, prepare-se, a Tati nunca está em casa. Outro dia mesmo, ela deixou sua casa na beira do lago, enquanto tomava banho. E quem disse que ela se lembrou disso?

P – interrompe a leitura e diz: qual que é a casinha da tartaruga? (Indica com o dedo a imagem do livro).

A – responde: é o casco.

P – explica: o casco dela; que aí ela põe o pescocinho pra dentro e fica só a casquinha. Então ela foi tomar banho, tirou a casinha e depois não lembrava que tinha tirado a casinha e deixado lá no lago.

P – lê: depois do banho, ela ficou tão relaxada que ela até se esqueceu de se vestir. Seu amigo esquilo se assustou e disse “Tati, cadê a sua casa?” Tati quase morreu de vergonha. Como ela pode esquecer a própria casa? (...)

P – interrompe a leitura e explica: ela amarrou o casco dela na barriguinha para não esquecer mais. Tá? Então oh, ela era muito legal, mas era uma tartaruga...

A – diz: atrapalhada.

P – diz: muito atrapalhada. (Indica com o dedo a imagem da tartaruga no livro).

P – diz: quando ela estava com dor de barriga ela falava que estava com dor de “rabiga” (mostra a imagem do livro).

As – [risos].

P – explica: ela trocava as palavrinhas.

Ao terminar a leitura a P – retoma toda a história mostrando as imagens.

As – observam as imagens e ouvem o reconto com atenção. (...).

Episódio 62 – Protocolo de observação – 3º dia, P2

(...) P – vai até o armário pega o livro que irá ler para os alunos.

P – posiciona-se em frente aos alunos e diz: vou ler, mas não é preciso ficar pedindo para mostrar a imagem, porque irei mostrar.

P – inicia a leitura dizendo que é o livro do “Patinho Feio”.

P – pergunta: quem conhece essa história?

A – diz: eu.

P – começa a leitura: na fazenda, escondida pela grama alta, havia um ninho cheio de ovinhos...

[Após ler cada página, a professora mostra as ilustrações do livro].

As – prestam atenção na história lida pela professora.

Após a leitura, faz o reconto coletivo, mostrando as ilustrações, retomando a história.

P – entrega o livrinho para os As – folhearem as páginas e apreciem a história em mãos, mas os apressa explicando que tem que dar tempo de fazer a brincadeira de adivinhar, antes da saída. (...).

Episódio 63 – Protocolo de observação – 1º dia, P11

Ainda em relação à leitura, também observamos na dinâmica das aulas da professora P2, assim como nas da P11, poucas ações efetivas das crianças perante a escrita como objeto do conhecimento.

Nos encontros de observações realizados com a turma da professora P11, notamos que, na sala de aula, não havia expositores de livros, mas na rotina semanal, em um dos dias da semana, os alunos, de um em um, conforme indicações da professora iam até a biblioteca. Neste local, eles recebiam a ajuda de uma bibliotecária para escolherem um livro e ficarem com ele durante toda a semana. Em alguns momentos, durante as aulas da professora P11, observamos a mesma solicitar que, entre uma atividade e outra, os alunos pegassem o livro emprestado da biblioteca para ler evitando que ficassem ociosos.

Nas aulas da professora P2, presenciamos dois momentos entre uma atividade e outra, em que a professora permitiu que as crianças escolhessem livros no expositor da classe, evitando que ficassem ociosas. Houve, também, um momento que presenciamos uma situação espontânea de leitura, ou seja, feita por uma criança, sem a solicitação da professora. Abaixo, seguem as situações mencionadas:

(...) As – escolhem livros livremente, sentam-se no chão ou nas carteiras e realizam a leitura a maneira deles. Alguns mostram a capa do livro ou gibi para a P – e perguntam o que está escrito. A P – responde: O jardim das flores. Em outro momento, responde: Cascão. Em nenhum momento ela refaz a pergunta ao aluno (O que você acha?).

Há As – que se sentam sozinhos, outros que se sentam em grupos. Nos grupos um aluno lê (de maneira própria) a história para o outro, depois invertem os papéis, quem era leitor passa a ser ouvinte e quem era ouvinte passa a ser leitor. Eles leem as imagens e criam as histórias. Há também alunos que simplesmente brincam. Eles brincam de vender livros, de papai, mamãe e filhinho.

P – senta-se em sua mesa e observa. (...).

Episódio 64 – Protocolo de observação – 3º dia, P2

(...) P – diz: quem já terminou a lição pode pegar livrinhos no expositor. Um livrinho de cada vez.

As – vão ao expositor de livros e escolhem um. Alguns se sentam no chão, outros na cadeirinha,

alguns em grupo e outros sozinhos. Há os que vão até a mesa da professora e mostram a capa do livro pedindo para que ela leia o título. A P – sempre lê o título aos alunos que fazem essa solicitação.

Uma A – senta-se no chão bem próximo a pesquisadora com mais duas amigas.

Ela lê as imagens (criando a história) para suas amigas que prestam atenção. Enquanto isso, a P – permanece sentada, organizando papéis. (...).

Episódio 65 – Protocolo de observação – 5º dia, P2

(...) Ao entrar na sala de aula, um A – observa uma folha impressa com a imagem da turma da Mônica que foi fixada na parede acima da lata de lixo.

A – diz: olha, não tinha isso!

P – questiona: o que está escrito aí?

A – responde: turma da Mônica.

P – diz: olha o desenho, o que é?

A – diz: é lixo.

P – pergunta: e o que será que quer dizer?

A – que é para jogar o papel no lixo.

P – diz: isso. (...).

Episódio 66 - Protocolo de observação – 3º dia, P2

No último Episódio apresentado, ocorreu a leitura por iniciativa própria do aluno e, a professora P2, perante essa manifestação, fez um encaminhamento um pouco mais interativo, é possível observar que a criança faz inferências ao ler a mensagem associada à imagem e comprova sua capacidade leitora, usando estratégias pessoais antes de ler convencionalmente, como algo intrínseco ao processo de aprendizagem.

Porém, salientamos que não observamos a valorização desses conhecimentos pela professora na dinâmica das aulas, durante os procedimentos de ensino utilizados por ela.

Portanto, com as exposições feitas, notamos que as professoras P2 e P11 possuem uma prática pedagógica diretiva, pois durante todos os momentos procuram indicar aos alunos como devem proceder, assegurando que os mesmos não errem.

Em relação aos erros, não são considerados por elas como parte do processo de aprendizagem, são indicações de que os alunos simplesmente precisam ser corrigidos, precisam fazer corretamente, mesmo que para isso seja necessário entregar a eles a resposta correta ou ainda privilegiar apenas a fala daqueles que

sabem. Disso, depreende-se que, os que não sabem, deverão apenas ouvir para fixar na memória, copiar e, então, passar a saber.

Também podemos dizer, por meio dos dados apresentados, que o conhecimento, para as professoras da categoria 4, é como a apreensão de uma verdade e mesmo que, por vezes, os alunos verbalizem alguns dos que já possuem, esses são desconsiderados pelas docentes, que insistem em pontuar explicações revelando-nos apoiarem-se na crença de serem elas as únicas a conhecerem tal verdade.

Quanto ao trabalho didático com a leitura e a escrita, todos os Episódios apresentados confirmam a concepção do código alfabético, pois a atenção dos alunos sempre é focalizada para as unidades da língua (letras e sílabas) e as estratégias dos mesmos não são aceitas pelas docentes. As professoras se apoiam na crença de que os alunos não sabem ler e, portanto, não propiciam momentos de escrita e leituras que sejam efetivamente realizados por eles, sendo então, tais atividades, feitas apenas por elas.

A entrevista: confirmações ou contradições entre prática e discurso

Na prática das duas professoras da categoria 4 (P2 e P11), constatamos a pedagogia diretiva com fundamentação epistemológica empírica. Já os discursos dessas professoras que têm práticas semelhantes apresentaram aspectos diferentes.

As falas da professora P2, coletadas em entrevista, revelam um trabalho pedagógico norteado pela didática tradicional de ensino diferente do que constatamos em sua prática, pois fundamenta-se em alguns momentos na epistemologia apriorista e, em outros, na empirista.

[E por que você acredita que não, que seus alunos não sabem escrever?] “Eu acho que eles são imaturos (...) eles são muitos novos, eles estão fazendo cinco anos, então acho que são muito imaturos ainda” (Professora P2, grifos nossos).

[Você disse que trabalha só com a escrita do primeiro nome dos alunos, por quê?] “A gente acha que é muito difícil o nome completo, por exemplo, quem tem dois nomes: Maria Gabriela, então ela aprende, Maria Gabriela, o que fica de fora é só o sobrenome, porque a gente acha que é muito difícil pra eles ainda” (Professora P2, grifos nossos).

Ao salientar a imaturidade como o empecilho para a construção do conhecimento, a professora P2 nos revela o entendimento de que o organismo humano possui etapas previstas de amadurecimento e que essas ocorrem com o avanço da idade cronológica. Para ela o conhecimento é controlado pelo desenvolvimento biológico, e o ambiente físico e social não contribui em nada com esse processo humano, natural. Essa crença é própria do apriorismo.

Nos excertos abaixo, a professora P2 lança mão dos argumentos aprioristas e passa a se pautar na epistemologia empirista.

[Os seus alunos sabem ler?] “Os pequenos? Não, eles sabem ler o nome deles, que é uma coisa que eles decoraram, mais assim, ler ainda não” (Professora P2, grifos nossos).

[Os seus alunos sabem escrever?] “Sabem escrever apenas o nome, e assim, (...) quando a gente trabalha alguma data especial, fala muito a palavrinha, eles já até sabem, decoram as letrinhas daquela palavra, mas assim, eu ditar alguma palavra, eu creio que não sabem não” (Professora P2, grifos nossos).

[O que você entende por alfabetização na educação infantil?] “Eu acho que é a criança ter a noção do que é número, do que é letra, saber fazer essa separação, e reconhecer o alfabeto. Talvez não totalmente mais a maior parte do alfabeto, a hora que eu perguntar qual é a letrinha ele saber mostrar, ou fazer a letrinha que você está falando” (...) “[precisa saber] o que é letra e o que é número, porque muitas vezes, a gente pega no fundamental e eles não têm noção do que é letra e do que é número, e eu acho que pelo menos isso tem que trabalhar pra eles ter essa noção e depois você vai mostrando pra eles as outras letras, pra eles irem guardando” (Professora P2, grifos nossos).

Notamos nos exemplos antes apresentados que a professora P2 rejeita a ideia de uma evolução do conhecimento, sem que haja algo ou alguém do meio social que o transmita ao sujeito. Assim, também nos indica o entendimento de sujeito como alguém que nada sabe e, por isso, é dependente do ensino.

Além disso, a professora P2 ressalta, em sua fala, a decoreba como meio de se aprender a ler e escrever, revelando a memorização como o pressuposto intelectual a ser acentuado nas aulas. E, ao dizer, no último exemplo apresentado [*(...) eu acho que pelo menos isso tem que trabalhar*] refere-se às letras do alfabeto e explicita o modo de conceber a alfabetização na educação infantil, ou seja, tem de “preparar”. É imprescindível lembrarmos que a função propedêutica atribuída à educação infantil relaciona-se à epistemologia empirista e à pedagogia diretiva.

O direcionamento e a subtração da participação das crianças nas aulas, que são características próprias da pedagogia diretiva, foram destacados na prática e também na fala da professora P2, vejamos:

“Ah, a obediência, eu acho que poderia ser muito melhor, porque eles não têm muito limite não, eles lutam em aceitar as regras e os limites” (Professora P2, grifos nossos).

Ao dizer *[(...) eles lutam em aceitar as regras]* a P2 confirma que essas são impostas, numa conduta de poder vertical e não, compartilhado.

Diferente do ir e vir entre as epistemologias apriorista e empirista, constatado no discurso da professora P2, é o discurso da professora P11 que nos indica insistentemente a abordagem tradicional fundamentada pela epistemologia empírica.

[E você ensina os seus alunos a escrever?] “Sim. Trabalho na lousa. Eles copiam no caderno. E toda vez, assim que eu vou colocar alguma coisa na lousa, eu pergunto pra eles primeiro, como que escreve. Se eu vou escrever Limeira, já pergunto com que letra começa, depois, o que vem? Então, isso ajuda a irem memorizando pra poder aprender a escrever, né” (Professora P11, grifos nossos).

[E como que as crianças aprendem a ler?] “Eu acredito que aprendam a ler, exatamente fazendo essa junção das sílabas e conciliando com som né, e, assim, de ver também as palavras de todo dia, ir, por exemplo, repetindo as mesmas palavrinhas. Elas vão aos poucos percebendo, né, o som da palavra e fazendo associação com a letrinha e o som da palavrinha” (Professora P11, grifos nossos).

[Em sua opinião é dever da educação infantil alfabetizar?] “Não, nós não somos, assim... Não é nos passado que nós devemos fazer... As crianças têm que sair do pré-2 lendo e escrevendo. Porque isso, na verdade, eles vão ser alfabetizados, na verdade, no ensino fundamental” (Professora P11, grifos nossos).

Nessas falas, assim como nas demais apresentadas pela professora P11 em entrevista, a epistemologia empírica é destacada. Percebemos, em seu discurso, que os procedimentos de ensino são descritos objetivando a memorização, partindo-se das unidades da língua (letras e sílabas) para só depois chegar ao todo (textos), apoiados na crença de que esse caminho facilita a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, também nos revela o entendimento de que a alfabetização só deve ocorrer no ensino fundamental.

Portanto, o discurso da professora P11 é coerente com a sua prática que também é fundamentada pela epistemologia empírica. Isso nos permite afirmar que

essa é a docente que se destaca entre todas as demais participantes por ter prática e discurso iguais.

Entre os dados apresentados, além de averiguarmos as abordagens de ensino que são evidenciadas nos discursos das professoras P2 e P11, também podemos notar as concepções de leitura e escrita.

Na prática, verificamos que tais concepções condizem com a que destaca o código alfabético como prioridade da aprendizagem do ler e escrever, sem aplicações pontuais de procedimentos de ensino fundamentados por outras ideias. Mas contrastarmos essa com a evidenciada pelas professoras em seus discursos é um dos objetivos da presente pesquisa. Por isso, a seguir, apresentamos dois Quadros com a síntese das respostas dadas por elas às perguntas sobre escrita e leitura e, como entremeio a esses, pontuamos algumas análises.

OS DISCURSOS DAS DOCENTES	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORAS
	Saber escrever é?	Identificar e fazer uso de letras, conseguir juntá-las formando sílabas, associando os sons as grafias	P2 - P11
	Como as crianças aprendem a escrever?	Completando palavras com as letras faltantes	P2
		Identificando letras, traçando-as e memorizando	P11
	Como se ensina a criança a escrever ?	Escrevendo para que elas copiem	P11
		Lendo para elas associarem os sons à escrita	P2 - P11

Quadro 13 - As concepções de escrita no discurso das docentes da categoria 4

Podemos notar, no Quadro 13, que as professoras P2 e P11 responderam aos questionamentos sobre escrita, destacando o trabalho com o código alfabético e evidenciando o uso do método sintético-alfabético por descreverem os exercícios de memorização e traçado de letras como ênfase para o ensino da escrita, desvinculando-a de suas funções sociais. Portanto, o discurso e a prática dessas docentes quanto à concepção de escrita são coerentes.

Já no Quadro 14, exposto a seguir, a concepção de leitura no discurso das professoras P2 e P11 apresentam-se diferentes. Vejamos:

OS DISCURSOS DAS DOCENTES	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORAS
	Saber ler é ?		Compreender a mensagem
		Conseguir juntar as letras associando os sons às grafias	P11
Como as crianças aprendem a ler ?		Associando os sons às grafias	P11
		Incentivando-as a levar livros para casa, ler com os pais	P2
		Memorizando palavras	P11
Como se ensina a criança a ler ?		Lendo para as crianças	P2
		Mostrando as sílabas e os sons	P11

Quadro 14 - As concepções de leitura no discurso das docentes da categoria 4

Nas respostas dadas pela professora P11, observamos que ela mantém a coerência com sua prática evidenciando, novamente, o código alfabético como a concepção que norteia seus dizeres. Já as respostas da professora P2, não.

Os dados contidos no Quadro 14 mostram que a P2 concebe a leitura como compreensão no primeiro momento de sua fala, mas, ao responder a segunda e a terceira questão, revela que a leitura é uma atividade feita somente por ela, em aula, ou então, pelos responsáveis pelas crianças, em casa. Isso nos indica que não há oportunidades para que as crianças leiam por meio de suas próprias estratégias, destacando-se assim a concepção do código alfabético. Portanto o discurso da professora P2 quanto à concepção de leitura é contraditório e, por isso, apresenta aspectos semelhantes, mas também divergentes da concepção constatada na prática.

Categoria 5

Inserir-se nesta categoria a práxis de uma única professora, a P16, que pertence ao segmento escolar denominado CI e é responsável por uma turma de 24 alunos, representando 6,25% do total de participantes desta pesquisa.

A característica da categoria 5, assim como todas as demais, é: tender a uma abordagem de ensino “diretiva/empírica” e a uma concepção de leitura e escrita cujo

foco é o código alfabético. Porém, destaca-se dentre todas por ser a que se compõe por mais especificidades “inovadoras”. Essas são tanto em relação à concepção de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que, em momentos pontuais fundamenta-se em uma pedagogia relacional “construtivista”, quanto na concepção de leitura e escrita que também em ocasiões pontuais, ora se fundamenta na concepção “produção textual/expressão” e ora na “comunicação”.

