
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LILIAN SILVA DE LUCAS DE SOUZA

**A LEITURA E A ESCRITA NA PRIMEIRA ETAPA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DISCURSOS E AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Disertação apresentada ao
Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista
"Julio de Mesquita Filho", como
parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2014

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

LILIAN SILVA DE LUCAS DE SOUZA

**A LEITURA E A ESCRITA NA PRIMEIRA ETAPA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DISCURSOS E AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

ORIENTADORA: Prof^a. 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
2014

372.218 Souza, Lilian Silva de Lucas
S729L A leitura e a escrita na primeira etapa da educação infantil
: os discursos e as práticas pedagógicas / Lilian Silva de Lucas
Souza. - Rio Claro, 2014
150 f. : il., figs., tabs., fots.

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

1. Educação pré-escolar. 2. Creche. 3. Alfabetização. I.
Título.



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

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A LEITURA E A ESCRITA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: LILIAN SILVA DE LUCAS DE SOUZA

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

Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Data da realização: 03 de outubro de 2014.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pelo seu grande amor e bondade em me conduzir por caminho de vitória que jamais imaginei trilhar, por iluminar meus passos e por sempre me fazer sentir sua doce presença.

Agradeço a professora Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, pela rica oportunidade que me concedeu de realizar essa pesquisa. Agradeço pela orientação, correção, e pelas conversas em que compartilhou comigo suas vastas experiências, também tenho que agradecer pela paciência que demonstrou, nunca desistindo de mim.

Agradeço as professoras Doutoras: Flávia Medeiros Sarti (Unesp) e Luciana Maria Giavanni (PUC –São Paulo), por aceitarem a participar da banca examinadora da qualificação e da defesa desta dissertação. Obrigada professoras por examinarem este trabalho e agradeço por trazerem ricas contribuições, muito obrigada!

Obrigada a todas as diretoras, professoras e monitoras participantes da pesquisa, que me receberam em suas salas de aula e me concederam um tempo para a realização das entrevistas. Agradeço em especial Josiane Tomasella Bordignon.

Agradeço aos meus pais, Malaquias e Maria, pelo incentivo constante, pelas palavras de encorajamento, apoio moral e financeiro e as orações feitas, que me cobriram durante toda a minha, breve, história de vida. Que Deus possa recompensá-los!

Tenho que dizer, muito obrigada, ao me amado esposo Juliano, que me apoiou nesta jornada, me consolou nos momentos de aflição, dúvida e nunca me deixou desistir, por ter compreendido minhas ausências me esperando pacientemente. Te amo!

Agradeço as minhas irmãs Graciana e Naara, meu cunhado Alessandro, pelo apoio e suporte técnico, jamais conseguiria sem vocês, também compreenderam meu distanciamento e meus momentos de choro quando cansada. Obrigada por tudo.

Agradeço as minhas queridas amigas que me ajudaram muito e sem elas também não teria chegado até aqui. Obrigada meninas: Simone Palermo Araújo, amiga de sábias palavras, Alessandra Pascotto, amiga que posso contar sempre, Karin Casarín, amiga bondosa e paciente, Ângela Druzian, Fabiana Villela, Janaína Souza, Adriana Possatti, Luciana Antunes, Cleri Brant amigas incentivadoras, e também Keila Beu, amiga leal e companheira. Deus abençoe cada uma de vocês!

Quero agradecer todos os funcionários dos diversos departamentos da Unesp, pós-graduação, biblioteca, departamento de educação, SAEP, por todo suporte que me deram e pelas dúvidas sanadas.

Deixo aqui registrado meu agradecimento a todos que direta ou indiretamente participaram desta pesquisa, pois sem a ajuda e auxílio de cada um eu não chegaria até aqui.

Resumo

SOUZA, Lilian Silva de Lucas de. **A leitura e a escrita na primeira etapa da educação infantil**: os discursos e as práticas pedagógicas. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).