Descrevemos a seguir os indícios constatados na dinâmica das aulas da professora P16 que nos permitem classificá-la nesta categoria e elucidamos essas descrições por meio de breves Episódios.

No contexto mais amplo das aulas está a organização da rotina diária. Nessa, observamos durante os cinco dias de encontro que, primeiramente, fazia-se o acolhimento dos alunos, sempre em sala de aula, por meio de uma oração e breve conversa.

Em relação ao espaço físico da classe, vale salientar que, para o número de alunos da turma da professora P16, era pequeno e acreditamos ser esse o motivo das carteiras estarem organizadas, sempre, em fileiras. Mas, apesar disso, eles se sentavam nos lugares que preferiam, seguindo a sequência revelada no 3º encontro de nossas observações [*Um A – diz para outro: é uma menina e um menino. Não pode sentar dois meninos juntos.*] e tinham liberdade de se movimentarem pelo espaço para trocar ideias com os colegas, emprestar materiais, consultar cartazes e livros e usar jogos nos momentos entre uma atividade e outra.

Após se acomodarem e o acolhimento inicial ser feito, a professora propunha a organização da rotina do dia. Essa era feita em um cartaz por meio de quadros com imagens associadas à escrita, sempre com a participação dos alunos, que por meio de questionamentos eram solicitados a lê-las. Observamos que nesse cartaz havia colunas com os dias da semana que eram lembrados pela professora e associados pelos alunos às atividades já predeterminadas [*A – diz: hoje é sexta-feira, dia de brinquedo. Oba! (Protocolo de observação - 1º dia)*].

Nesses momentos, apesar das atividades já serem estabelecidas, a professora possibilitava aos alunos, no caso das brincadeiras, a escolha de uma, dentre algumas que já conheciam. Presenciamos a mesma registrar o nome dessas na lousa, ler para os alunos e solicitar que indicassem uma. Além disso, era comum entre o término de uma atividade e o início de outra, a rotina ser consultada para



continuidade das tarefas. Em algumas ocasiões, os alunos foram lembrados que o tempo das atividades era dividido para que a rotina fosse cumprida plenamente. Assim, entendemos que essa exercia uma função social na dinâmica das aulas.

Em relação à organização do tempo, além da rotina que possibilita aos alunos esta compreensão, verificamos que a professora P16 recorreu também, em algumas ocasiões, ao relógio, para indicar o tempo que duraria a atividade proposta, chamando a atenção das crianças para o movimento dos ponteiros e números que esses indicavam.

A realização da chamada era sempre feita após a organização da rotina diária. Essa, em algumas ocasiões, foi realizada em um cartaz de pregas, em que, os nomes completos dos alunos, registrados em tarjetas de cartolina eram fixados pelos mesmos para indicarem sua presença na aula. A ausência dos que haviam faltado também era registrada, mas pelo ajudante do dia que ia até o referido cartaz e fixava o verso da tarjeta contendo apenas as letras iniciais dos nomes desses alunos. Destacamos que os alunos liam as tarjetas de nomes até encontrarem a que procuravam.

Observamos em outra ocasião que a chamada também era feita de outra maneira. A professora P16 desenhava na lousa uma tabela com duas linhas, uma para os meninos e outra para as meninas, depois chamava os alunos para indicarem sua presença na aula registrando a letra inicial de seu nome e o número que representavam. Nesses momentos, os alunos eram questionados sobre as letras iniciais dos nomes dos colegas que já haviam sido registradas na lousa e sobre a sequência numérica.

(...) Chamada feita na lousa:

MENINAS 	R	V												
	1	2												
MENINOS 														

(representação do registro feito pela professora na lousa)

P – pergunta: por que mesmo eu registro 14 quadradinhos?

As – dizem: porque tem 14 meninos na turma.

P – explica: hoje é a chamadinha na lousa. Vocês virão registrar em cada quadrinho a letra inicial do

nome.

Os alunos vão até a lousa conforme são chamados pela professora.

(...) P – pergunta: qual é sua letra?

A – diz: T e registra na tabela.

P – pergunta: o que aconteceu aqui? Quantas meninas têm?

A – conta às letrinhas que já foram registradas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Depois a P – pergunta e quantos meninos?

A – conta: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

P – diz: o que você pode dizer disso pra mim? Tem mais meninos ou mais meninas? O que aconteceu?

A – diz: empatou.

(...) Para o último aluno chamado a P – pergunta: quantos meninos? Quantas meninas?

A – conta e diz: 9 meninas e 11 meninos.

P – pergunta: quem tem mais o que tem 9 ou o que tem 11?

A – diz: onze.

P – diz: vamos ler a letra inicial dos nomes dos amigos?

A – lê os registros.

(...) P – diz: nós temos 14 meninos na nossa sala, todos os catorze quadradinhos estão preenchidos na tabela da lousa?

As – dizem: não.

(...) P – diz: se eu parei no onze na fileira dos meninos. Quantos meninos faltaram hoje?

As – dizem: três.

P – pergunta: agora nós vamos ver quem faltou.

As – respondem dizendo o nome dos colegas que faltaram.

P – questiona: com que letra começa?

As – respondem coletivamente e a professora registra na lousa com giz de cor diferente indicando que esses estão ausentes.

P – diz: agora nós vamos juntar meninos e meninas, para ver quantos alunos vieram hoje. Vamos contar?

As – contam: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 até 21.

P – diz: será que tem 21 alunos mesmo? Vamos conferir?

As – e P – contam novamente: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 até 21.

P – diz: então tá tudo certo, ótimo. (...)

Episódio 67 – Protocolo de observação – 2º dia, P16

É interessante percebermos que o destaque para a identificação das letras no Episódio anterior ganha um contexto, pois se trata de conhecer a letra inicial do nome dos colegas da turma e não simplesmente verbalizá-las. Os números também ganham um contexto, pois são usados para quantificar os alunos presentes.

A indicação de um aluno para ser o ajudante também fazia parte da rotina diária das aulas, e a professora sempre lembrava que o critério utilizado para isso era a sequência alfabética. Em uma das paredes da sala de aula, havia fixada cada letra do alfabeto em quadros de cartolina e abaixo delas os nomes dos alunos, escritos por eles, de acordo com as iniciais dos mesmos. Diariamente, eles se reportavam a esse cantinho para observarem quem seria o ajudante.

P – diz: sexta-feira o meu ajudante foi o Charles. Que letrelinha é do Charles?

As – dizem: C.

P – diz: olhem lá no alfabeto. Todos os alunos da letra “C” já foram ajudantes?

A – diz: já, hoje é a letra “G”.

P – verbaliza o alfabeto até chegar à letra “G” e pergunta: quem será o ajudante?

As – leem: Gabriel. (...).

Episódio 68 – Protocolo de observação – 2º dia, P16

Percebemos com isso que o código alfabético foi trabalhado nas aulas da professora P16, mas de maneira contextualizada e exercendo função social, propiciando aos alunos a compreensão do uso das letras na sociedade.

O calendário também foi feito diariamente. Esse ficava registrado em uma cartolina fixada na lousa e era preenchido coletivamente por meio de perguntas cujas respostas, geralmente, já estavam explicitadas. Mas, apesar disso, a professora trabalhava nesses momentos, chamando a atenção dos alunos para as colunas do calendário, nas quais há o registro dos dias da semana e, também, para as linhas, indicando as semanas do mês e a passagem do tempo. Além disso, usava o material dourado, propiciando reflexões sobre o sistema de numeração decimal (dezenas e unidades). Diariamente, um aluno era convidado a manusear o material e compor o número referente à data do dia.

Constatamos, ainda, o uso social do calendário nas aulas da professora P16. Nesse existiam os registros dos aniversariantes do mês e das tarefas esporádicas a serem realizadas pelo grupo (passeio) e, durante as atividades propostas aos alunos, eles o consultavam para, de maneira abreviada, fazerem o registro da data do dia.

Uma atividade impressa, uma atividade diversificada por dia (brincadeiras extraclasse, aula de movimento com os colegas de outras turmas da escola, dia do

brinquedo e dia de parque de areia), o momento do almoço e da escovação dos dentes também fazia parte da rotina diária das aulas.

A leitura de um livro feita pela professora aos alunos também tinha um dia específico da semana para acontecer, mas salientamos que essa atividade era propiciada diariamente no decorrer das aulas, bastava ser necessária, ou os alunos eram convidados a ler ou a professora lia para eles.

Além do exposto, constatamos na dinâmica das aulas da professora P16 a organização de uma rotina mais ampla. Nessa, realizavam-se alguns projetos de aprendizagens específicas, como: cuidar de uma planta (responsabilidade do ajudante do dia), trazer sementes para apresentar aos colegas, colecioná-las (responsabilidade de todos os alunos) e o projeto maleta de leituras. Nesse último, um aluno por semana, levava para casa uma maleta que continha um livro para ler com a família e um caderno para fazer o registro da leitura. Toda semana, a professora recolhia a maleta e lia o registro feito pelo último aluno a participar do projeto.

Esse projeto continha uma organização que constatamos ter sido exposta aos alunos, pois havia um cartaz fixado em uma das paredes da sala de aula intitulado, Projeto Leitura, com registros dizendo o dia da semana que a maleta seria levada por um dos alunos, o dia que deveria ser devolvida, o critério utilizado para a indicação de quem a levaria – ordem alfabética – e os cuidados que todos deveriam ter com os livros.

(...) A P – diz o nome da última criança que participou do projeto. Depois, pega o caderno de registros que acompanha a maleta levada para casa e lê para a turma: bom dia, professora. Gostamos muito da história. Minha filha achou engraçada a hora que o Nestor caiu no rio. E também achou legal que o elefante e o Nestor se tornaram amigos. Ela aprendeu que devemos conhecer as pessoas antes de julgar pela aparência. Obrigada, Andreia. (...).

Episódio 69 – Protocolo de observação – 4º dia, P16

Em contextos mais específicos das aulas, observamos que os encaminhamentos didáticos, durante as atividades impressas, ocorreram sempre por meio do acolhimento inicial dos conhecimentos prévios dos alunos. Essas atividades, geralmente, eram contextualizadas por temas definidos pela professora, que se vinculavam aos conteúdos estabelecidos para a etapa escolar em questão.

Nos dias de nossas observações, as aulas foram sobre a “água”. Com essa temática a professora propôs atividades referentes às diversas áreas do conhecimento: português, matemática, ciências, artes etc.

Vídeos, leituras de textos informativos e músicas relacionadas ao assunto foram recursos utilizados pela P16 para retomar a temática proposta no decorrer dos dias e inserir novas atividades nas aulas. Por meio dessas estratégias, notamos que as crianças ampliavam os repertórios que possuíam sobre a temática, enriquecendo as trocas de ideias na realização das atividades.

Para o uso de vídeos, por exemplo, a professora organizava um momento de apreciação diária de pequenos trechos, garantindo que a atenção dos alunos fosse mantida. Depois, retomava os capítulos anteriores, instigando-os a participarem e propiciando uma conversa em que todos apresentavam suas expectativas frente aos próximos episódios a ser assistido.

Com a atividade impressa em mãos, e após terem dialogado expondo os conhecimentos prévios, a professora P16 solicitava que os alunos lessem o enunciado, pedindo que colocassem o dedo na letra da palavra inicial. Alguns se arriscavam a ler fazendo uma leitura por indícios e ao mesmo tempo pontuando comentários sobre o que acreditavam ter de realizar, após, a professora fazia a leitura convencional, mas sempre os convidando a acompanhá-la e questionando-os sobre o que deveriam realizar.

Durante a realização da atividade, constatamos que, em algumas ocasiões, a professora P16 propiciou aos alunos tempo para que a fizessem conforme seus próprios conhecimentos, averiguando em seguida as estratégias usadas por eles e solicitando aos que quisessem que, verbalmente, expusessem o modo como haviam procedido para realizá-la.

Na sala de aula, havia cartazes feitos pelos alunos sobre a temática trabalhada pela professora nos nossos encontros de observação. Esses ficavam fixados nas paredes e eram consultados por todos quando necessário.

A escrita foi trabalhada em praticamente todos os dias de nossas observações. Geralmente, realizava-se um trabalho de âmbito prático, inicialmente, para depois proceder com os registros. No Episódio a seguir, além disso, percebemos que a leitura vincula-se à atividade de escrita proposta e, portanto, não se aprende uma para só então realizar a outra.

(...) P – diz para os alunos que hoje farão uma experiência para descobrirem as características da água.

P – fixa um papel manilha na lousa.

A – pergunta: por que está fazendo isso?

P – diz: eu vou precisar anotar a nossa experiência e passar para a professora Márcia, porque ela quer fazer com o Pré dela. Se eu não fizer à escrita, depois eu vou esquecer e não vou conseguir ajudar ela.

P – escreve no papel que fixou na lousa – EXPERIÊNCIA e depois lê para os alunos.

P – diz: quando a gente faz uma experiência precisamos de alguns materiais.

P – escreve no papel fixado na lousa: MATERIAIS [lê para os alunos].

P – diz: eu trouxe os materiais que nós vamos usar. [Pega uma garrafa pet com água]. Depois pergunta: o que é isso?

As – dizem: uma garrafa com água.

P – registra no papel fixado na lousa: 1 GARRAFA COM ÁGUA [lê para os alunos].

Após, a P – pega alguns palitos e pergunta: o que é isso?

A – diz: palitos de sorvete.

P – diz: quantos alunos vieram hoje mesmo?

As – dizem: 21.

P – diz: então vamos precisar de um palito para cada um. Quantos palitos nós vamos precisar?

As – dizem: 21.

P – diz: muito bem, eu vou precisar de 21 palitos. [faz o registro no papel fixado na lousa – 21 PALITOS DE SORVETE].

P – diz: nós vamos precisar também disso aqui. Mostra o copo descartável e pergunta: O que é isso?

As – dizem: copo.

P – diz: cada criança vai ganhar um copo. Quantos copos nós vamos precisar mesmo?

As – dizem: de 21.

P – registra no papel fixado na lousa: 21 COPOS DESCARTÁVEIS.

P – diz: vamos precisar também disso aqui. O que é isso?

As – dizem: uma jarra.

P – registra no papel fixado na lousa: 1 JARRA. Depois pega um pacote de suco em pó e pergunta: o que é isso?

As – dizem: suco.

P – pergunta: é suco que eu já posso beber?

As – dizem: não.

P – diz: o que tem dentro deste saquinho aqui?

As – dizem: pó.

P – diz: pó, então isso aqui é suco em pó. Quem sabe falar para mim que marca é esse suco aqui? Está escrito aqui [mostra o registro da marca na embalagem].

As – dizem: é de laranja.

P – diz: o sabor é de laranja, por quê?

As – dizem: tem uma laranja desenhada aí. [leitura de imagem].

P – diz: isso. Quando você vai ao supermercado e você quer comprar suco, se a embalagem é cor de laranja que suco é?

As – dizem: laranja.

P – diz: esse aqui do que é? [Mostra outro pacote de suco].

As – dizem: é de limão, é verde.

P – pergunta: que marca que é esse suco?

A – diz: del valle.

P – diz: tem o Tang, tem o Frisco. Quem sabe qual é esse?

Um A – diz: começa com “T”.

Outro A – diz: é Tang!

P – diz: isso. Quantos pacotes nós vamos usar?

As – dizem: dois.

P – diz: dois pacotes de suco em pó. [Faz o registro no papel fixado na lousa: 2 PACOTES DE SUCO EM PÓ. Lê o que já registrou no cartaz para os alunos].

P – diz: gente, também vai este pozinho branco aqui. O que é? [Mostra um pacote de açúcar para os alunos].

As – dizem: é açúcar.

P – registra no papel fixado na lousa: AÇÚCAR. [Lê o registro para os alunos].

Depois a P – passa potinhos com açúcar e suco em pó para os alunos experimentarem. Pede para que degustem um pouquinho e guardem em segredo os sabores.

(...) Depois de um tempo a P – pergunta: quando a mãe faz o bolo, ela coloca sal ou açúcar?

As – dizem: açúcar.

P – pergunta: mas por que ela põe açúcar?

As – dizem: para ficar doce.

Depois a P – pega outro potinho com um pó branco e passa para os alunos degustarem.

As – vão degustando e dizendo: é sal.

P – pergunta depois que todos degustaram: o que a mãe faz em casa que ela usa sal?

As – dizem: salada, arroz, feijão etc.

P – volta para o cartaz e fala: vamos ler o que nós já escrevemos aqui.

P – e As – leem os registros já feitos.

P – diz: agora nós já sabemos os ingredientes necessários para a nossa experiência. Mas como nós vamos fazer? Vamos registrar aqui no cartaz: MODO DE FAZER. [Professora faz o registro no papel fixado na lousa].

(...) P – pergunta: o que será que nós vamos fazer com esses materiais? Para que serve a água, o açúcar, o suco?

A – diz: pra misturar.

P – diz: nós vamos misturar o açúcar, a água, o suco. Isso mesmo, você tem razão. Quem pode me ajudar?

As – se oferecem.

P – diz: pede para um dos alunos que se ofereceu: dá um copinho para cada amigo?

P – pede para outro aluno: põe um pouquinho de água para cada amigo.

(...) P – pede para os alunos experimentarem um pouquinho da água e aproveita para dizer que a água está limpa. Lembra que ela passou por todo o processo de purificação que eles desenharam em um cartaz que está fixado na parede da sala de aula.

(...) Os alunos experimentam a água. A professora pergunta: qual o sabor?

As – dizem: não tem sabor.

P – diz: não tem sabor. Tem cheiro? Tem cor?

As – dizem: não.

P – diz: isso. Agora vocês vão ganhar um palito.

P – diz: vamos primeiro misturar a água com sal? [Pede para, um dos alunos, colocar um pouquinho de sal no copo de cada colega da turma].

P – diz: antes de vocês experimentarem, eu quero que vocês misturem e observem a cor da água. Será que vai mudar? E o gosto da água?

As – dizem: não.

Depois que os alunos provam a água com sala a P – pergunta: delícia?

A – diz: não.

As – dizem: é salgada.

P – pergunta: quem é que já foi a praia?

As – dizem: eu...

P – diz: a água do mar é igual a essa?

As – dizem: é! Ela é salgada.

P – pergunta, mas a gente pode pegar um copo da água do mar e beber?

As – dizem: não! É suja.

P – diz: vamos fazer o registro do experimento. $\text{ÁGUA} + \text{SAL} = \text{SALGADA}$.

[Todo o procedimento é repetido com o açúcar e com o suco].

(...) P – diz: olha só: a água mais o pó de suco, que cor que ficou? Com gosto de quê?

As – dizem: laranja, com gosto de laranja.

P – faz o registro. $\text{ÁGUA} + \text{SUCO} = \text{LARANJA}$.

P – pergunta: qual das misturas vocês gostaram mais?

As – dizem: do suco.

P – faz o registro da data no cartaz da experiência e convida os alunos para lerem o registro.

Primeiro a P – permite que os alunos leiam conforme suas próprias estratégias, questionando: o que mesmo está escrito aqui?

[Observamos que os alunos se arriscam a ler, mesmo que não leiam convencionalmente, alguns indicam letras e as comparam com as de seu nome, outros leem os números].

Depois a professora retoma toda a leitura solicitando que leiam com ela. Após, pergunta aos alunos se eles acreditam que a turma da professora Márcia irá conseguir fazer o mesmo experimento seguindo o registro feito.

As – respondem que sim.

A – diz: é só ler.

P – pede para que o ajudante do dia leve o registro feito para a professora que o solicitou.

EXPERIÊNCIA - 24 /10 /11

MATERIAL

1 GARRAFA COM ÁGUA
 21 PALITOS DE SORVETE
 21 COPOS DESCARTÁVEIS
 1 JARRA
 1 PACOTE DE SUCO EM PÓ SABOR LARANJA
 AÇÚCAR

MODO DE FAZER

MISTURAR A ÁGUA COM TODOS OS ELEMENTOS.

RESULTADO

ÁGUA + SAL = **SALGADA**
 ÁGUA + AÇÚCAR = **DOCE**
 ÁGUA + PÓ DE SUCO = **LARANJA**

(registro feito pela professora)

Episódio 70 – Protocolo de observação –2º dia, P16

No Episódio 70, podemos notar que a professora P16 registrou o experimento feito junto aos alunos evidenciando aos mesmos a importância deste para comunicar algo a alguém. Neste caso, o registro seria útil para que outra professora repetisse o experimento com a turma dela, exatamente da mesma maneira, ou seja, o registro tinha uma função real.

Apesar dos aspectos macrotextuais (silhueta do texto, título, subtítulo) e micro (letras e sílabas) não terem sido questionados, não terem sido explorados, os procedimentos realizados para o registro do experimento deram aos alunos a oportunidade de, além de entenderem que a prática pode ser representada por uma linguagem outra, específica, que é a escrita, lerem, com suas próprias estratégias, tanto as embalagens de suco usadas para a realização do experimento, quanto o registro feito pela professora que os convidou para ler ainda que não realizassem a leitura convencional.

A atividade também propiciou aos alunos a possibilidade de comparação concreta entre elementos e a descoberta dos diferentes sabores obtidos pelas misturas desses, salientando-se a linguagem simbólica matemática (mais, igual) e a noção do que é a adição.

Entretanto, verificamos nos dias de nossas observações que a única atividade de escrita feita efetivamente pelos alunos era a do registro do nome nas folhas das tarefas impressas, nas demais a professora escrevia ou se colocava como escriba dos alunos e permitia que expressassem aquilo que ela deveria escrever. Constatamos também que em uma das atividades o registro das palavras foi feito pela professora na lousa, questionando-se letra por letra e focalizando a atenção dos alunos para o som das mesmas. Vejamos:

(...) P – diz: o nome da nossa lição é “Uso da água”.

P – vai até a lousa e pergunta: “USO” começa com qual letra?

A – diz: “U”.

P – registra o “U” e diz: uso, como é o “SO”?

A – diz: o “S”

P – diz: que barulhinho é esse?

As – dizem: do “Z”.

P – diz: esse S tem som Z, é invejoso. Então nessa palavrinha “USO” o “SO” qual é a vogal?

As – dizem: O.

P – diz: vou fazer o “S” mais o “O”. Agora, vou escrever outra palavrinha, vou colocar meu dedo vou deixar um espaço, porque eu não vou grudar minha palavrinha.

(...) P – diz: deixo um espacinho e vou escrever a última palavrinha. Água.

As – dizem: começa com “A”.

P – diz: fiz a letra “A” e vou colocar um acento em cima dele. Depois pergunta: e o “GUA”, como é?

P – diz: “GU” da família do Gustavo.

As – dizem: o “G” e o “U”.

P – e para terminar: ÁGU -A.

As – dizem: “A”. (...)

Episódio 71 – Protocolo de observação –3º dia, P16

Quanto à leitura feita pela professora aos alunos, constatamos em um dos nossos encontros que o livro lido havia sido confeccionado no ano letivo anterior por outra turma da professora. Essa escolha demonstra-nos que as realizações dos alunos, ainda que não convencionais, eram valorizadas como autênticas e por isso eram compartilhadas para a apreciação de todos.

(...) P – diz: hoje, nós vamos ler uma historinha que o Pré I fez. [Mostra o livro].

P – diz: este livro foi feito no ano passado, eu achei muito bonito! Eu escolhi este livro para gente ler porque ele tem tudo haver com o que a gente tá aprendendo sobre a água.

P – diz: batam palmas, meçam o corpinho, para essa história que vem lá do fundinho.

As – silenciam e a professora começa a ler.

P – diz: ÁGUA VIVA. É o nome da historinha. [Indica com o dedo o título do livro].

Depois a P – diz: a autora é Ana Maria Andrade, a gente fez esse livro no ano passado, reescrevendo a história da Ana Maria Andrade.

P – lê a história mostrando página por página do livro.

[Apesar do registro do livro ser simples observamos que a escrita e as ilustrações foi feita pelos próprios alunos].

Ao terminar a leitura a P – conversa com os alunos sobre a história.

P – pergunta: quem gostou? Nós podemos beber água suja?

A – diz: ninguém vive com água suja.

P – diz: nem o mosquito da dengue gosta de água suja, não é verdade?

A – diz: é verdade.

P – diz: o que a gente aprendeu com essa historinha?

A – diz: que o rio tá sujo.

P – pergunta: a água suja a gente consegue usar?

As – dizem: não.

A – diz: fica doente.

P – diz: o que vocês crianças podem fazer?

A – diz: jogar lixo no lixo! Cuidar dos rios e dos peixes!

P – diz: economizar a água que chega às nossas torneiras, no chuveiro, na escola.

P – pergunta: quem consegue fazer isso?

A – diz: eu jogo lixo certinho. Minha mãe separa o lixo para reciclar.

A – diz: eu não demoro para tomar banho.

P – diz: isso é muito importante! (...).

Episódio 72– Protocolo de observação –4º dia, P16

As conversas estabelecidas, após as leituras feitas pela professora, possibilitavam em algumas ocasiões mais a expressão dos alunos sobre o que o texto explicitava e, em outras, que os mesmos confrontassem suas ideias com as do texto, comparando as suas vivências com as dos colegas da turma.

Presenciamos, também, a recomendação de livros feita pela professora para a leitura dos alunos. Vejamos:

(...) P – diz: ontem a gente cantou a música do caranguejo, igual da historinha do Caco, lembra? E hoje eu trouxe uma coleção de livros bem legal sobre os animais que vivem no mar. [Mostra as enciclopédias para os alunos]. No mar tem água?

As: dizem: tem! Água salgada.

P – diz: então, eu já li essas enciclopédias e esses animais gostam de água salgada. O que eu achei interessante são os corais, que parecem plantas, mas não são plantas. [Mostra a página que traz informações sobre os corais]. Depois lê um pequeno trecho para os alunos.

[Observamos que a coleção trazida pela professora é de enciclopédias – Vida Selvagem: animais do mar – vincula-se a temática - água e ao vídeo “Pequena Sereia” que os alunos estão assistindo um trecho por dia].

P – diz: esses livros vão ficar ali no nosso cantinho da leitura para quando vocês quiserem ler.

A – pergunta: são animais selvagens?

P – diz: isso! São mesmo, porque até o nome do livro é esse: mostra o título na capa do livro. Depois abre um dos livros e mostra um tubarão.

As – dizem surpresos: nossa!!!

P – diz: esse é o tubarão baleia. Aqui do lado desse tubarão baleia tem um mergulhador. Olha o tamanho do homem que é o mergulhador, perto deste tubarão baleia.

A – diz: o tubarão é maior.

P – diz: eu achei maravilhoso o tamanho deste tubarão. Vocês acham que tubarão vive comendo gente por aí?

As – dizem: uauu!!! No filme ele come.

P – diz: ah!! Mas é um filme. [lê um pequeno trecho sobre o tubarão para os alunos].

(...) P – diz: Vocês sabiam que a baleia não é peixe?

A – pergunta: ela é o que?

P – diz: aqui está escrito que ela é um mamífero.

(...) P – mostra a página da enciclopédia para os alunos visualizarem as imagens das baleias.

As – dizem: olha, que bonitinho o filhotinho.

P – diz: olha aqui ele está mamando. (...).

P – diz: esses livros vão ficar no nosso cantinho da leitura. Pede para os alunos tomarem cuidado com os livros, porque são emprestados do acervo da escola: se estragar, rasgar, nós teremos que explicar para a diretora o que aconteceu. (...).

P – diz: esses livros já foram vistos por muitas pessoas, por isso eles estão até com remendos de fita crepe. Tem que ter muito cuidado.

(...) Um tempo depois, alguns As – que terminaram a atividade proposta pegam no cantinho de leitura as enciclopédias que a professora recomendou no início da aula.

[Observamos que eles se reúnem em uma carteira da sala e começam a ler as imagens. Quando chegam as ilustrações das baleias eles dizem: é a mamãe, é a mamãe. Outra aluna leva a enciclopédia até sua carteira, senta-se e diz para o colega da frente: olha o golfinho, e lê apontando com o dedo para os registros: golfinho.] (...).

Episódio 73 – Protocolo de observação –5º dia, P16

Notamos com o exposto que, diferente do que verificamos em relação à escrita, a leitura efetivamente feita pelos alunos sempre ocorria nas aulas. A professora P16 os convidava para ler com frequência, ler de tudo. Permitia que eles se juntassem

para ler uns com os outros, mesmo que esses momentos fossem entre as atividades propostas para que não ficassem ociosos e, por vezes, aproximava-se dos alunos para observá-los, questionando-os sobre o que estavam lendo.

Assim, analisando os dados apresentados, fica evidente que a professora procurava estar sempre próxima dos alunos, procurava dar a todos oportunidades para participar e interagir. Essa interação ocorria tanto entre os alunos, entre alunos e professora e entre eles com os objetos de estudo (livros, cartazes, crachás). Ainda que as carteiras estivessem sempre organizadas em fileiras, a professora propiciava as interações.

Constatamos, também, que os cartazes expostos em sala de aula integravam as atividades propostas, eram feitos pelos alunos e não simplesmente acessórios decorativos. Compunham um ambiente alfabetizador, porque podiam ser consultados em qualquer momento das aulas, sendo então instrumentos de busca para a construção do conhecimento.

Já o direcionamento é notado nas atividades de escrita que é sempre feita pela professora. Percebemos, entretanto, que o código alfabético é trabalhado, pois, às vezes, escreve-se letra por letra das palavras, mas geralmente, está contextualizado e exercendo função social. Verificamos também que, em momentos pontuais, os procedimentos pautam-se na concepção produção textual/expressão, pois a professora se põe como escriba das crianças.

Na leitura intercalam-se, com a concepção do código alfabético, momentos da concepção produção textual/expressão e momentos da leitura como comunicação, valorizando-se as estratégias pessoais dos alunos para ler e que, como evidenciam os dados, não se intimidam a ler.

A pedagogia diretiva (empírica) também pode ser verificada no modo de planejar as atividades, sempre por meio da escolha de um tema que as contextualizava, mas indicado pela professora.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, mesmo havendo participação dos alunos na organização da rotina e na escolha das brincadeiras, essa já tinha uma sequência determinada que não se discutia.

Os projetos de aprendizagens específicas, ao contrário, revelam momentos pontuais de procedimentos “inovadores” nas aulas da professora P16, inclusive por envolver vivências extraescolares, favorecendo a participação da família e de responsabilidades atribuídas aos alunos, que é uma maneira de demonstrar a

confiança nos mesmos e oportunizar a construção da autonomia. Quanto a isso, vale pontuarmos que o desenvolvimento desses partiu das ideias da professora, mas há indícios da organização para a efetivação dos mesmos envolvendo a participação dos alunos.

Contudo notamos que a pedagogia posta em prática pela professora P16 é diferente das demais expostas nas diferentes categorias, ainda que vincule a sua prática à abordagem de ensino tradicional apresenta procedimentos “inovadores” em momentos pontuais, assim como concepções de leitura e escrita diferenciadas das que as entendem como o domínio de uma técnica, prova disso é que geralmente essas atividades vinculam-se às funções que exercem na sociedade.

A entrevista: confirmações ou contradições entre prática e discurso

Notamos, nas exposições anteriores, que a prática da professora P16, apesar de tender a uma pedagogia diretiva – epistemologia empírica, destaca-se frente às demais por compor-se de mais aplicações pontuais de procedimentos de ensino fundamentados em uma concepção “inovadora” relativa à epistemologia construtivista.

Podemos dizer, conforme análise dos dados das observações, que esses procedimentos mais “inovadores” acontecem nos encaminhamentos didáticos realizados pela professora tanto nas atividades de leitura, quanto nas atividades de escrita e especialmente na organização do ambiente que é propiciador para a interação dos alunos e também revelador da valorização e acolhimento da participação dos mesmos.

Comparando-se a prática com o discurso da professora P16, percebemos que são semelhantes, pois, em determinados momentos, o discurso apoia-se na epistemologia construtivista e em outros na epistemologia empirista. Porém, não são iguais, porque no discurso destaca-se mais as ideias inovadoras do que as tradicionais. Vejamos alguns excertos retirados da entrevista que a professora P16 nos concedeu:

[Fale sobre a turma para qual você leciona.] “Eles são bem assim, participativos, são falantes, bem socializados, eles começaram desde pequenos juntos, né! Eu acho que eles demonstram um aprendizado que me satisfaz, sabe? Tudo que eu coloco para eles, que eu ponho, eles gostam, às vezes no começo ficam meio assim, mas depois já estão todos ali envolvidos no assunto, no projeto ou no tema, eu gosto de resultados

mesmo, no final a gente vê que eles conseguiram assimilar, a maior parte dos alunos, a gente vê o que a gente trabalha” (Professora P16, grifos nossos).

No exemplo anterior, podemos perceber que a professora valoriza a participação dos alunos nas aulas, reconhece a importância deles se socializarem uns com ou outros e deles gostarem e se envolverem com os assuntos trabalhados. Aspectos esses que compõem os procedimentos de ensino fundamentados pela epistemologia construtivista.

Ao mesmo tempo, a professora destaca que as aulas são sempre pensadas e planejadas por ela, partindo do que acredita ser significativo para a aprendizagem dos alunos. Revela que organiza as aulas por meio de projetos temáticos, ou seja, por uma sequência de atividades que prepara, coerentes com o tema escolhido.

A mesma oscilação entre empirismo e construtivismo também ocorre no excerto seguinte:

[E o que você entende por alfabetização na educação infantil?] “Eu penso que alfabetização nessa faixa etária, que a gente tá trabalhando, ela deve ser assim, estimulada, com modelos, com observação, com estímulos, mas que ela realmente aconteça, é um ou outro caso [...] mas, eu acho que a gente tem que oportunizar momentos, em que eles possam tentar. Não que seja meu foco, ela não é meu foco, eu também tenho que trabalhar outras coisas nessa criança” (Professora P16, grifos nossos).

Quando questionada sobre o que é alfabetização na educação infantil, a professora P16 revela acreditar ser essa fruto dos estímulos oferecidos ao sujeito. Essa ideia revela a alfabetização como um produto, resultante daquilo que o mundo (o meio) oferece ao aprendiz. Mas, na mesma resposta, indica, também, que a alfabetização não depende somente de estímulos, mas das oportunidades dadas ao sujeito para tentar. Sendo assim, revela o entendimento de alfabetização como processo construtivo, do qual o erro faz parte.