Esta dissertação focaliza as práticas pedagógicas, referentes às interações das crianças com o mundo letrado, práticas essas realizadas na primeira etapa da educação infantil, que atende crianças de zero a três anos de idade. Em pesquisa buscamos averiguar, as concepções de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, preponderantes nas práticas e nos discursos das educadoras. Inicialmente apresentamos um breve histórico dessa modalidade de ensino. A seguir focalizamos as concepções epistemológicas mais presentes no ensino para posterior análise das práticas pedagógicas e suas implicações no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa foi realizada no município de Rio Claro – SP e a escolha das escolas municipais se deu por meio de uma classificação das mesmas em três grandes grupos: escolas grandes (com 12 salas de aulas), escolas médias (6 salas) e escolas pequenas (4 salas). Após esta classificação, uma escola de cada grupo foi sorteada de acordo com a tabela de Fisher e Yates (1957), totalizando 18,75% das creches do município. Participaram da pesquisa seis professoras e 11 monitoras inteirando 17 educadoras. A coleta de dados deu-se por meio das observações das aulas e de entrevistas com as educadoras. As observações foram registradas em diário de campo e gravação de áudio. As entrevistas foram feitas em momentos indicados pelas participantes e também gravadas em áudio e, depois, transcritas integralmente. Os dados coletados e analisados revelaram que a maioria dos encaminhamentos didáticos, observados, que focam a leitura e a escrita, em aulas, baseiam-se nas concepções epistemológicas empirista ou apriorista. Das seis professoras participantes da pesquisa quatro apresentaram em suas práticas, atividades consideradas “inovadoras”. Os discursos tanto das monitoras quanto os das professoras mostraram uma mistura de concepções, evidenciando contradição entre a prática e discurso, raramente, ocorrendo uma concordância entre o dizer e o fazer. A pesquisa revela também que, na primeira etapa da Educação Infantil, pouco se focaliza a interação das crianças com diferentes materiais escritos. Observa-se ainda a necessidade de estudos e pesquisas para o avanço de questões como a dicotomia entre o cuidar e o educar, o desenvolvimento das práticas pedagógicas em creches e também sobre a formação dos profissionais (professores e monitoras) que atuam nesta primeira etapa da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Leitura e escrita. Alfabetização.

Abstract

SOUZA, Lilian Silva de Lucas de. **Literacy in early childhood education: pedagogical speeches and practices.** Advisor: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2014. Dissertation (Master's Degree in Education).

The purpose of this dissertation is to focus on teaching practices related to children's interaction with the literate world. Such practices were performed in early childhood education, which cater to children aged zero to three years old. During the research, we verified the conceptions of teaching and learning how to read and write, which play a dominant role in educators' practices and speeches. Initially, we present a brief history of this mode of education. Following, we focus on the most common epistemological conceptions in teaching, so we can later analyze the teaching practices and their implications in the process of learning to read and write. The research was carried out in the Municipality of Rio Claro, SP, Brazil. The municipal schools were chosen according to their classification into three large groups: big schools (12 classrooms); medium-sized schools (six classrooms) and small schools (four classrooms). After this classification, one school of each group was picked according to the Fisher-Yates Shuffle (1957), totaling 18.75% of day-care centers in the Municipality. Seventeen educators participated in the research: six teachers and 11 teaching assistants. Data was collected by observing classes and interviewing the educators. The observations were registered in a field log and audio recordings. The interviews were performed at times arranged with the participants, and they were also recorded and, then, totally transcribed. The collected and analyzed data showed that the reading and writing-related didactic approaches observed in the classroom are based on the conceptions of either the empiricist or aprioristic epistemology. Four out of the six participating teachers presented "innovating" activities in their practices. Both the assistants' and the teachers' speeches showed a mixture of conceptions, thus demonstrating a contradiction between their practice and speech. There was hardly a consistency between saying and doing. This research also shows that, in early Childhood Education, there is little focus on the interaction of children with different written materials. In addition, there is a need for studies and research to advance issues such as the dichotomy between care and education, the development of teaching practices in day-care centers as well as training professionals (teachers and assistants) who work with early childhood education.

Keywords: childhood education, day-care centers, reading and writing, literacy.