Em outra questão da entrevista, a professora revela que muito do que gostaria de fazer, buscando inovar e realizando um ensino que parte dos interesses dos alunos, torna-se inviável devido ao plano de ensino que a própria Secretaria Municipal de Educação impõe às escolas.

[Então você trabalha por temas?] “Às vezes temas, às vezes projetinhos, às vezes não é tema, nem projetinho, são assim atividades que a gente tem que trabalhar mesmo, um número, uma brincadeira, um jogo né! É variado,

o trabalho. [...] Então, normalmente um projeto tem produto final, que pode ser um livro, um teatro, uma dança, algo né, que alcance também a família [...]. Normalmente é assim. Infelizmente a nossa Rede tem esse planejamento aqui, [mostra para a pesquisadora], então a gente procura trabalhar algo que esteja no planejamento, porque é cobrado isso da gente. Você tem que cumprir aquela atividade, porque ela é anual, mais bimestral, cada bimestre tem habilidades para ser cumprida, então normalmente eu cumpro as habilidades, que estejam contempladas ali no meu bimestre. **[E por que infelizmente?]** “Eu acho infelizmente, porque às vezes, surge algum assunto que, por exemplo... eu trabalhei com a água agora e os meus alunos acompanharam. Mas aqui na nossa escola tem essa atividade... Desde quando eles estavam... Então, o que seria interessante para eles, estar lá fora colecionando sementes, não que eu não possa fazer isso, a rede não me impede de fazer isso, entendeu? Mas como a gente tem que cumprir alguns planejamentos, que nem, o da Água, eu tenho uma data para estar entregando o relatório do que eu trabalhei, então, eu tenho certas datas que eu tenho que estar trabalhando, então eu fico triste, porque daí eu não posso tá trabalhando o interesse deles e você observou o interesse deles pela semente, né? [professora questiona a pesquisadora]. Poderia trabalhar algo muito mais diferenciado com eles agora. Então isso, me entristece, porque até uns dois anos atrás eu tinha um pouquinho mais de liberdade com esse planejamento anual, ano passado, esse ano já tá um pouquinho mais difícil, mais fechado e eu já não gosto de trabalhar com essa coisa fechada, mas não deixo de trabalhar” (Professora P16, grifos nossos).

A professora P16 indica no excerto anterior que quer trabalhar com o que seja significativo para os alunos em suas aulas. Procedimento esse que é coerente em uma perspectiva de ensino construtivista. Porém, destaca que, mesmo havendo um discurso de que poderia e tem liberdade para isso, sabe que, nas entrelinhas, essa não é a realidade. Conforme a professora, muito do que existe no plano anual de ensino, colocado pela Secretaria Municipal de Educação como único a todas as escolas, é cobrado, inclusive, com comprovação de sua realização por meio de relatório.

Entendemos com isso que as possibilidades que a professora P16 teria para realizar um ensino mais “inovador” é descontinuada, dentre outros fatores, pelo modo como o sistema de ensino municipal está organizado.

Nas falas da professora P16, também podemos verificar suas concepções de leitura e escrita, que, na prática, constatamos ser, em momentos pontuais, fundamentadas pela concepção produção textual/expressão e pela concepção que compreende leitura e escrita como comunicação, mas, com tendência à concepção que privilegia o código alfabético.

Comparar as concepções evidenciadas na prática com as expressas no discurso da professora também é um dos objetivos da presente pesquisa.

Para isso, as respostas dadas pela docente em entrevista às perguntas referentes à leitura e à escrita são apresentadas a seguir, sintetizadas em dois Quadros e, entre esses, pontuamos algumas análises.

	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORA
O DISCURSO DA DOCENTE	Saber escrever é?	Conseguir formular ideias	P16
		Arriscar-se a escrever com os conhecimentos que possui para se comunicar com outras pessoas	
	Como as crianças aprendem a escrever?	Escrevendo	P16
		Refletindo sobre como escreveu	
	Como se ensina a criança a escrever ?	Escrevendo diariamente	P1
		Comparando a escrita de palavras e de nomes	
Lendo aquilo que se escreve, porque leitura e escrita caminham juntos			

Quadro 15 - As concepções de escrita no discurso da docente da categoria 5

O Quadro anterior, referente à síntese das respostas da professora P16 sobre a escrita, revela que a concepção norteadora de seu discurso é ora a produção textual/expressão e ora a comunicação.

Analisando o Quadro 16, apresentado a seguir, percebemos que as mesmas concepções são acentuadas pela professora ao responder às questões referentes à leitura. Vejamos:

	PERGUNTAS	RESPOSTAS	PROFESSORA
O DISCURSO DA DOCENTE	Saber ler é?	Interpretar, saber explicar com suas próprias palavras aquilo que leu	P16
	Como as crianças aprendem a ler ?	Incentivando-as a ler de tudo (textos, palavras, nomes, imagens)	P16
	Como se ensina a criança a ler ?	Lendo para as crianças Incentivando a ler no cotidiano das aulas (tudo o que escrevemos, o calendário, o nome, os textos que trabalhamos, os cartazes) Indicando a direção da leitura, voltando no registro para procurar informações, analisando as ilustrações	P16

Quadro 16 - As concepções de leitura no discurso da docente da categoria 5

Diante dessas constatações, podemos dizer que a concepção de leitura e escrita, acentuada pela professora P16 na prática, não é a mesma que ela destaca no discurso, sendo, então, prática e discurso, divergentes.

6.3 As vozes dos pais: organização e análise das entrevistas

A partir da intenção de captar e entender a visão dos pais e/ou responsáveis sobre a educação infantil na atualidade, como é a relação desses com a vida escolar de seus filhos e a compreensão que possuem sobre o ensino da leitura e da escrita nesta etapa escolar, nos propomos a uma escuta atenta de suas vozes.

Para isso, coletamos informações por meio de questões que focalizam o conceito, a finalidade e a importância desta etapa escolar, entrevistando os pais e/ou responsáveis pelos alunos das professoras participantes da presente pesquisa, e as respostas dadas por eles a essas foram tabuladas. Tal tabulação fez-se considerando que, às vezes, o mesmo participante indicou mais de uma resposta a uma única questão.

A seguir, apresentamos os resultados dessas entrevistas em três momentos, no primeiro, trazemos a visão dos responsáveis quanto à educação infantil, no segundo, pontuamos a compreensão desses quanto ao ensino da leitura e da escrita nesta etapa escolar e, no último momento, discorreremos sobre a interação desses com a escola.

6.3.1 A educação infantil na visão dos pais e/ou responsáveis

A opinião dos pais e/ou responsáveis sobre o que é educação escolar infantil indica, sobretudo, uma tendência de valorização a essa etapa escolar como um espaço preparatório para as etapas seguintes da vida. Podemos observar o fato mencionado na Tabela 1.

Tabela 1- Respostas dos responsáveis sobre o que é educação infantil

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Aspirações futuras	13	9	5	10	37
Relativo ao desenvolvimento e aprendizado	5	2	0	4	11
Interação com o outro	3	2	1	3	9
Não soube responder	0	1	0	0	1
TOTAL	21	14	6	17	58

Identificamos que, para a maioria dos responsáveis entrevistados, a educação infantil se relaciona às aspirações futuras no sentido de preparação, pensando-se em longo prazo, ou seja, aprender agora para usar depois. Isso porque, as respostas ressaltam diferentes perspectivas sobre o futuro, vejamos: *[o começo de tudo, a base]* - (19); *[uma preparação para o 1º ano do ensino fundamental]* - (10); *[importante para o futuro]* - (7); *[o começo da alfabetização]* - (1).

Essas visões sobre o que é educação infantil, na maioria das vezes, vêm acompanhadas de justificativas relacionadas à vivência escolar dos próprios responsáveis, ou seja, do tempo em que esses frequentavam a escola, como podemos perceber nos exemplos a seguir em que se lê responsável para (R):

“(…) é uma etapa que é a base, é o alicerce dele né. Porque o que ele aprende aqui, ele vai levar para o resto da vida. Porque eu lembro do meu pré, primeiro ano. E ele, tá todo empolgado com essa etapa do primeiro ano: que eu vou lê e escrever, sabe? Então, é uma etapa, assim, que é o alicerce dele né.” (R33, grifos nossos).

“Olha... Eu acho que aqui é o começo da vidinha deles, pra tudo, sabe, assim. É a base. Você entendeu? (...). Então, eu vejo por mim, né. A educação que eu tive na minha escola, foi a minha primeira professora, entendeu? Então começa aí, tá? Então, por isso que eu quero que ele fique numa boa escola, que ele tenha uma boa orientação pedagógica, tudo certinho.” (R35, grifos nossos)

“É uma preparação do que vem pela frente, porque igual a professora fala: que eles não forcem muito, o que vai vir pela frente, depois. É uma preparação pra primeira série, pra educar a criança, pra ela saber como vai ser depois, né? (...). E eu acho muito importante essa fase, tem pais que nem matriculam a criança na primeira e na segunda etapa, eles vão direto pra primeira série. Eu acho muito importante, eu participei também, eu fiz jardim e pré, tenho amigas minhas que não fizeram. Eu acho muito importante pra criança aprender pelo menos as primeiras coisinhas.” (R3, grifos nossos)

“Na minha mente ele tá passando por uma preparação né, pra ele enfrentar o primeiro aninho, que aí o negócio fica mais sério. É a mesma coisa quem termina... Na minha época chamava ginásio pra ir para o colegial. Se num

tiver uma boa preparação, no colegial, o primeiro ano já bomba logo de começo. Na minha época era assim, repetia o ano. Então eu acho que é isso. No caso dele é uma preparação.” (R39, grifos nossos)

Percebemos, no relato do R33, o entendimento de que a aquisição da escrita e da leitura é função do 1º ano do ensino fundamental, pois foi nesta etapa escolar que ele julga ter aprendido a ler e a escrever. Entendemos com isso que os saberes advindos da experiência pessoal dos familiares contam muito na construção do conceito do que é educação infantil atualmente.

O apego a crenças, valores e opiniões com ausência de reflexão pode representar uma barreira para ampliar a visão sobre o significado da educação infantil no contexto atual.

De forma geral, percebemos nesses relatos a celebração dada à vivência escolar, ao estudo, ao empenho tanto da escola em ensinar quanto do aluno em aprender, como bases necessárias para a continuidade das aprendizagens.

Essas considerações são acentuadas na categoria em que uma parcela de responsáveis considera esta etapa escolar como, prioritariamente, espaço para se desenvolver e aprender: *[o desenvolvimento e crescimento das crianças]* - (5); *[o conhecimento e entendimento das coisas]* - (2); *[muito importante para a aprendizagem]* - (2); *[é aprender brincando]* - (2).

Esses responsáveis, mesmo sem conseguirem expressar o que pensam com propriedade, possuem uma noção de que a educação infantil é importante para o desenvolvimento intelectual das crianças. Vejamos um exemplo do protocolo de entrevista:

“A educação infantil eu acho que tem haver assim: tá se falando muito assim na cabeça de uma criança. É um estudo na cabeça de uma criança, que a criança ela nasce e começa a desenvolver, seria um desenvolvimento na cabeça de uma criança”. (R01, grifos nossos)

Geralmente, as falas dos pais e/ou responsáveis explicitam frases que condizem com a tradução daquilo que eles escutam, nos mais diversificados lugares: televisão, amigos, jornais, professores etc.

Outras respostas, dadas ao questionamento sobre o que é educação infantil, focalizam esta etapa escolar enquanto espaço para que as crianças interajam com outras pessoas: *[é adaptação social, interação social]* - (6); *[a continuação da educação familiar]* - (3).

Como podemos perceber, as respostas são diversificadas e de acordo com as experiências das famílias, mas sempre nos indicam o reconhecimento da instituição escolar infantil como um dos espaços necessários para a aprendizagem da criança, um espaço importante, pois há até os que a considerem como continuação da educação familiar. Também nos indicam que esse é, sem dúvida, lugar privilegiado para a interação entre as crianças e entre essas com outras pessoas, que não as da família.

Em relação ao questionamento sobre a função desta etapa da educação básica, grande parte dos entrevistados indicou ser o ensino e o aprendizado, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 - Respostas dos responsáveis sobre qual é a função da educação infantil

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Ensino e aprendizado de valores, atitudes e normas	20	6	0	7	33
Ensino e aprendizado	7	5	3	6	21
Aspirações futuras	3	3	2	6	14
Diversos	4	0	2	0	6
TOTAL	34	14	07	19	74

Observamos, na Tabela 2, que os responsáveis atribuem à escola a função prioritária de ensinar e aprender. Desses, 33 a relacionaram ao ensino e aprendizado de valores, atitudes e normas, e, outros 21 falaram de forma genérica: ensinar e aprender.

Os resultados indicam que grande parte dos responsáveis se preocupa com a interação dos filhos e/ou inserção desses na vida social. Para eles é importante que saibam e exercitem as regras estipuladas pela sociedade. As respostas dadas, relativas à atribuição dessa função à educação infantil, foram: *[favorecer adaptação, interação e relação com o outro]* - (16); *[ensinar os limites, o respeito ao outro, educar]* - (12); *[tornar as crianças responsáveis]* - (3); *[tornar as crianças comunicativas]* - (2).

Podemos verificar que os dados indicam, novamente, a interação com o outro como destaque nas vozes dos responsáveis. Notamos também que o bom comportamento é valorizado.

Apesar da menção genérica de 21 dos responsáveis sobre o ensinar e aprender como função da educação infantil, na análise de suas respostas podemos verificar uma tendência em relacionar tal atribuição ao ensino da leitura e da escrita: *[ensinar as letras]* - (06); *[propiciar a aprendizagem]* - (06); *[alfabetizar]* - (04); *[ensinar o básico]* - (03); *[ensinar a ler]* - (02).

As projeções desse ensino para o futuro também foram lembradas por parcela significativa de responsáveis: *[preparar para o 1º ano do ensino fundamental]* (11); *[é a base de tudo]* (03).

Como é possível notarmos, a preocupação com a alfabetização continua presente nas respostas dos responsáveis. Vejamos a resposta de um dos responsáveis:

“Função? Eu acho que a função é o preparo né. Preparo pra alfabetização, que ela já tá tendo aqui. Pra levar alguma coisa pra primeira série (1º ano do ensino fundamental), já, né. Porque ela não pode chegar lá, assim, sem saber nada né. Então, aqui ela já tendo o preparo do alfabeto, dos números né. Eu acho que é mais ou menos isso.” (R28, grifos nossos).

Outros responsáveis citaram questões mais pontuais, como: *[oportunizar adaptação das crianças à vida escolar]* - (02); *[estabelecer diálogos entre a família e a escola]* - (02); *[para elas não ficarem na rua]* - (1); *[oferecer um bom ensino]* - (01).

Na Tabela 3, exposta a seguir, percebemos que, quando os pais são solicitados a refletir sobre o porquê de matricular seus filhos na educação infantil, as respostas tendem a relevar a preocupação desses com o desenvolvimento das crianças como o principal motivo da matrícula:

Tabela 3 - Respostas dos responsáveis sobre o motivo da matrícula de seus filhos na educação infantil

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Necessidade intelectual, emocional e/ou social da criança	18	14	4	7	43
Porque os responsáveis precisam trabalhar	2	0	2	12	16
Segurança ao adulto	8	0	0	2	10
TOTAL	28	14	6	21	69

É interessante constatar que a inserção da escola na vida da criança é considerada pelos seus responsáveis como um bem que podem propiciar a elas. Sobre o tema, as respostas foram diversificadas: *[para a criança ter amigos]* - (10); *[para aprender]* - (08); *[para desenvolvimento da criança]* - (07); *[porque a própria criança solicitou]* - (05); *[para diminuir o vínculo familiar e se socializar]* - (04); *[porque é importante para a criança]* - (03); *[para chegar preparada no 1º ano do ensino fundamental]* (03); *[para a criança se alfabetizar]* - (02); *[para adaptar-se à escola]* - (01).

Outro fator importante lembrado pelos responsáveis nas entrevistas é a necessidade de trabalhar das famílias, o que as impulsiona a matricularem seus filhos na escola, o quanto antes. Cabe ressaltarmos que a maioria dos responsáveis dessa justificativa concentra-se nos centros infantis (CI), pois esse é o único segmento escolar em que as crianças da etapa-II, foco da presente pesquisa, permanecem em período integral nas unidades escolares.

Outras respostas ao tema em questão apontam para uma necessidade particular dos responsáveis, como um suprimento emocional, uma segurança de que estão fazendo o melhor para seus filhos: *[para ter estudo desde cedo]* - (04); *[por ser dever do responsável realizar a matrícula]* - (02); *[porque é direito da criança]* - (02); *[por orientação de outras pessoas]* - (01); *[para ser alguém na vida]* - (01).

Continuamos nossa busca em compreender a visão da educação infantil dos pais e responsáveis por crianças matriculadas nessa etapa escolar, questionando-os sobre a Emenda Constitucional nº59.

Para isso, explicamos que a referida Emenda, promulgará, a partir de 2016, a educação escolar como obrigatória às crianças que tiverem quatro anos de idade e

também perguntamos: você concorda com isso? As respostas dadas encontram-se organizadas na tabela a seguir.