Sumário

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	7
1. EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	14
2. CONHECIMENTO - CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	23
CONCEPÇÃO EMPIRISTA / PEDAGOGIA DIRETIVA	23
CONCEPÇÃO APRIORISTA / PEDAGOGIA NÃO-DIRETIVA	28
CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA / PEDAGOGIA RELACIONAL	29
3. LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO CONSTRUTIVISTA.	32
4. OBJETIVOS DA PESQUISA	39
5. METODOLOGIA	40
5.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	43
6. PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
7. RESULTADOS	52
7.1 O QUE REVELAM AS PRÁTICAS E OS DISCURSOS DAS EDUCADORAS	55
CATEGORIA 1	55
CATEGORIA 2	69
CATEGORIA 3	91
CATEGORIA 4	115
CATEGORIA 5	129
8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	138
9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	146
REFERÊNCIAS	149

Introdução e justificativa

No panorama atual da educação, podemos observar que a vida escolar das crianças inicia-se cada vez mais cedo. Muitas crianças são matriculadas em creches, já nos primeiros meses de vida; frequentam a educação infantil nos níveis de berçários e maternais. Na escola ocorrem seus primeiros contatos com diferentes pessoas e ambientes, vivenciam novas experiências em situações diferentes das que ocorriam no centro familiar.

As escolas que atendem crianças de zero a três anos de idade apresentam algumas peculiaridades que as diferenciam de outras modalidades de ensino.

Conforme contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 no seu artigo 29º, a educação infantil faz parte da primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança, isto é, o desenvolvimento dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Essa finalidade, entretanto, não vem sendo devidamente cumprida na realidade. Assis (2002, p. 15) observa que, na prática, os currículos das instituições de educação infantil, revelam concepções divergentes da finalidade a ela atribuída pela LDB. Há escolas que conservam a ideia de educação assistencialista como uma extensão do lar, um ambiente em que a criança passa seu tempo, com cuidadores, enquanto os pais trabalham; outras que focalizam a educação infantil como etapa preparatória da criança para a educação fundamental e suas aprendizagens com foco na alfabetização sistemática, por outro lado existem escolas que dão ênfase à recreação, à alimentação e aos cuidados em geral, mas não contemplam o desenvolvimento integral da criança, conforme é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em nosso país as famílias que desejam que seus filhos frequentem a escola desde cedo se deparam com a dificuldade das filas de espera para conseguirem vagas nas instituições públicas. Isto ajuda a reforçar a atribuição da função assistencialista à educação infantil, uma vez que é considerada como tendo prioridade para a matrícula, a criança cujos pais sejam trabalhadores de baixa renda. Porém em instituições particulares, o discurso é que todas têm direito à educação, à formação

plena. Sobre o assunto, Oliveira (2011. p. 37) afirma que as escolas mantidas pelo poder público priorizam a matrícula dos filhos de trabalhadores de baixa renda, com a desculpa que a entrada da criança na etapa anterior da educação básica é para auxiliar os pais que necessitam trabalhar. Porém os grupos, socialmente, favorecidos defendem a educação infantil, como uma educação que proporcione o desenvolvimento da criança desde o nascimento.

No Brasil, após a proclamação da república, conforme aponta esta mesma autora, surgiram questões de âmbito social que começaram a ser tratadas, mas no campo educacional pouco se discutia sobre a educação infantil, que até então nem era nomeada desta forma. Nesta época, o maior investimento era para a educação básica - ensino primário - e isso se manteve durante bastante tempo.

No século XX, porém, a industrialização atingiu seu auge, gerando um intenso processo de urbanização que, por sua vez, fomentou transformações na economia e na sociedade como um todo e, conseqüentemente, provocou mudanças na tradicional estrutura familiar.

Com essas transformações e a entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de um cuidado maior para os filhos das trabalhadoras. No início deste processo, o que se procurava era apenas que as crianças recebessem cuidados de higiene e alimentação. Com apenas esse objetivo, havia mulheres que agregavam em suas casas crianças, de mães trabalhadoras, para que os cuidados básicos não faltassem para as crianças.

Com a problematização, dos cuidados com os filhos das mães trabalhadoras, se elevaram as discussões sobre o assunto, porém o caráter e o objetivo de atendimento voltado para essa faixa etária não mudaram. A ideia de prestar um serviço de assistência ainda prevalecia.

Muitas reivindicações foram feitas pelo movimento operário para que houvesse um local de atendimento e guarda das crianças. A exigência, por parte dos sindicatos, para a criação desse espaço voltava-se para os patrões, donos das indústrias.

Mesmo com o avanço das discussões na área da educação infantil e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61) que propunha no artigo 23, que a educação pré-primária seria destinada para menores de 7 anos em maternais e jardins de infância, a mesma lei no artigo 24 estimulava também a oferta, dessa modalidade de educação pelas empresas, sendo por iniciativas próprias ou recebendo apoio do poder público.