Tabela 4 - Respostas dos responsáveis sobre a aceitação ou não da Emenda Constitucional – nº59

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Sim	13	12	4	15	44
Não	4	2	1	1	8
Parcialmente	1	0	1	0	2
TOTAL	18	14	6	16	54

Podemos observar, na Tabela 4, que a maioria dos responsáveis é a favor da Emenda Constitucional nº 59, por isso, buscamos entender o motivo para essa e para as outras indicações dadas.

Os 44 responsáveis que concordaram com a Emenda Constitucional se justificaram, alguns desses pontuaram mais de uma justificativa. Dentre essas, a que se destaca é novamente relativa ao desenvolvimento das crianças: intelectual, emocional e/ou social, como vemos na próxima tabela.

Tabela 5 - Justificativas dos responsáveis que concordam com a Emenda Constitucional nº 59

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Necessidade intelectual, emocional e/ou social da criança	12	9	3	10	34
Aspirações futuras	2	1	1	3	7
Porque os responsáveis precisam trabalhar	1	1	0	3	5
Diversos	3	1	0	0	4
TOTAL	18	12	4	16	50

Em relação aos oito pais que disseram não concordar com a Emenda Constitucional nº 59 (Tabela 4), alegaram motivos distintos: *[as crianças são novas e imaturas para frequentarem a escola a partir dos 4 anos de idade]* - (04), *[a adaptação das crianças na escola é difícil]* - (01), *[as escolas não estão preparadas]* - (01), *[o direito de escolha de matricular ou não os filhos deve permanecer como sendo dos pais]* - (02).

Houve, também, dois responsáveis que ao mesmo tempo em que concordaram, discordaram da referida Emenda, alegando não, por acreditarem que as crianças são muito novas e, ao mesmo tempo sim, por entenderem ser importante para o desenvolvimento delas.

Quanto o olhar dos pais sobre o que seria mais importante a escola ensinar a seus filhos na educação infantil pode ser observado na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 - Respostas dos responsáveis sobre o mais importante a ser ensinado na educação infantil

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Conteúdos escolares	8	12	12	18	50
Valores, atitudes e normas	10	2	1	7	20
Respeito ao desenvolvimento	2	1	0	0	3
Diversos	2	0	0	0	2
TOTAL	22	14	13	24	73

Considerando a informação dos entrevistados de que seus filhos com idade entre quatro e cinco anos manifestam interesse pelo mundo escrito e, também, a etapa escolar que frequentam, a qual aproxima-se do 1º ano do ensino fundamental, observamos, na Tabela 6, uma tendência de esses considerarem mais importante no ensino os conteúdos escolares (50). Tais conteúdos referem-se a: *[saber o nome (ler/ escrever)]* - (16); *[saber as letras]* - (12); *[escrever]* - (11); *[ler]* - (10); *[mais matemática]* - (01).

O ensino dos valores, atitudes e normas foi novamente outro aspecto mencionado pelos pais: *[a disciplina, ter limites, educação]* - (09); *[saber respeitar e ser respeitado]* - (06); *[se comunicar]* - (03); *[os direitos e deveres]* (02).

Um dado interessante é que há a preocupação pelo ensino que vise ao desenvolvimento infantil: *[ensinar respeitando a idade da criança]* - (02); e *[ensinar respeitando as dificuldades que apresentarem]* - (01).

Contudo, considerando a valorização que os pais atribuem ao ensino da leitura e da escrita na educação infantil, no próximo tópico abordaremos com mais detalhes essa temática.

6.3.2. A compreensão dos responsáveis quanto ao ensino da leitura e da escrita na educação infantil

A opinião dos responsáveis quanto à aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil, também, foi questionada em entrevista. Solicitamos a eles que se posicionassem contra ou a favor desse ensino. Na Tabela 7, apresentamos as respostas coletadas.

Tabela 7 - Opinião dos responsáveis quanto à aprendizagem da leitura e da escrita

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Sim	16	11	5	11	43
Não	1	3	1	5	10
Parcialmente	1	0	0	0	1
TOTAL	18	14	6	16	54

Na tabela acima observamos grande expectativa dos pais, para que seus filhos aprendam a ler e a escrever. Observamos, também, que apenas uma pequena parcela dos entrevistados discordou dessa aprendizagem. Para o entendimento dessas respostas, solicitamos que justificassem suas indicações.

Os 43 pais e/ou responsáveis que concordaram com a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil apoiaram-se em distintas justificativas, as quais foram organizadas na tabela a seguir:

Tabela 8 - Justificativas dos responsáveis que se posicionaram a favor da aprendizagem da leitura e da escrita

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Função social na vida	10	8	4	11	32
Procedimentos escolares	6	3	0	1	10
Acreditam na capacidade infantil	3	2	1	0	6
TOTAL	19	13	5	12	48

Ao justificarem a concordância da aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil, os pais indicam o entendimento dessas como intrínsecas às

necessidades da vida, tanto presente quanto futura e citam: *[importante como preparação para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental]* - (21), *[importante para a vida]* - (08); *[importante para o futuro]* - (03).

Outras justificativas vêm acompanhadas de preocupações quanto aos procedimentos escolares: *[respeitando os limites da criança]* - (09); *[respeitando o desenvolvimento da criança, trabalhando de maneira lúdica]* - (01).

Há ainda aqueles que salientam a capacidade das crianças em aprender: *[as crianças manifestam interesse]* - (03); *[nessa etapa da vida aprende-se tudo mais rápido]* - (02); *[a criança tem capacidade]* - (01). Vejamos um excerto retirado da entrevista de um dos responsáveis:

“Eu acho que sim. Por esse motivo que a gente tá falando. Eles são muito espertos hoje, né! Tudo eles veem letras, eles juntam, eles querem saber. Pelo menos, no caso da minha afilhada é assim, ela é muito curiosa. Ela quer saber: mais o que tá escrito aqui? Em casa, eu tenho uma lousa, que ela adora lousa. Então, tenho lousa, tenho giz. Então, ela começa: madrinha, como que escreve? Essa semana: como que escreve Davi? Que é o amiguinho dela. Então, D – A – V – I (soletrando). Falei assim, mas num instantinho ela já escreveu. Então, tem a curiosidade. Então, eu acho que eles têm que saber” (R27, grifos nossos).

Assim, entendemos que os pais ou responsáveis, ao dizerem que as crianças têm interesse, têm capacidade para a aprendizagem da leitura e da escrita e revelam acreditar que as manifestações delas devem ser ouvidas, acolhidas e, partindo disso, é que se realizam os encaminhamentos do ensino. Além disso, também indicam considerar os encaminhamentos feitos pelos professores na dinâmica das aulas como relevantes para a aprendizagem.

Já as justificativas dadas pelos dez responsáveis que não concordam com a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil foram: *[as crianças são muito pequenas]* - (04); *[é preciso respeitar o tempo delas (das crianças)]* - (06). Segue exemplo retirado do excerto de um dos entrevistados:

“Não concordo. Porque eu acho que é muito cedo. Eles são muito pequenos, né? É muita informação na cabecinha deles. Eu acho que tem que ser mais pra frente mesmo. Formando algumas palavras, os números” (R26, grifos nossos).

Com o exposto, podemos observar que há os que acreditam na capacidade de aprender (ler e escrever) das crianças, mas há, também, apesar da proporção muito

menor, os que hesitam em concordar que tal processo possa ocorrer. Estes últimos se respaldam nas próprias observações do cotidiano, como por exemplo, o tamanho (a idade) das crianças.

Então, com os dados revelando-nos que é grande o interesse dos pais pela aprendizagem de seus filhos, especialmente quanto ao ler e escrever na educação infantil, é necessário saber: que tipo de diálogo a escola de educação infantil estabelece com os pais? Os objetivos e finalidades dessa escola são apresentados e discutidos com eles?

6.3.3 Interação: escola e responsáveis

Com o entendimento de que o diálogo entre a família e a escola constitui-se como um dos fatores importantes para o processo de desenvolvimento infantil, verificar como esse ocorre na realidade se faz necessário. Por isso, questionamos os pais: você tem acompanhado o aprendizado escolar da criança pela qual é responsável?

A resposta afirmativa foi unânime pelos 54 entrevistados. A seguir, apresentamos, na Tabela 9, os exemplos dados por eles quanto ao modo de realizarem o acompanhamento escolar das crianças. Vejamos:

Tabela 9 - Exemplos dados pelos responsáveis quanto ao acompanhamento que realizam na vida escolar das crianças

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Os pais interagem com a criança e o saber escolar ajudando-as nas tarefas de casa	9	14	7	18	48
Interação com o professor e/ou diretor	14	12	7	11	44
Interage com a criança independente das atividades escolares	9	14	3	6	32
TOTAL	32	40	17	35	124

Os resultados apontam para a valorização da interação entre filhos e seus responsáveis como parte do processo de acompanhamento aos estudos dos mesmos. Das respostas referentes à interação com a criança por conta das atividades escolares, destaca-se aquela em que o responsável *[verifica e auxilia as crianças nas tarefas de casa]* - (33). As demais respostas dentro desta categoria

dizem respeito à: *[ler cadernos de recados]* - (10); *[conversar sobre os estudos, sobre o que aprendeu na escola]* - (08); *[incentivar os estudos]* - (07); *[demonstrar interesse pelo que a criança aprende na escola]* - (05); *[verificar o que traz e faz na escola]* - (06).

Os responsáveis também salientam que, além do interesse pela vida escolar dos filhos, eles encontram tempo para realizar atividades independentes das escolares, as quais inventam. Essas indicações abrangem 32 respostas, as quais se agrupam em: *[ensinam em casa as letras, os números]* - (18); *[escrevem e desenham com a criança]* - (6); *[contam histórias]* - (05), *[leem com as crianças]* - (03). Percebemos nessas respostas que há uma tendência em privilegiar atividades relacionadas à leitura e à escrita.

Outra maneira de acompanhamento escolar indicada pelos responsáveis foi a interação desses com o professor e/ou o diretor, compondo 44 das respostas: *[participa de reuniões]* - (38); *[conversa com a professora/ diretora sobre a criança]* - (06).

Os pais demonstram considerar o diálogo com a criança e o professor/diretor como ponte positiva para o desenvolvimento infantil. Mas como esses últimos se relacionam com os pais? Há clareza para os responsáveis sobre a proposta pedagógica utilizada pela professora de seus filhos? Poderemos iniciar uma reflexão sobre essas questões observando a Tabela 10.

Tabela 10 - Respostas dos responsáveis sobre o conhecimento desses em relação à proposta de ensino da professora

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
Sim	9	8	6	10	33
Não	9	6	0	6	21
TOTAL	18	14	6	16	54

Nas tabelas anteriores, verificamos que os responsáveis valorizam a escola enquanto lugar para o acesso ao saber e que também consideram importante interagir com a vida escolar dos filhos e seus professores e diretores. Porém, a partir da observação da Tabela 10, notamos que a interação entre escola e família é

parcial, pois, dos 54 sujeitos, 21 desconhecem a proposta de ensino utilizada pela professora de seus filhos.

Como constatamos nas tabelas anteriores, os resultados apontam que os pais e/ou responsáveis possuem visões da educação infantil respaldadas por uma função preparatória, e por vezes, assistencialista. Mas, percebemos também que esses possuem apenas a oportunidade de dialogar com a escola para avançar em suas visões, romper tabus e estereótipos, porém, nem sempre são acolhidos para tal.

Mesmo porque os espaços de participação, concedidos aos responsáveis, não propiciam reflexões sobre essas visões. Segundo as respostas dos mesmos, esses espaços são, geralmente, garantidos a eles em reuniões de pais e mestres.

O que é discutido nessas reuniões aparece nas respostas dadas pelos pais que afirmam conhecer a proposta de ensino da professora de seus filhos. Vejamos:

Tabela 11 - Respostas dos responsáveis quanto ao que a professora explicou em reuniões sobre a proposta de ensino

RESPOSTAS	SEGMENTO ESCOLAR				TOTAL
	EMEIEF	EMEI	CEIEF	CI	
É focado o produto do trabalho escolar	4	1	4	6	15
O ensino do professor relativo ao ler e escrever	6	4	1	4	15
A contextualização dada às atividades escolares	5	1	1	0	7
Interação entre professor e aluno	3	0	1	0	4
Rotina escolar	1	1	0	1	3
TOTAL	20	7	7	11	45

Os dados sintetizados na Tabela 11 apontam para uma exposição da proposta de ensino como centralizada enquanto produto em detrimento do processo.

O produto escolar diz respeito às atividades relacionadas a seguir: *[a professora mostra o que as crianças fazem nas aulas (folhas, cartazes, apostila)]* - (14); *[a professora mostra vídeos das crianças realizando as atividades nas aulas]* - (01). Notamos assim que, nas reuniões de pais, focaliza-se o resultado final e não o caminho, não o processo de ensino, mas sim o que é resultado deste.

O ensino da leitura e da escrita foi mencionado com ênfase pelos responsáveis, ao explicarem a proposta de ensino da professora de seus filhos: *[a professora ensina com música as palavrinhas e pergunta com que letra começa]* -

(04), [a professora trabalha conforme a sequência alfabética] - (03); [a professora ensina palavras com as músicas e dá coordenação motora: desenhinhos, bolinhas] - (02); [a professora ensina as letras, os números e no 2º semestre as crianças formam palavrinhas e leem] - (02); [a professora mostra as letras e pede para que leiam, depois faz na lousa e as crianças copiam] - (02); [a professora alfabetiza] - (01); [a professora diz que prepara os alunos para o primeiro ano] - (01). Segue exemplo:

“Falou na primeira reunião que nós tivemos, ela (professora) falou (sobre a proposta de ensino). Trabalha mais com música, pra ajudar eles nas palavrinhas, têm as musiquinhas dos bichinhos, que aí começa com aquela letra, é mais ou menos assim, e ela explicou e a minha filha conta em casa” (R11, grifos nossos).

Para a interação entre professor e aluno, tivemos as seguintes respostas: [a professora procura atender a todos na sala de aula, os que sabem mais e os que precisam de ajuda] - (01); [a professora explicou que ela trabalha devagar de um jeito que não cansa as crianças] - (01); [a professora deixa que as crianças realizem as atividades sozinhas para ver se fazem corretamente] - (01); [a professora faz perguntas para as crianças responderem] - (01).

Houve ainda responsáveis que afirmaram conhecer a proposta de ensino veiculada pela professora de seus filhos, indicando o modo que essas contextualizam as atividades escolares: [a professora faz brincadeiras para realizar atividades, ela trabalha por meio do lúdico] - (03); [a professora explica que elabora as atividades relacionadas aos vídeos assistidos pelas crianças] - (01); [a professora fala que o governo não permite forçar o ensino das crianças é mais recreação] - (01); [a professora explica que segue uma apostila, porque é mais fácil para a criança aprender] - (01); [a professora trabalha com projetos temáticos] - (01).

Entre as categorias já mencionadas e expostas na Tabela 11, há a rotina escolar: [a professora explica que tem hora para tudo: brincar, escrever e comer] - (03).

É interessante notar que a interação que a escola estabelece com os pais é vertical. Não fomenta, no espaço das reuniões, a participação dos mesmos, acolhendo suas sugestões, dúvidas e anseios. Não se propicia troca de ideias ou troca de opiniões. É uma exposição de informações. Fala-se nessas reuniões do

que é feito, mas não do como se faz e nem o porquê. Notamos, assim, a centralização no professor.

Por meio dos resultados das entrevistas com os pais, percebemos que a interação, entre a escola e as famílias das crianças que a frequentam, tende a uma superficialidade. Podemos perceber que grande parte dessa interação se restringe à ajuda na lição de casa e à presença dos responsáveis na Reunião de Pais.

Esse caminho, trilhado pela escola, dificulta a abertura dos horizontes dos pais para, de fato, entenderem a real concepção de escola e de formação de alunos previsto na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. As Reuniões de Pais focalizam, em sua maioria, aspectos relativos ao produto do ensino contribuindo, por vezes, para perpetuar a ideia de preparação para ensinamentos posteriores.

Mas embora a visão dos pais indique a tendência de se prender ao conceito de educação infantil como preparatória, é interessante sabermos que eles a valorizam como espaço para ensinar e aprender, como lugar para se alcançarem etapas futuras da vida, lugar para se relacionar. Também é interessante que eles reconheçam a escola como um presente que podem oferecer aos seus filhos.

Apesar de se manifestarem presos a crenças e opiniões ligadas às suas vivências passadas na escola, entre outros, demonstram-se interessados em proporcionar a seus filhos o desenvolvimento e um futuro mais promissor. A escola vale a pena na visão deles, e tudo começa na educação infantil.

7. DISCUSSÃO

Neste capítulo da dissertação apresentamos discussões frente aos resultados desta pesquisa, dialogando com o referencial teórico pontuado nos capítulos iniciais da mesma e considerando os objetivos propostos para esta investigação.

As discussões são elencadas a seguir, por meio de quatro eixos temáticos, nos quais, evidenciamos além do assunto principal posto pelo tema, o modo como é considerada a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no dia a dia da educação infantil. Cabe salientar ainda que o terceiro eixo será subdividido em dois subtemas: intenções e confirmações ou contradições.

• **As concepções de ensino-aprendizado da leitura e da escrita subjacentes às práticas observadas em sala de aula**

A observação da dinâmica das aulas ministradas por 16 professoras que compõem a amostra desta pesquisa foi o que possibilitou a identificação do enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas de educação infantil.

Por meio da análise das informações provenientes dessas observações, constatamos várias modalidades de trabalho com a leitura e a escrita que, contrastadas com as contribuições teóricas desta dissertação, correspondem a duas tendências, considerando-se as concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita e as concepções de leitura e escrita em que se baseia o ensino.

Sobre essas tendências, em relação à concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, identificamos a preponderância da pedagogia diretiva na prática das 16 professoras. Esse enfoque se vincula à epistemologia empírica, própria da abordagem de ensino tradicional.

Quanto à concepção de leitura e escrita, identificamos ser preponderante na prática de todas as professoras a que privilegia o código alfabético em detrimento de outros processos inerentes ao ler e escrever.

Tais tendências explicitam-se preponderantes na prática pedagógica das docentes porque, em menor e em maior grau, há o uso de procedimentos explicativos para o ensino da leitura e da escrita, o direcionamento nas atividades propostas, o não acolhimento efetivo dos saberes prévios das crianças e a participação restrita, das mesmas, nas aulas.

Essas também são desveladas nas atividades de escrita realizadas pelas professoras participantes que, em menor e em maior grau, ocorrem por meio de exercícios como: a oralização diária das letras, o preenchimento de linhas com a mesma letra, o destaque para as letras iniciais ou finais das palavras, a cópia como treino do traçado das letras e a escrita de palavras feitas na lousa pela professora, destacando-se letra por letra em que se visa à associação dos sons às grafias.

Além disso, ainda as identificamos nas atividades de leitura, cujas práticas pedagógicas norteiam-se pelo uso de procedimentos, também em menor e em maior grau, que não têm como objetivo a compreensão, mas sim, a oralização dos fragmentos da língua (letras e sílabas), pois privilegia-se a memorização do código alfabético.

Relacionando esses resultados com as contribuições teóricas de Becker (2001, p.15-19), podemos inferir que as professoras, algumas mais e outras menos, devido à tendência tradicional empírica, apoiam-se na crença de que as crianças pouco ou nada sabem, e que, em sala de aula, somente docentes detêm o conhecimento.

Podemos afirmar, ainda, frente os resultados expostos, comparados à luz das contribuições teóricas de Aebli (1973, p.90), que é pequena a possibilidade de essas professoras conhecerem a maneira de pensar das crianças, já que, raramente, dão a elas oportunidades de participação efetiva em contextos de ensino-aprendizagem no cotidiano da educação infantil. Ao mesmo tempo, podemos, por isso, dizer que é grande a possibilidade de essas docentes conceberem os pensamentos das crianças, como análogos aos dos adultos.

Assim, os resultados deste estudo confirmam os que foram apresentados por diferentes pesquisas, como por exemplo, a de Kishimoto, realizada entre 1996 e 1998, em classes de educação infantil municipal, tal como nesta investigação.

Kishimoto (2005, p.27) verifica em sua pesquisa que: “[...] nas práticas pedagógicas: [...] as atividades realizadas pelas crianças são sempre dirigidas e cronometradas pelo professor [...]”.

Igualmente, são os resultados desta investigação, pois mostram que as práticas das professoras em geral, ainda que algumas em menor e outras em maior grau, consideram as crianças como passivas em sala de aula, em espera de participação, conforme descreve Formosinho (2007). E ainda, que as crianças ficam no aguardo das ordens da professora, ou seja, do direcionamento delas, como evidencia Kishimoto (2005) em sua pesquisa.

Esta investigação também confirma os resultados das pesquisas de Schuveter (2008) e Guilherme (2011) que foram realizadas em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental e comentadas nos capítulos iniciais desta dissertação. Fato que nos permite afirmar que a prática pedagógica por nós identificada na educação infantil é a mesma que tem sido concretizada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os resultados indicam ainda que a reivindicação do documento RCNEI-1998, apresentada no quadro teórico desta dissertação, não está sendo considerada pelos professores, pois, apesar de o documento orientar que as práticas tradicionais de leitura e escrita estejam superadas, esta investigação revela que tal enfoque continua presente na dinâmica das aulas de educação infantil.

Entendemos, assim, que, para haver transformação, não basta que existam orientações formalizadas em documentos legais. Compreensão que também é evidenciada por Cruvinel (2010), devido aos resultados de sua pesquisa, desenvolvida tanto na última etapa da educação infantil, quanto no ano inicial do ensino fundamental, os quais são confirmados pelos resultados obtidos neste trabalho.

A autora (2010, p.87) ressalta existir, na prática, o ensino que valoriza a leitura como oralização do escrito desconsiderando o seu significado, mesmo que, nos documentos oficiais norteadores do currículo, a proposta seja oposta a essa.

Notamos, assim, revalidar-se a afirmação de Becker (1993- 2001) de que a abordagem tradicional (pedagogia diretiva) é a mais comum no cotidiano escolar e, também, a de Ferreira (2009, p.13) de que, em relação à leitura e à escrita, “a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica”. E isso, como verificamos, tem ocorrido desde a educação infantil.

• A inserção da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas realizadas nas instituições públicas de educação infantil

Ao considerarmos que ler e escrever são atividades inerentes à vida e relacionadas aos diversos processos de aprendizagens, consideramos que as atividades de leitura e escrita ocorrem na prática da maioria das docentes participantes desta pesquisa com uma frequência pequena, não sendo

concomitantes aos diferentes momentos de aprendizagens propiciados na educação infantil, quase sempre de modo estanque e descontextualizados.

Vale lembrarmos que, conforme os resultados, as atividades de leitura e escrita efetivaram-se, na maioria dos casos, em dois ou três momentos semanais e somente em classe.

Nesses momentos, geralmente, as crianças não são contempladas no processo de ensino-aprendizagem como capazes de ler e escrever de modo próprio, ou seja, conforme os conhecimentos que possui. Essas, comumente, são consideradas como meros aprendizes que nada sabem sobre as atividades propostas. Prova disso é que, a leitura para valer, feita efetivamente pelas crianças, foi constatada em uma pequena parcela das práticas observadas.

O que com frequência se propõe como atividade de leitura é que as crianças reproduzam verbalmente a leitura feita para elas. Mas, sobre a leitura proposta como repetição, vale lembrar Micotti (2005, p.44) que descreve esse procedimento como desfavorável para a investigação da evolução das estratégias utilizadas pelos aprendizes.

Além disso, verificamos que na maioria das vezes, quando as crianças podem ler, geralmente é entre o término de uma atividade e o início de outra, evitando-se a ociosidade das mesmas. Portanto, não há consideração e acolhimento da maioria das docentes pelas estratégias, ainda que não convencionais, das leituras realizadas pelas crianças.

Quanto à escrita, feita realmente pelas crianças, também pouco ocorre e, quando há essa oportunidade, sempre se propõe para as mesmas que façam o registro do nome. Não que tal atividade deva ser desvalidada, mas em consonância com Jolibert (2008), Ferreiro (2010), Teberosky e Colomer (2003), defendemos que se inclua no cotidiano da educação infantil a escrita de textos com distintos propósitos, pois esses são de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura.

Consentimos ainda com os destaques em relação ao uso dos textos apontados por Micotti (1998). Segundo a autora, esses devem ser usados sempre em situações reais de comunicação, de modo coletivo ou individual, sendo os textos produzidos, realmente utilizados.

Vale pontuarmos que a inserção e a exploração de textos, em toda a sua complexidade, foram verificadas apenas na prática de duas professoras (P16 e P1)

dentre as 16 participantes e que, nos momentos extraclases, a leitura e a escrita não foram contempladas em nenhuma das observações realizadas.

Esses resultados significam, sobretudo, efeitos para os alunos, pois evidenciam que o modo como tem ocorrido a inserção da leitura e da escrita, no cotidiano das instituições públicas de educação infantil, desvincula essas atividades dos sentidos sociais que exercem na vida. Além disso, considera as crianças como subordinadas aos saberes docentes, tidos nessa compreensão e nesse cenário inicial da educação básica como os únicos eficientes.

• **Das práticas pedagógicas efetivadas aos discursos construídos: intenções, confirmações e contradições**

• **Intenções:**

Outra interpretação dos resultados discutidos nos eixos temáticos anteriores é a de que existem relações das práticas das professoras desta amostra com a intenção de preparação, ou seja, prontidão para a alfabetização, como menciona Ferreiro (2010) e Amorim (1990).

Essa constatação nos permite afirmar que, na educação infantil atual, a função propedêutica é preponderante. Vale lembrar que tal função existe desde o início da constituição das instituições escolares infantis no Brasil, segundo registros de Pinazza (2005, p.85). Portanto, sua preservação até os dias atuais nos coloca diante de uma situação historicamente instituída.

Pinazza (2005) afirma que, no passado, tal função surgiu com a escolha do que valeria ser feito da proposta froebeliana, no âmbito das práticas pedagógicas, elegendo-se dessa, apenas os dons e ocupações, ou seja, as lições. Mas os motivos da reprodução da função propedêutica, até os dias atuais, nos provocam inquietações.

Os aportes teóricos e os resultados da presente dissertação nos ajudam na busca por entendimento dos fatores que preservam a função propedêutica atualmente na educação infantil.

Segundo Saito (2010, p.20), cada momento histórico dos caminhos trilhados pela educação infantil liga-se a uma necessidade vigente da época e conforme nos indica Amorim (1990, p. 106), por meio de seus estudos, essa necessidade, diante

dos insucessos da educação primária atual, seria transformar as instituições infantis em etapa preventiva desses fracassos.

Mas, nas discussões anteriores, pontuamos que a prática pedagógica, realizada atualmente na educação infantil para a aquisição da leitura e da escrita é a mesma concretizada no ensino fundamental, conforme resultados deste estudo comparados aos obtidos nas pesquisas de Schuveter (2008) e Guilherme (2011). Portanto, se a função propedêutica vincula-se a essas, podemos dizer que estamos apenas prorrogando os fracassos da educação primária e não os prevenindo.

A partir das ideias de Kuhlmann (2010), conseguimos fazer uma interpretação crítica da necessidade de tornar a educação infantil etapa preventiva dos fracassos escolares posteriores, a ponto de não acreditarmos que essa seja uma precisão estritamente educacional. O autor afirma que o termo educação pode vincular-se a ideias distintas daquela que privilegia a cidadania, a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

Assim, o significado de educação depende de seus objetivos, que nem sempre estão explícitos e, seu poder pode tanto fazer que alguns permaneçam à margem dos conhecimentos necessários para se sobressair na vida quanto propiciar que outros se sobressaiam.

Portanto, cabe a nós entendermos as reais intenções dessa tentativa de superar os fracassos da escola primária por meio da educação infantil, realizando-se as mesmas práticas que, somadas a outros fatores, culminam nos resultados aquém dos almejados para os alunos brasileiros em leitura e em escrita, conforme apresentamos na introdução desta dissertação.

A análise dos resultados desta pesquisa também indica como um dos fatores que contribuem para a preservação da função propedêutica na etapa da educação em questão, a formação inadequada de seus profissionais, especialmente no tocante à introdução formal das crianças no processo de leitura e escrita.

Depreendemos isso da informação de que 15, das 16 docentes participantes desta pesquisa, são graduadas para o magistério e 13 dessas são pós-graduadas (*lato sensu*). E se o que se faz hoje é o mesmo feito no surgimento das instituições infantis no Brasil, podemos dizer que o investimento na formação profissional docente não tem contribuído para a melhoria e transformação do ensino e, portanto, é falho.

Perante tal constatação lembramos Tardif (2000). O autor, com base em pesquisas realizadas na América do Norte, indica que o profissionalismo docente é constituído por crenças e certezas sobre sua prática que se prorrogam ao longo dos anos, mesmo passando pelos cursos de formação.

Outro fator que nos leva ao entendimento da formação dos professores como inadequada é que, mesmo com os avanços das pesquisas em relação à aquisição da leitura e da escrita, indicando esses processos como inerentes às atividades sociais da vida, todas as professoras participantes deste estudo privilegiam o código alfabético como centro do ensino e grande parte dessas professoras faz uso do método de alfabetização sintético-alfabético (P2, P5, P9, P10, P11 e P15).

Conforme Micotti (2007a, p.18), os adeptos dos métodos de alfabetização, em geral, utilizam atividades específicas e, no caso dos sintéticos, são utilizadas as que procuram induzir, por meio da repetição, que os alunos memorizem as letras para as correspondências entre sons e grafias, em uma sequência de exercícios que se inicia pelos elementos menores da escrita (letras e sílabas).

Nesse tocante, vale lembrar que tanto a concepção de leitura e escrita como o método de alfabetização que se vincula à função propedêutica da educação infantil confundem escrita com a repetição de fórmulas estereotipadas, sem função comunicativa ou informativa, resultando em registros escritos pobres e precários, como descreve Ferreiro (2010, p.18).

Além das discussões feitas até o momento, que entendemos ter raízes constituídas historicamente, os dados de nossa pesquisa ainda revelam iniciativas docentes de mudanças da prática pedagógica.

Ao analisarmos os dados considerando-se as suas especificidades, identificamos, no fazer de um mesmo professor, aplicações pontuais de procedimentos relativos a concepções teóricas diferentes das que se vinculam às tendências constatadas na prática pedagógica das docentes. Verificamos a ocorrência dessas variações, tanto em relação à concepção de ensino-aprendizagem, quanto em relação à concepção de leitura e escrita.

Entretanto, as ocorrências dessas aplicações pontuais resultam em variações de procedimentos de ensino e não se configuram em mudanças de práticas pedagógicas, porque, ao mesmo tempo em que elas se destacam, são envolvidas por um modelo predominante.

Nessa análise nos parece ocorrer o que explica Becker (2001, p.66). Dentre as tentativas de reverter qualquer quadro educacional que não tem alcançado as expectativas almejadas, propõe-se, sempre, uma prática “nova” oferecendo treinamento aos professores. Esses assumem um fazer, sem a compreensão e sem relações com a teoria que lhes dá sentido. Mas basta olharmos para o passado e nos conscientizaremos dos resultados de tal praxe “o sistema antigo absorve o novo, desintegrando o significado deste. [...] tudo continua como estava, com tendência a piorar... salvo trabalhos individuais ou de pequenos grupos que têm criado uma dinâmica própria [...]”.

Então, contrastando as tendências pedagógicas identificadas e as variações de procedimentos realizadas pelas professoras, as reunimos em cinco categorias de análise, conforme semelhanças manifestadas em suas práticas.

Dentre as categorias formuladas, na categoria 4, em que se incluem as professoras (P2 e P11), as aplicações pontuais de procedimentos, antes mencionadas, não ocorreram. Ao menos, não a ponto de as identificarmos nos cinco dias em que observamos a dinâmica das aulas dessas docentes.

Consideramos, portanto, que a prática realizada pelas professoras P2 e P11 se diferencia dentre as práticas das demais, pois, elas apresentam, insistentemente, concepções que se vinculam a teoria que é identificada como tendência nas aulas de todas as demais professoras. Portanto, essas docentes são as que realizam, em maior grau, todos os aspectos antes mencionados e interpretados, segundo o referencial teórico desta dissertação.

Assim, a escrita e a leitura são na prática das professoras da categoria 4, simplesmente, objetos escolares, conforme descreve Ferreiro (2010, p.20-21), pois desconsideram suas funções sociais.

Quanto às demais categorias (1, 2, 3 e 5) em relação à concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e no tocante à concepção de leitura e escrita, essas aplicações pontuais de procedimentos ocorrem: ora nas duas concepções (ensino-aprendizagem da leitura e da escrita / leitura e escrita) e ora em uma delas. Ora em ambos os processos (leitura e escrita) e ora apenas em leitura.

Verificamos na apresentação dos resultados que, na categoria 1, na qual se insere a prática das professoras (P3, P4, P7, P12 e P13), as aplicações pontuais de procedimentos são constatadas apenas nas concepções de ensino-aprendizagem e

indicam ideias de uma prática pedagógica não diretiva, correspondente à epistemologia apriorista.

Considerando o fato de os procedimentos de ensino empírico predominante na prática das docentes da categoria 1 serem brevemente ofuscados em aplicações pontuais de procedimentos que se vinculam ao apriorismo (pedagogia não diretiva), podemos dizer que a educação infantil tem se configurado também como espontaneísta, mas coexistindo a hegemonia propedêutica.

Assim, o que Nascimento (2005, p.133) disse sobre os modelos atribuídos à educação infantil brasileira, que chamamos nesta pesquisa de funções, vemos confirmar-se nesses resultados: em nosso país, um modelo não substitui o outro ao longo da história, mas os modelos convivem entre si.

Na categoria 2, em que se insere a maior quantidade das professoras participantes desta amostra (P5, P6, P8, P9, P10, P14 e P15), as aplicações pontuais de procedimentos são realizadas nas concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, vinculando-se a ideias de uma prática pedagógica relacional (construtivista). E também são realizadas quanto à concepção de leitura e escrita, apenas em atividades de leitura, pautando-se em ideias que a entende como produção textual/expressão.