Neste caso, não havia garantia de oferta **efetiva** de recursos pelo poder público, mas sim uma responsabilização por parte do setor privado ao “se sentir estimulado” a oferecer aos filhos dos seus funcionários a educação inicial.

Por consequência disso o que se observa é que houve a continuidade do caráter assistencialista da educação infantil, de modo a perpetuar a oferta dessa modalidade de educação, isto é, continuam existindo locais mantidos por empresas, associação de moradores ou mulheres que se prontificam em cuidar de várias crianças em suas próprias casas, conforme aponta Gouveia (2009, p. 45):

(...) em programas do início da década de 1980 denominados “Creches da vizinhança” e “Mãe solidária”. O primeiro consistia em convênios com entidades – como as associações de moradores – para a manutenção de creches, e o segundo, em remuneração de mães que pudessem ceder o espaço de suas casas e cuidar das crianças da comunidade.

As escolas do município de Rio Claro, que compõe esta dissertação, também iniciaram o atendimento de crianças pequenas, apenas com o objetivo de atender aos pais trabalhadores, mantendo então o foco assistencialista. Estas creches eram vinculadas ao Fundo Social de Solidariedade do município, coordenadas pela primeira dama.

Somente a partir do decreto nº 4132 de 08 de março de 1990, sendo, naquele ano, Secretária de Educação, Maria Cecília de Oliveira Micotti, é que as creches passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação e afirmadas como Unidades Educacionais, sendo que, apenas no ano de 1996 é que foram denominadas de Escola Municipal de Educação Infantil (Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, 2008, p.15).

A ideia agora, de Educação Infantil, era atender a criança pequena com o objetivo de uma educação que focasse seu desenvolvimento integral, não apenas os cuidados com sua integridade física.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação (9394/96) nomeia as creches e pré-escolas como educação infantil, integrando essas modalidades como parte da educação básica, rompendo então, em vias da lei, com o caráter assistencialista do ensino proeminente nesta área.

Com a experiência, como professora, em uma escola, que recebe crianças de zero a três anos, pude perceber que na Educação Infantil existe uma escassez de

trabalho voltado para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente ao que se refere ao seu ingresso no mundo letrado. Chamou-me a atenção o fato que o foco dessa modalidade de ensino, ainda permanece nas aprendizagens como desenvolvimento oral, coordenação motora, discriminação de cores, sons e etc., buscando a preparação do aluno para a próxima etapa da educação escolar. O enfoque da educação nesta faixa etária não se volta para o desenvolvimento em todas áreas, e muitas vezes, subestimam a capacidade dos pequenos, perpetuando assim a realização das atividades citadas acima.

Nos primeiros anos de vida dessas crianças que participam, desde muito cedo, do ambiente escolar, raramente há oportunidade de conviver com a realização da leitura e da escrita de modo contextualizado.

É possível perceber, então, o caráter assistencialista e/ou preparatório, muito presente ainda nas finalidades do trabalho das escolas de Educação Infantil, conforme afirma Micotti (1999, p. 11):

As escolas infantis podem desempenhar diferentes funções sociais – 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.

O questionamento que é levantado neste trabalho parte da minha experiência, como professora de educação infantil, no que se refere, a como trabalhar com crianças pequenas e as maneiras de estimular e proporcionar o contato dessas crianças, com a leitura e a escrita de modo significativo e prazeroso.

Não se trata, é claro, de alfabetizar essas crianças da maneira convencional, como no ensino fundamental ou tão somente prepará-las para a próxima etapa da educação, mas inseri-las, por meio do contato, no mundo da escrita e da leitura. Jolibert (1994, p. 15), aponta que ler não consiste na ação de decifrar as letras e formar as palavras, isto é, codificar, mas ler é atribuir sentido.

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito.

“Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:

- nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);

-nem da oralização (nem se quer grupo respiratório por grupo respiratório).

Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida.

É importante ressaltar que o contato, a observação e a interação com as diferentes formas de linguagem, fazem com que, por meio da atividade cognitiva a criança, por menor que seja, comece a estruturar seus conhecimentos. Teberosky (2004, p.56) aponta que as melhores práticas para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é a compleição de diferentes materiais escritos, sendo primordial a interação das crianças pequenas com leitores e escritores adultos, em atividades contextualizadas que envolvam essas duas modalidades.