A identificação de uma concepção de leitura e escrita diferente da que privilegia o código alfabético, ainda que em aplicações pontuais de procedimentos de ensino, destinados apenas às atividades cuja ênfase é o processo de leitura, nos faz acreditar que as docentes da categoria 2 têm se sobressaído na compreensão do que é ler em detrimento do que é escrever. Pois, mediante atividades de escrita, explicitam compreendê-la como código alfabético.

Apesar de a aplicação pontual de procedimentos de ensino durante as atividades de leitura privilegiar a concepção produção textual/expressão, precisamos nos atentar para as implicações dessa prática para os alunos.

Conforme Geraldi (1996, p.119), os momentos de leitura, pautados na concepção em questão, não são para que as crianças construam os sentidos dos textos a partir das pistas que esses lhes fornecem associadas à experiência de vida delas, mas sim de “redescobrir” a leitura desejada (pelo professor), num exercício de adivinhações que não mobilizam ou se relacionam à história de vida do leitor.

Ou seja, a compreensão e os significados atribuídos ao texto lido, mediante interpretações dos alunos, não são considerados pelo professor. As perguntas

propostas já têm respostas que se encontram explícitas no texto lido, basta que os alunos expressem-nas, como num exercício de redizer o dito pelo autor.

As atividades de escrita presenciadas na prática das professoras da categoria 2, ao contrário do que ocorre nas de leitura, evidenciam a ênfase no código alfabético. O direcionamento pedagógico para a realização dessas é constante. Os poucos textos levados para as aulas por algumas das professoras são pretextos para o trabalho de fixação do código.

Com isso, somos impelidos a acreditar que, na categoria em questão, o ensino da escrita vincula-se mais à epistemologia empírica, do que o da leitura.

Já na categoria 3, temos apenas a prática da professora (P1) que realiza aplicações pontuais de procedimentos, tanto em relação à concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, quanto em relação à concepção de leitura e escrita, assim como ocorre na prática das docentes que compõem a categoria 2. O que difere a categoria 3 da 2 são as aplicações pontuais de procedimentos referentes à concepção de leitura e escrita.

Na categoria 3, as atividades de leitura, ora são fundamentadas pela concepção produção textual/expressão e ora na concepção que privilegia a leitura como comunicação.

Vemos, na análise dos resultados dessa professora, um trabalho “inovador” frente à leitura. Ainda que esses procedimentos pontuais sejam envolvidos pelas concepções predominantes, há evidências de real interação dos alunos com os objetos de estudo durante a realização das atividades propostas (alunos x textos diversos). Da mesma maneira, é a interação entre os sujeitos que compõe o cenário dos momentos de aprendizagem (alunos x alunos, alunos x professor).

A prática da professora (P1) apresenta os seguintes procedimentos de ensino: a troca de ideias antes, durante e após as leituras, a busca pela compreensão dos textos lidos, o acolhimento das estratégias não convencionais utilizadas pelas crianças ao ler de modo próprio, o acesso das crianças aos diferentes textos e portadores de textos, a leitura feita efetivamente pelas crianças.

Ler nas aulas da professora (P1) é, por vezes, um diálogo, como descreve Geraldi (1996, p.126). Mas esses procedimentos que se vinculam à leitura como comunicação, tratando-a como atividades que usamos socialmente na vida, também ocorrem com fundamentos relativos a outra concepção. A análise dos resultados revela ainda, em momentos pontuais, o destaque para a leitura como produção

textual/expressão, ou seja, o que vale é expor aquilo que o texto lido indica, ou expor o sentido que algum leitor mais experiente que a criança tenha atribuído ao texto. Neste caso, tal leitor é o professor.

Além disso, verificamos que as indicações da tendência preponderante na categoria 3 são notadas em maior grau, nas atividades de escrita, pois nessas, não há o acolhimento efetivo das estratégias dos alunos, diferentemente do que ocorre nas atividades de leitura.

Em âmbito geral, a análise dos resultados das categorias 2 e 3 nos permite inferir que as “inovações” de procedimentos no trabalho pedagógico são mais comuns nas atividades de leitura. Já os resultados da categoria 5 revelam essas iniciativas, também nas atividades de escrita, ainda que a concepção constatada seja a da produção textual/expressão e não a que compreende a escrita como comunicação.

A professora (P16), única a compor a categoria 5, apresenta uma prática pedagógica que, comparada à das demais docentes, engloba mais aplicações de procedimentos pontuais, pautados em concepções “inovadoras”. Esses ocorrem tanto na concepção de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, quanto na concepção de leitura e escrita.

A interpretação dos resultados da categoria 5 revela, especialmente, um ambiente que é, por vezes, interativo e rico para o acesso dos alunos a materiais escritos.

As produções efetivamente realizadas pelas crianças ficam expostas em sala de aula, sendo apreciadas por todos e consultadas pelos que sentem necessidade. Notamos, ainda, que esses materiais compõem as atividades do dia a dia, não ficando simplesmente à mostra como adereços decorativos, portanto são úteis, têm função social.

A dinâmica das aulas da professora (P16) compõe-se também por projetos de aprendizagem que envolvem para seu desenvolvimento a responsabilidade de todos (alunos e professora), inclusive a da família, como no caso do projeto da maleta de leitura.

A leitura é inserida nas aulas da referida professora como inerente a tudo o que é proposto para realizar-se, por isso ocorre a todo o momento. Nesse processo as estratégias dos alunos são acolhidas, mesmo que essas não sejam as convencionais.

A escrita, nos dias de nossas observações, foi feita pela professora sendo ela a escriba, com os alunos ajudando-a coletivamente, mas, sem que fosse uma atividade desafiante aos mesmos, pois as ideias da docente prevaleciam e não eram confrontadas com as sugeridas pelos alunos.

Apesar disso, a análise dos resultados indica que o ensino da escrita realizado pela professora P16 se sobressai aos presenciados nas práticas das demais professoras, porque em momentos pontuais é concebido como inerente a funções sociais.

Assim, vemos que as interpretações dos resultados da categoria 5 apresentam, em menor grau, uma prática norteada pelo modelo predominante, (ênfase tradicional do ensino, concepção de leitura e escrita com destaque para a aquisição do código alfabético). Por isso, é a que se sobressai perante as práticas de todas as demais docentes desta amostra.

Diante do exposto, dedicamos o momento seguinte, para aprofundarmos mais as nossas discussões quanto aos resultados apresentados sobre a comparação entre o fazer e o dizer das docentes.

· **Confirmações ou contradições**

Com base nos dados apresentados, podemos afirmar que 13, das 16 professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P14, P15, P13, P16), têm prática e discurso diferentes.

Essas professoras evidenciam em suas falas oscilações entre epistemologias distintas, ora fundamentam-se nas ideias aprioristas, ora nas empiristas e ora nas construtivistas. A maioria tende a acentuar no discurso a epistemologia que difere da constatada como preponderante em suas práticas.

Também temos exceções. Entre as que constituem esse quadro estão as professoras P14 e P15 que oscilam no discurso, combinando apenas duas dessas epistemologias, mas também destacam a que difere da constatada como preponderante em suas práticas. Temos, ainda, a professora P13 que respalda suas posturas somente na epistemologia empirista, mas inclui-se nesta perspectiva de discurso e prática diferentes, porque em seu fazer apresenta também procedimentos vinculados a ideias aprioristas.

Mesmo as professoras que dão ênfase no discurso para a epistemologia identificada como norteadora da prática, como é o caso das professoras P2, P5, P6, P8 e P13, suas respostas para as questões da entrevista perpassam entre outras teorias, por isso, consideramos que suas falas também são divergentes de seus fazeres.

Os discursos dessas docentes também evidenciam oscilações entre as concepções de leitura e escrita. De modo geral, ora os fundamentam na concepção do código alfabético, ora na concepção produção textual/expressão e ora na concepção comunicação.

Nos discursos, as professoras (P3, P4, P13, P6 e P8) destacam a concepção do código alfabético, assim como na prática, mas por oscilarem dentre as outras compreensões, também consideramos que divergem do que realizam no cotidiano das aulas.

As professoras (P5, P9, P10) destacam em seus discursos, somente nas questões referentes à escrita, a mesma concepção constatada em suas práticas - código alfabético - enquanto nas questões sobre leitura destacam outras. Mas, em ambos os processos (leitura e escrita), apresentam oscilações entre as diferentes concepções.

Ao contrário dessas, a professora P15 acentua em seu discurso, somente nas questões referentes à leitura, a mesma concepção constatada em sua prática - código alfabético - enquanto nas questões sobre escrita destaca outra compreensão. Mas apresenta, também, oscilações entre outras concepções, tanto em leitura quanto em escrita.

Temos, também, quanto à concepção de leitura e escrita, professoras que divergem o discurso em relação à prática (P1, P2, P14 e P16), tanto em leitura quanto em escrita, acentuando em suas falas compreensões outras, das que pautam suas práticas e, ainda, oscilam entre as concepções tidas como norteadoras para a análise nesta dissertação.

Essas averiguações, segundo Becker (1993), indicam que: as professoras, quando não consideram suficientes as justificativas dadas em suas respostas às perguntas que a elas propomos em entrevista, rapidamente pautam-se em outra epistemologia.

Isso nos sugere que as docentes não têm consciência das fundamentações teóricas que norteiam a prática desenvolvida por elas em sala de aula e também o

discurso que apresentam para explicá-las. Também nos indica que não têm tido espaços para refletirem sobre as fundamentações teóricas em que se baseiam suas práticas e, por consequência, confundem-se ao terem que explicitá-las verbalmente.

Segundo Mizukami (1986, p.107-108), a constatação da desarticulação entre teoria e prática, como observamos nos resultados da presente pesquisa, indica que as teorias são parte, apenas, do ideário pedagógico, permanecendo externas aos professores, sendo essa situação um indicativo de que os cursos de formação de professores sejam repensados.

A autora (1986, p.108), entretanto, sugere que nesses cursos haja “a articulação do aprender, do analisar, do discutir opções teóricas existentes à execução, em situações concretas de ensino-aprendizagem, destas opções teóricas, de forma a que o discurso (o analisado, o lido) e o vivido, se aproximem cada vez mais”.

Diferindo dos resultados obtidos na comparação entre o discurso e a prática das professoras antes mencionadas, estão os apresentados pelas docentes P7, P11 e P12. Essas, tanto em relação à concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quanto em relação à concepção de leitura e escrita, apresentam coerências. É interessante notarmos que a P7 e a P12 inserem-se na mesma categoria (categoria 1).

Dentre essas três docentes, podemos afirmar ainda, segundo os resultados, que a professora P11 é, perante todas as demais, a que tem maior consciência das concepções que norteiam seus fazeres e seus discursos, porque apresenta as mesmas fundamentações teóricas em ambos.

Não constatamos realizações em sua prática de procedimentos pontuais, sendo essa, insistentemente, empirista e fundamentada pela concepção de leitura e escrita que privilegia o código alfabético, sendo o mesmo averiguado em seu discurso, fundamentado nessas mesmas compreensões.

Concluimos com o exposto que a maioria das docentes tem prática e discurso divergentes. Todavia é provável que essa situação seja um dos aspectos que dificultam uma efetiva mudança na prática pedagógica das docentes, pois indica a não compreensão das mesmas sobre as relações existentes entre teoria e prática. Perpetuam-se, assim, as práticas da abordagem tradicional do ensino e as tentativas de inovações, restringem-se a algumas aplicações pontuais de procedimentos.

Outro resultado que não podemos deixar fora desta discussão é que os discursos das professoras salientam a ideia de que não se deve alfabetizar na educação infantil, indicando a imaturidade, ou seja, a pouca idade dos alunos, como o fator preponderante na impossibilidade de se propiciar tal processo na referida etapa da educação.

Apesar dessa fala, em outras, as professoras dizem realizar um preparo para que a alfabetização aconteça nas etapas escolares seguintes. Assim, notamos contradições em seus próprios discursos e o não entendimento de alfabetização enquanto processo que, como vimos nos aportes teóricos desta dissertação, inicia-se antes de a criança ser inserida na escolarização formal.

Isso porque o processo de alfabetização é decorrente das relações que vivenciamos com nossas famílias e outras pessoas que participam de nossas experiências na vida e, ainda, das interações que estabelecemos com o meio (objetos) que compõe o cenário de nossas vivências.

• As famílias das crianças e seus saberes quanto ao ensino da leitura e da escrita na educação infantil

Passamos, então, para as discussões dos resultados referentes aos familiares - pais ou responsáveis por crianças que frequentam a etapa-II das professoras participantes deste estudo. Esses nos indicam, sobretudo, que as famílias tendem a valorizar essa etapa escolar como um espaço preparatório, tal como, os professores participantes deste estudo. Indicam, ainda, que as famílias têm acompanhado o aprendizado das crianças, porém, conforme os conhecimentos que possuem que, em geral, são decorrentes de suas próprias experiências enquanto alunos.

As instituições escolares, por sua vez, oferecem poucas oportunidades aos familiares de reflexões sobre crenças e opiniões que constituem seus saberes sobre o fazer pedagógico. Esses poucos momentos, entretanto, são aproximações entre as famílias e as escolas infantis em ocasiões pontuais, na maioria das vezes, reuniões de pais e mestres, exatamente como indica Perez (2009, p.388).

Nessas reuniões, os resultados revelam a ocorrência apenas da apresentação aos familiares do produto obtido por meio do ensino oferecido nas instituições infantis.

Assim, vemos que as propostas pedagógicas não constituem a pauta desses encontros, perdendo-se oportunidades de troca de ideias e confronto de opiniões entre família e escola que, conforme descreve Piaget (1975, p.57), são pertinentes para avanços qualitativos tanto para os pais, quanto para os professores e alunos.

Todavia, vimos nos resultados desta dissertação que a maioria dos professores não tem clara compreensão dos seus fazeres, pois apresentam discurso divergente das suas realizações práticas. Possivelmente tal carência de conhecimento esteja contribuindo para que a interação entre família-escola tenda à superficialidade.

Contudo, vemos que os caminhos trilhados pela escola não respeitam o direito das famílias de conhecer e compreender a proposta pedagógica adotada por seus educadores, conforme estabelece o ECA (BRASIL, Art. 53, parágrafo único, 1990). Assim como vemos que as escolas têm realizado poucas ações que fomentem uma efetiva relação com as famílias de seus alunos, destacada como importante tanto pela LDB de 1996, quanto pelo RCNEI de 1998.

Enfim, se as propostas pedagógicas são, dentre outros fatores, determinantes para que o processo de ensino resulte em conhecimentos efetivos sobre a leitura e a escrita, processos esses tão importantes para vida e saberes sobre o mundo e, se pouca é a compreensão dos professores sobre essa e menor ainda é o entendimento dos familiares sobre o assunto que, por sua vez, têm apenas a escola para ampliar seus conhecimentos e essa não os tem acolhido para isso, como indicam os resultados desta pesquisa, nos deparamos com uma situação complexa e desfavorável para o progresso das crianças no tocante à leitura e à escrita.

8. DECORRÊNCIAS

Como professora de educação infantil e ensino fundamental, começamos a nos interessar pela temática deste estudo buscando respostas a muitas indagações quanto à prática pedagógica referente à leitura e à escrita, no início da educação básica.

As indagações iniciais foram sendo respondidas, conforme voltamos nosso olhar a cada uma delas, estudando, investigando e contrastando. Mas, desde o início, não tínhamos a pretensão de finalizarmos os assuntos. No entanto, queremos neste momento, encerrar nosso diálogo, entre o que apresentamos nos capítulos iniciais, ou seja, a fundamentação teórica deste estudo, com o que a realidade, por meio de nossa investigação, nos apresentou.

Ao mesmo tempo, queremos, neste momento do trabalho, propiciar condições para que as investigações realizadas e as discussões delas decorrentes possam suscitar novos diálogos, mas agora em outros contextos, diferentes das realidades com as quais nos deparamos.

Isso porque, diante da multiplicidade de aspectos que as situações educacionais envolvem, cada realidade e cada contexto precisam ser estudados, buscando-se aprofundar o entendimento de suas especificidades.

Além disso, entendemos que os estudos dos assuntos abordados nesta investigação necessitam ser continuados. Porque, relacionar a temática da alfabetização às práticas e às concepções dos docentes de educação infantil é levantar uma discussão séria e importante, pois isso envolve fatores supostamente vinculados a condições de sucesso ou fracasso na aprendizagem das crianças. Em sequência, apresentamos algumas reflexões que acreditamos fomentar a continuidade do diálogo.

Inicialmente, destacamos que os resultados encontrados, por meio deste trabalho, evidenciam a falta de clareza dos professores de educação infantil quanto às fundamentações teóricas das práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Evidenciam, ainda, a indefinição dos docentes sobre o que seja alfabetizar nesta etapa inicial da educação básica.

Para refletirmos sobre essas constatações, partimos das contribuições teóricas que nos possibilitaram o entendimento de que o papel fundamental do professor é o de realizar mediações ao longo do processo de aquisição do ler e do escrever. Para

isso é necessário ter clareza de como propiciar às crianças meios de interação-ação-reflexão com o objeto de estudo – escrita –, desde o início da educação básica.