As crianças adentram ao mundo escolar e, geralmente, passam a maior parte do seu dia neste ambiente, relacionando-se com outras crianças, professores e monitores. Estes relacionamentos são permeados por inúmeras atividades que podem desencadear experiências ricas em aprendizagens.

Segundo Cabral (2010), ler para as crianças que apenas balbuciam é de extrema importância para seu desenvolvimento. Não se perde tempo em ler para crianças que ainda não aprenderam a falar, pois não existe idade exata para que se inicie o incentivo à leitura.

Teberosky (2004) assinala que a leitura feita por um adulto apresenta muitas palavras não convencionais, e é nesta fase que o aprendizado da fala se constrói. Sendo assim, a leitura enriquece o vocabulário infantil.

A faixa etária de zero a três anos, as crianças estão em constante desenvolvimento e, a cada dia, é possível notar diferenças no crescimento e, também, nas aprendizagens; então por que não iniciar o contato com a leitura e a escrita? Várias aprendizagens podem ser realizadas, antes do aprendizado da leitura e da escrita convencional, desenvolvendo o prazer, o gosto e o hábito de leitura. “Dessa forma, começar o incentivo à leitura pelos nossos bebês é um grande passo para a contribuição de futuros adultos leitores” (CABRAL, 2010, p. 9).

Da mesma forma a escrita, quando em situações reais, as crianças são levadas ao contato com a escrita por meio de um adulto escriba, também desenvolvem o prazer, o gosto pela escrita. Nestas situações podem entender a escrita como ponte, como ferramenta para alcançar um objetivo como, por exemplo, a escrita de um bilhete para os pais, uma receita ou um cartaz de regras da classe, sendo essas produções feitas coletivamente tendo o professor como escriba (Jolibert, 2006).

Até o presente momento pouco se pesquisou sobre as práticas de leitura e de escrita na educação de crianças pequenas, sobre tudo na primeira etapa da educação infantil (de zero aos três anos de idade). Nisto decorre a importância da realização de

estudos e pesquisas que focalizem as interações das crianças dessa faixa etária com o mundo letrado e identificar em que consiste a atuação da educação infantil com relação a essa interação.

A presente pesquisa visa averiguar se as práticas de leitura e escrita permeiam as atividades pedagógicas de professores e monitores, principalmente na primeira etapa da educação infantil, e quais são essas práticas, e como são conduzidas. Lembrando que essa modalidade de ensino, atende crianças de zero a três anos de idade.

Cabe, portanto, observar e analisar o fazer e o dizer dos profissionais que atuam nas creches, para identificar as modalidades de trabalho realizado no início da educação escolar das crianças.

Esta dissertação não pretende esgotar a discussão sobre a leitura e escrita na educação infantil, principalmente nas creches, pois o trabalho realizado aponta outras questões que ainda merecem atenção, como por exemplo, o processo de formação das monitoras e professoras que atuam nesta etapa da educação.

A possibilidade de realizar um trabalho relativo a leitura e a escrita na faixa etária de zero a três anos pode causar estranheza àqueles que consideram alfabetização nos moldes tradicionais, como assinala Druzian (2012, p. 273), quando ressalta que, no enfoque dado por professoras da educação infantil, ao aprendizado da leitura e da escrita, apenas, predominam a memorização e aquisição do código alfabético, demonstrando uma compreensão limitada sobre a alfabetização.

As reflexões sobre esse assunto nos conduz a questão das posturas epistemologias subjacentes as práticas pedagógicas.

Diante do exposto apresentaremos, no primeiro capítulo, um rápido percurso da história da educação infantil. Em linhas gerais, exporemos no segundo capítulo as concepções epistemológicas com base nos aportes teóricos referentes ao assunto. No terceiro capítulo, apresentaremos a alfabetização na educação infantil na perspectiva construtivista.

Após a apresentação do embasamento teórico, apontaremos no quarto capítulo os objetivos da pesquisa e no quinto o percurso que realizamos para efetivar a pesquisa, colocando os procedimentos metodológicos.

No sexto capítulo apresentaremos os participantes da pesquisa, no sétimo exporemos os resultados e a análise das observações das aulas e entrevistas com as educadoras

No oitavo capítulo exporemos a discussão dos resultados e, no nono e último colocaremos algumas considerações.

1. Educação Infantil: breve contexto histórico

Para falarmos sobre a educação infantil é necessário entender sua base histórica, as ideias que alicerçaram seu surgimento para então compreendermos seu desenvolvimento até a época atual.

O objetivo deste capítulo é apresentar como a educação infantil foi pensada, seu caráter, seus objetivos e também mostrar a trajetória desta etapa da instituição escolar. Usaremos a expressão “educação infantil” para nos referir a etapa da educação que atende crianças de zero aos cinco anos de idade, sendo que em outros momentos da história foram utilizadas outras nomenclaturas como “jardim de infância” ou “pré-escolas”.

O surgimento das escolas de educação infantil se deu, como aponta Kishimoto (1988, p. 9), a partir dos fenômenos sociais como a urbanização e a industrialização, mas nem sempre a educação infantil foi valorizada ou até mesmo considerada como educação, pelo contrário, pois até pouco tempo as escolas infantis eram intituladas como “pré-escolares”. As intenções voltadas para infância caracterizavam-se, apenas, pelo cuidado e guarda da criança; por esse motivo não era uma “educação” que se balizava em legislações. Segundo Oliveira (2011) a mentalidade era que crianças pequenas não tinham a necessidade de educação sistematizada, mas, apenas de cuidados voltados para higiene, alimentação e proteção. Outro fator relevante apontado por Kishimoto (1988, p. 11) é que o surgimento e propagação dessa etapa da educação não aconteceu por meio da valorização e do conhecimento pedagógico, mas em decorrência da urbanização e da imigração que evidenciaram a situação da criança pobre; conseqüentemente, entidades filantrópicas utilizaram-se da ideia de jardim de infância, como maneira de retirar crianças das ruas com intuito de oferecer segurança.

Foi por meio de pensamentos dos educadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel que se iniciaram as compreensões mais proeminentes sobre as práticas da educação infantil (Kishimoto, 1988, p. 9) Froebel tornou realidade as concepções teóricas de educação infantil. Isto por meio da criação do *Kindergarten* em 1940 na Alemanha, sendo essa instituição infantil diferente das casas que

prestavam assistência na época. Pela primeira vez havia um enfoque pedagógico e um currículo voltado para a criança.

Após a criação do Jardim de Infância, mais precisamente o *Kindergarten*, essa modalidade de ensino foi adentrando no sistema educacional de outros países como os Estados Unidos.

Mas, como aponta Kishimoto (1988) o avanço dessa modalidade de ensino não dependeu apenas do conhecimento pedagógico e o reconhecimento de tal, mas também o processo de urbanização que deixavam em evidência os problemas relacionados à pobreza. Isso fez com que instituições de caráter beneficente assumissem o conceito do jardim de infância “como antídoto para tirar a criança da rua, oferecendo-lhe, paralelamente, proteção e educação.” (p. 11).

Então, por um lado países como os Estados Unidos, seguiram a linha froebeliana de educação infantil, enquanto os países europeus ainda buscaram estabelecer instituições com o objetivo de proteger crianças pobres, sendo essas divulgadas como salas de asilo. De acordo com Kuhlmann (2011) diversas instituições de educação infantil foram criadas, entre final do século XVIII e a metade do século XIX, como por exemplo, a escola de tricotar de Oberlin, que propagou-se na segunda metade do século XIX com desenvolvimento do ensino elementar, tendo por objetivo proteger as crianças e propor atividades educativas. Segundo Kishimoto (1988, p. 12), essas atividades eram “meigas e delicadas”, vinculadas a ciências, geografia, trabalhos manuais, canto e desenho.

Segundo Kuhlmann (2011, p. 70), as instituições de educação infantil foram de fato “difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais, como modernas e científicas, como modelos de civilização.”. As exposições iniciaram-se em 1851, em Londres e tinham por objetivo, que cada país participante exibisse o que havia concretizado de moderno. Neste contexto, conforme aponta o autor, as instituições de educação infantil faziam parte das discussões e amostras dedicadas ao ensino, mas também eram relacionadas às questões ligadas a economia e educação popular como tática das políticas de cunho assistencialista.

No Brasil, conforme Kuhlmann (2000, p. 7), também iniciou-se a expansão das instituições infantis, sendo o país ainda regido pelo império. Isto ocorreu como parte de ações que se baseavam na compreensão assistencial e que englobavam pontos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e carentes.