Esses resultados apontam para a necessidade dos docentes e demais educadores colocarem-se sob a perspectiva de quem aprende, dando à criança a possibilidade de confrontar-se com os objetos de estudo e realizando atividades de ler e escrever. Essa é a ação primeira dos que levam em conta a natureza do real processo de aprendizagem, ou seja, o qual ocorre pela ação de quem aprende, conforme assinala Ferreiro (2001). Vemos, assim, a importância da criança ativa e do ambiente favorável a suas iniciativas.

Dessas colocações é pertinente refletirmos se os esforços dispensados ao processo de ensino-aprendizagem dos pequenos têm se voltado a essa perspectiva; se as crianças têm espaços para expor suas ideias; formular hipóteses; dialogar com os pares; resolver situações-problemas reais; construir sua autonomia em um ambiente em que se sintam responsáveis por sua funcionalidade.

Com o intuito de ampliar essas reflexões, precisamos nos atentar que o enfoque dado à leitura e à escrita como aquisição e memorização do código alfabético, verificado como predominante na prática da maioria das docentes da amostra desta pesquisa, revela o entendimento de alfabetização em seu sentido estrito. Nessa compreensão o ensino baseia-se em raciocínios distantes dos infantis.

Em consonância com Micotti (1999, p.26-27), acreditamos que tal enfoque só será transformado quando a alfabetização deixar de ser encaminhada como transmissão de informações e passar a ser propiciada como processo de construção de conhecimentos.

Para isso, lembramos o que sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica (2010, p.67), sobre a necessidade de buscar caminhos que respeitem o processo de ensino como contínuo e progressivo.

O que hoje vemos com os resultados deste estudo é justamente a falta de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, especificamente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Fato esse que nos indica a necessidade de pensarmos e planejarmos com cautela a continuidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento peculiares das crianças.

Assim, é preciso desvincular a prática pedagógica da função propedêutica, é necessário que os professores tenham a compreensão de que não existe preparo quando se entende alfabetização como processo, existem, sim, situações contínuas de construção do conhecimento. Situações que mobilizem o progresso da aprendizagem mediante as interações dos sujeitos com os objetos de estudo, com seus pares, com os seus professores e com os diferentes contextos nos quais convivem.

Uma avaliação diagnóstica sempre é pertinente para descobrirmos o que a criança já sabe e para pensarmos sobre os caminhos que poderão possibilitar a ela condições de progredir cada vez mais em seus saberes.

Além disso, pensar as ações pedagógicas partindo-se das ações de quem aprende, ou seja, do modo como as crianças aprendem, requer muito mais que aplicar, durante o processo de ensino-aprendizagem, um método de alfabetização.

O que está em jogo na adesão de um método de alfabetização como meio de ensino é a imposição às crianças de situações que podem estar em plena contradição com as hipóteses que já são capazes de formular sobre a escrita e a leitura. Deste modo, podemos estar induzindo as crianças a pensar como nós queremos que elas pensem e desviá-las de caminhos que propiciem a evolução de seus conhecimentos.

A adesão a um método de alfabetização significa, para Ferreiro (2001), banalizar e limitar a indagação essencial a ser feita por todo educador que é: quais as práticas pelas quais a criança se introduz na linguagem escrita?

Deixar de refletir sobre isso é o mesmo que desrespeitar as peculiaridades do processo de aprendizagem das crianças que são, em nosso entendimento, as mais importantes personalidades que compõem o cenário da educação infantil, ou melhor, da educação em geral.

Entretanto acreditamos que a realização de reflexões como essas por parte dos responsáveis pelo ensino depende de espaços e mediações eficazes. Mas isso, também, implica a necessidade de repensar as chamadas formações docentes que, por sua vez, têm gerado resultados apenas no âmbito das falas, conforme evidenciam os resultados desta pesquisa.

Podemos ainda, por meio desses resultados, afirmar que as chamadas formações docentes têm alcançado no âmbito das práticas pedagógicas, no máximo, inovações de procedimentos de ensino, que ocorrem em momentos

estanques e pontuais. Essas, na maioria dos casos, ocorrem somente em atividades de leitura e sendo norteadas pela concepção que a entende como expressão, não como comunicação e como atividade social.

Mizukami (1986, p.109) propõe que os cursos de formações para os professores abranjam espaços de confronto entre as diferentes abordagens de ensino, “seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência”, possibilitando ao professor uma análise do próprio fazer pedagógico e de suas implicações, para a conscientização de suas ações. Ainda, conforme a autora (1986), seria esse um meio de o professor interpretar, contextualizar e superar a própria prática pedagógica, constantemente, fazendo dessa, realmente, uma práxis, ou seja, uma atividade (teórico-prática).

Os resultados deste estudo também indicam que as chamadas formações dos professores precisam propiciar reflexões que fomentem a aproximação e a efetiva interação entre as instituições infantis e as famílias das crianças que nelas estudam.

Isso porque, apesar de a escola e família serem instituições sociais distintas, são extremamente importantes e complementares no processo de aprendizagem das crianças, particularmente no que diz respeito à leitura e à escrita.

Nesse cenário em que ensinar é prioridade, a busca pelo melhor modo de se propiciar o ensino deve ser constante, por isso, a troca de ideias entre todos os sujeitos que o compõem - professores, gestores e familiares das crianças - é fundamental. A melhoria do ensino deve ser preocupação de todos.

Contudo, diante da complexidade da temática de nossa investigação, especialmente referente às concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e às concepções de leitura e escrita, fomos nos convencendo mais, em cada encontro de observação que realizamos, da importância de os professores estudarem as ideias das concepções vinculadas às práticas pedagógicas.

Adentrar à realidade das salas de aula, analisar os fazeres docentes e contrastá-los com os discursos proferidos pelos mesmos nos permite afirmar a importância desta pesquisa para repensarmos os cursos de formação inicial e continuada dos professores, prevendo-se ênfase na questão da transposição do plano das concepções para o plano das práticas no cotidiano escolar.

Acreditamos ainda que, ao analisar e socializar as descrições da realidade da etapa inicial da educação básica, incluindo o olhar dos pais sobre essa, possibilitamos conhecimentos que, de certa forma, contribuem para tomadas de

decisões que visem à melhoria do cotidiano da educação infantil, principalmente, em relação às práticas pedagógicas de leitura e escrita.

Os resultados desta investigação vão também, além do âmbito da prática pedagógica. Eles propiciam reflexões tanto para fins acadêmicos, quanto para fins de políticas públicas educacionais, em prol de melhorias para a etapa inicial da educação básica, de melhoria do profissionalismo dos educadores que nela atuam, objetivando um ensino público, verdadeiramente democrático, e possibilitando a todas as crianças condições eficazes para o acesso aos saberes.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais. In: BRASIL. Governo do estado do Rio Grande do Sul - Secretaria da Educação. *Referencial Curricular - Lições do Rio Grande*, (p.05-10), 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf> Acesso em: Mar. 2010.

AEBLI, H. *A didática psicológica de Jean Piaget*. 2. ed. Trad. João Teodoro, São Paulo: Editora Nacional, 1973.

AMORIM, M. *Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço*. 4. ed. São Paulo, Editora brasiliense, 1990.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARAQUIN, N.; LAFFITTE, J. *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa - Portugal: Edições 70, 2010.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER S. *Infância, educação e direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BISSOLI, L. S. Crianças pequenas e o acesso à escrita (p.45-64). In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org.). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: Nov. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Parecer Homologado CNE/CEB n.20, 11 de novembro de 2009*. Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos> Acesso em: Nov. de 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.07, 7 de abril de 2010*. Adeum Hilário Sauer. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>Acesso em: Out. de 2012.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: Abr. de 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Mesa da Câmara dos Deputados. 53ª Legislatura – 4ª Sessão Legislativa. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>> Acesso em: Jun. de 2012.

BRASIL. *Resultados do PISA- Programa Internacional de Avaliação de alunos edições de 2000, 2006, 2009*. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: Fev. de 2012.

BRASIL. *Resultados do INAF Brasil - Indicador de Alfabetismo Funcional, 2009*. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www4.ibope.com.br/ipm/relatórios.inaf_2009.pdf> Acesso em: Fev. de 2012.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil* – 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, M. M. *Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985* (p.11-19). In: ROSEMBERG, Fúlvia, (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

CASARIN, K. As práticas relativas à alfabetização em classes de educação infantil – pré-III. (p.37-50). In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org.). *Alfabetização: questões de aprendizado e de ensino*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2005.

CRUVINEL, F. R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DEVRIES, R. [et al.]. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARINACCIO, M. Leitura e educação infantil: uma abordagem construtivista. (p.79-120). In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org.). *Alfabetização: o trabalho em sala de aula*. Rio Claro, UNESP – Instituto de Biociências, 2000.

FERREIRA, A. B. H. *O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. Coleção: Questões da nossa época; v. 14. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Alfabetização em processo*. 19. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

FISHER, R. A.; YATES, F. *Statistical tables*. London: Oliver and Boyd, 1957.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de letras – ALB, 1996.

GUILHERME, F. R. V. O. *Alfabetização: a dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2011.

HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: Europa 1789 – 1848*. 13. ed. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Caminhos para Aprender a Ler e Escrever*. Tradução: Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, J. [et al.] *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução: Ana Maria Netto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. [Coord.] *Formando crianças leitoras*. Tradução: Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. [et al.] *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução: Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 3. ed. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1987.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. (p.18-37). In: Universidade Metodista de São Paulo, UMESP *Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação*. São Bernardo do Campo, Ano 8, n.12, jul./dez. 2005.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. (p.37-63). In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza M. A., (Org.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática S.A. 1993.

_____. O papel social da pré-escola – 1985 (p. 20-27). In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). *Creche*. Coleção temas em destaque v. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

KUHLMANN, J, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. História da educação infantil brasileira. In: *Revista brasileira de educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMAN N_JR.pdf> Acesso em: Jun. de 2012.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. *Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICOTTI, M. C. M. (Org.). *Alfabetização: assunto para pais e mestres*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1998.

_____. (Org.). *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências UNESP, 1999.

_____. (Org.). *Alfabetização: entre o dizer e o fazer*. Rio Claro: UNESP, Instituto de Biociências, 2001.

_____. (Org.). *Alfabetização: intenções/ ações*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1997.

_____. O ensino e o aprendizado da escrita – novos olhares. *In: Educação: teoria e prática*, Rio Claro – SP, v. 16, n. 28, p.29 – 46, jan./jul., 2007b.

_____. O trabalho do professor em sala de aula: ensinando a ler e a escrever. *In: Educação: teoria e prática*, Rio Claro – SP, v. 16, n. 28, p.15 – 28, jan./jul., 2007a.

_____. A democratização do acesso ao saber nas escolas públicas: a problemática da alfabetização, a formação docente e a pedagogia por projetos (p.245-254) *In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. Coleção: Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, M. E. P. Dos cuidados maternos à especificidade da infância: modelos de atendimento em educação infantil (p.120-134). *In: Universidade Metodista de São Paulo, UMESP Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação*. São Bernardo do Campo, Ano 8, n.12, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. (p.13-36) *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA M. A., (Org.). Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, R. L. P. A qualidade do ensino como ponte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores (p.145-154). *In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo histórico de uma realidade – 1986. (p.28-89). *In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). Creche*. Coleção temas em destaque, v. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação infantil em creche e pré-escola: concepções e desafios. *In: Caderno de textos - 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de contagem, 2005*. Disponível em: <http://novo.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf> Acesso em: Jul. de 2012.

PEREZ, M. C. A. Relação família-escola: a escolarização das crianças das camadas populares. (p.383-396). In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 3. ed. Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1975.

_____. *Psicologia da inteligência*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Tradução Maria A. M. D'Amorim e Paulo S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista. (p.85-100). In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. e MELLO, Suely Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROMANELLI, G. Pais, filhos, alunos: famílias de camada populares e a relação com a escola. (p.371-382). In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

ROSEMBERG, F. (org.). *Creche*. Coleção temas em destaque. v. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

SAITO, H. T. I. *Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2010. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-151239/>>. Acesso em: Abr. de 2012.

SAMBRANO, T. M. Relação Instituição de Educação Infantil e Família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. Cap. 8. (p.139-155). In: ANGOTTI, Maristela. (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SANTOS, I. F. *Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX?* (s/d) Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf> > Acesso em: Jul. de 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. Campinas – SP: Autores Associados, Coleção polêmicas de nosso tempo, 2009.

SHUVETER, M. H. *A interação professor – aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

SIGOLO, S. R. R. L. As relações entre família e escola: perspectivas e desafios. (p.397-408). In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista brasileira de educação n.13, Jan. – Abr., 2000.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TEBEROSKY, A. COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Tradução Ana Maria Neto Machado, Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA F.; LINO D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. (p.197- 218). In: *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VILLALOBOS, M. P. *Didática e Epistemologia: sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget*. São Paulo: Editorial Grijalbo Ltda, 1969.

VINHA T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Quadro 15 – Caracterização dos pais ou responsáveis

SEGMENTO ESCOLAR	DOCENTES	RESPONSÁVEIS	PARENTESCO					FORMAÇÃO							
								Ensino Fundamental		Ensino Médio		Graduação		Pós-Graduação	
			Mãe	Pai	Avó	Avô	Outros	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo
EMEIEF	P1	R1													
		R2													
	P2	R3													
		R4													
		R5													
	P3	R6													
		R7													
		R8													
	P4	R9													
		R10													
		R11													
	P5	R12													
		R13													
		R14													
		R15													
	P6	R16													
		R17													
		R18													
TOTAL		15	3	0	0	0	1	6	5	5	0	1	0	0	
EMEI	P7	R19													
		R20													
		R21													
	P8	R22													
		R23													
		R24													
		R25													
	P9	R26													
		R27													
		R28													
		R29													
	P10	R30													
		R31													
		R32													
R33															
TOTAL		13	0	0	0	1	4	0	1	7	0	2	0	0	
CEIEF	P11	R34													
		R35													
		R36													
	P12	R37													
		R38													
		NÃO DECLAROU													
TOTAL		6	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	
CI	P13	R39													
		R40													
		R41													
		R42													
	P14	R43													
		R44													
		R45													
	P15	R46													
		R47													
		R48													
		R49													
	P16	R50													
		R51													
		R52													
R53															
R54															
TOTAL		9	3	3	1	0	3	4	3	4	0	0	0	0	

Quadro 17 - Caracterização dos pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro de observação da dinâmica das aulas

Data:

Professora:

Escola:

Classe:

Número de alunos:

Descrição do ambiente da sala de aula:

Hora	
Descrição da atividade	
Organização dos alunos	
Materiais utilizados	
Encaminhamentos e acolhimentos realizados pelo docente aos alunos	
Participação dos alunos	
Comentários gerais	

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada com os professores de educação infantil

Data: ____/____/____ Hora:_____ Nome:_____

Escola:_____

Formação: _____

Tempo que atua no magistério, na educação infantil, na mesma escola.

Breve caracterização da escola em que leciona.

Turma para a qual leciona, período e breve caracterização.

- 1- Em sua opinião o que é saber ler?
- 2- Como as crianças aprendem a ler? Dê, no mínimo, três exemplos.
- 3- O que não promove a aprendizagem da leitura?
- 4- Os seus alunos sabem ler?
- 5- Por que você acredita que (sim/ não/ depende)?
- 6- Você ensina seus alunos a ler? Por quê? Como?
- 7- Em sua opinião o que é saber escrever?
- 8- Como as crianças aprendem a escrever? Dê, no mínimo, três exemplos.
- 9- O que não promove a aprendizagem da escrita?
- 10- Os seus alunos sabem escrever?
- 11- Por que você acredita que (sim/ não/ depende)?
- 12- Você ensina seus alunos a escrever? Por quê? Como?
- 13- O que você entende por alfabetização na educação infantil?
- 14- Em sua opinião é dever da educação infantil alfabetizar? Por quê?
- 15- Em sua opinião, o acompanhamento dos responsáveis legais em relação ao aprendizado dos filhos é importante? Por quê?
- 16- Os responsáveis legais por seus alunos acompanham o aprendizado dos filhos? Como?
- 17- Eles tiveram oportunidade de conhecer sua proposta de ensino? Em quais ocasiões?
- 18- O que você explicou a eles sobre sua proposta de ensino?
- 19- Em 2016, a educação escolar será obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Você concorda com isso? Por quê?

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada com os pais ou responsáveis por alunos matriculados na etapa – II da educação infantil

Data: ____/____/____ Hora:_____ Nome:_____

Escola:_____

Formação: _____

Parentesco do responsável em relação à criança (pai, mãe, avó, etc.):_____

1-Faça uma breve caracterização da escola em que estuda a criança pela qual o(a) senhor(a) é responsável.

2-Em sua opinião o que é a educação escolar infantil?

3-Qual é a função dessa etapa escolar?

4-Por que a criança pela qual é responsável foi matriculada na educação infantil?

5-Houve alguma conversa com a criança pela qual você é responsável para explicar o motivo de ela ter que ir à escola? O que foi dito para a criança?

6- Em 2016, a educação escolar será obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Você concorda com isso? Por quê?

7-Em sua opinião o que é mais importante que a escola ensine, na educação infantil?

8-Em sua opinião na educação infantil, os alunos devem aprender a ler e escrever? Por quê?

9-Você tem acompanhado o aprendizado escolar da criança pela qual é responsável? Por quê? Como?

10-Você possui conhecimento da proposta de ensino da professora da criança pela qual você é responsável? Por quê? Pode explicá-la?