A criação de creches, aponta Kuhlmann (2011, p. 78-79), apresentava-se como uma oposição as Casas de Expostos, uma vez que o objetivo era que as mães não abandonassem seus filhos. Em 1899 foi inaugurado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e também a creche da companhia de Fiação e Tecidos Corcovado do Rio de Janeiro, podendo considerar esses dois eventos como o princípio das elementares propostas de instituições pré-escolares no Brasil.

Segundo Oliveira (2011), as primeiras creches tiveram seus inícios como uma oferta dos empresários aos seus funcionários como forma de atrair mão de obra. Em consequência dessa grande necessidade de se ter locais para o cuidado dos pequenos, outras instituições foram surgindo na década de 40 e 50, por iniciativas filantrópicas e religiosas. Algumas creches eram mantidas por famílias de alto poder aquisitivo. O objetivo destas instituições era o de proporcionar higiene, alimentação e cuidado físico.

Vemos que em nosso país, foi muito difundida a ideia de instituições pré-escolares com cunho assistencialista, isto é, tendo como objetivo principal a assistência à infância de crianças das mães trabalhadoras. Por esse motivo foram criadas, pelas indústrias, creches e escolas maternas, “Entretanto, considerado não como direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.” (Kuhlmann, 2011, p. 83-84).

Como podemos observar as primeiras instituições de educação infantil eram mantidos por meios assistencialistas e não governamentais. Também, Kuhlmann (2011, p. 90) assinala que as questões educacionais sofreram influência de três segmentos que nortearam o desenvolvimento das instituições infantis no Brasil e são elas: médico-higienista, jurídico-policia e religiosa. Por volta de 1870, se solidificaram e progrediram os estudos referentes aos microorganismos e doenças. Com esse novo momento, a educação também foi alvo de médicos que direcionaram o foco a população escolar, principalmente, a educação infantil. O objetivo era realizar inspeção médico-escolar, como combate à mortalidade infantil e sugestões de saneamento e estudos de doenças:

As creches teriam até funcionado como laboratórios para os médicos, como a creche anexa à Escola Doméstica de Natal (RN) criada em 1914 pelo Dr. Henrique Castriciano. A creche, sob a guarda de miss Rose Jammes, diplomada pelo Watts Hospital, Estados Unidos, recebia anualmente seis crianças internas para observação diária das alunas, além das que o professor julgava conveniente trazer ao estabelecimento, para o estudo de diversas moléstias, notadamente das tropicais. (KUHLMANN, 2011, P. 90)

Também houve uma preocupação, na questão juridico-policial pois segundo esse mesmo autor, (2011, p. 93), a legislação trabalhista e a criminal foram ligados à “chamada infância moralmente abandonada”. O autor aponta que as leis trabalhistas da época visavam os trabalhadores mais pobres e os benefícios eram vistos não como direito do trabalhador, mais como favores aos mais “obedientes”.

Neste quesito, o foco do Patronato de Menores, contemplados nos estatutos de 1909, seria fundar creches e jardins de infância, fazendo com que os menores tivessem acesso ao ensino primário (público), inculcar nas famílias a importância da educação, trazer auxílio aos Juizes de Órfãos no que se refere ao abrigo e proteção às crianças abandonadas, etc. O objetivo era conter a marginalidade e a criminalidade que os menores abandonados causavam, ou, no caso de bebês e crianças órfãos ou desprovidos materialmente, poderiam cometer futuramente. Isso também nos reporta Haddad (1991, p.25) quando afirma:

[...] paralelamente ao objetivo de atender aos filhos das famílias pobres que precisavam trabalhar, também se propagavam critérios considerados apropriados ao cuidado da criança, evitando os perigos que levassem à vagabundagem e à morte.

Nesta mesma linha de pensamento, a igreja católica também teve a sua participação. Segundo Kuhlmann (2011, p. 95), os médicos e juristas não recorriam necessariamente, ao auxílio beato, mas havia um acordo de interesses, uma vez que discursos religiosos eram apregoados nos congressos e devotos prestavam seus serviços nas creches e asilos, como por exemplo, os da Vila Maria Zélia e do Patronato de menores que também tinham a capela para as reuniões de cunho religioso.

Kishimoto (1988, p. 125-128) relata a existência de jardins de infância vinculados à igreja católica, principalmente, na República, mesmo quando decretou-se o ensino leigo. Há então uma luta por parte da igreja, para se restaurar a participação dos católicos nos vários segmentos da sociedade, repercutindo essa

ideia na área escolar. Houve um esforço para ampliar a rede de escolas que atendessem os filhos dos fiéis em todos os segmentos da educação, sendo esse oferecimento parte privado, para os mais abastados, e parte assistencial para os pobres. Estima-se, que as escolas religiosas avançaram em número, sendo que 24 congregações mantinham na base de 48 instituições entre asilos, orfanatos, craches, escolas maternas e jardins de infância.

Quanto ao surgimento das creches, Kishimoto (1988, p. 25) aponta como relevante as creches de Anália Franco, que funcionavam como uma espécie de internato, não apenas nos períodos manhã e tarde, para os orfãos entre dois a cinco anos de idade. Havia certa preocupação com as questões pedagógicas, mas o objetivo majoritário era abrigar as crianças carantes tirando-as da rua para um lugar seguro, porém os lugares de estadia destas crianças em sua maioria eram inadequados. Outras creches propagaram-se, mas contrariando a ideia higienista, os estabelecimentos eram inadequados e ofereciam péssimas condições de higiene. Essas instituições, sem condições, mesmo que ínfimas para o atendimento de crianças pequenas, se multiplicavam incitadas pela ampliação industrial e pela deficiência da fiscalização.

Conhecidas por absorver apenas funções de guarda de crianças, as creches não merecem atenção do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar comercialmente tais casas. (KISHIMOTO, 1988, p. 25)

Oliveira (2011, p. 95) também observa que, mesmo com o intuito de preservar a saúde, higiene e alimentação das crianças, o que ocorria, muitas vezes, era exatamente o contrário, e muitas crianças morriam devido a precarização do lugar em que ficavam. “As “criadeiras”, como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada pela precariedade de condições higiênicas e materiais [...]”

Vemos então, as diferentes funções que emergiram o trabalho e oferecimento educacional das escolas infantis desde as creches e Haddad (1991, p.25) afirma “É nesse contexto que entendemos a fase inicial das creches, caracterizada pelo prevaecimento da iniciativa privada, de caráter assistencial filantrópico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família”.

Já quanto ao suporte legislativo, no Brasil, apenas com a Constituição de 1988, conforme aponta Kuhlmann (2000, p. 6) é que novas perspectivas foram se delineando, isto é, passou-se a reconhecer as instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos de idade como primeira etapa da educação básica.

Oliveira (2011, p. 115), corrobora apontando que esse reconhecimento se deu por meio de lutas que buscavam a democratização da escola pública, movimentos feministas e movimentos sociais que desejavam mais creches. Esses movimentos possibilitaram desencadear uma grande conquista, na época, com a Constituição de 1988 reconhecendo a educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade;
(Constituição Brasileira, artigo 208, 1988)

Atualmente o inciso IV, foi modificado em seu texto “às crianças de zero a seis anos de idade” para “às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, de acordo com Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, que estabelece a permanência das crianças até cinco anos na educação infantil e aos seis anos sua entrada na primeira etapa da educação fundamental, agora de nove anos, conforme a Lei N. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos artigos 29,30,32 e 87 da Lei N.9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB).

Segundo Kramer (2006, p. 801), outro documento que endossou o direito da criança ao acesso a escolarização foi o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) em seu artigo 53 afirmando “A criança e o adolescente têm o direito a educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)”. Já no artigo 54 fica claro que é dever do Estado garantir à criança e em seu inciso IV “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pautada na Lei N. 9394/96, estabeleceu a educação infantil com primeira etapa da educação básica, de acordo com Oliveira (2011, p. 117) esse avanço permitiu que as crianças pequenas e pobres pudessem superar suas frequências às instituições associadas aos órgãos de cunho assistencial.

Apesar da garantia de acesso a creches e pré-escolas mantidas pelo governo, havia muito a conquistar no que se refere a qualidade de ensino da educação infantil. Kramer (2006, p. 802) Destaca a necessidade de políticas públicas referentes à formação dos profissionais que atuariam nessa etapa da educação e, também, no currículo que pudesse nortear o trabalho na educação infantil.

Neste ponto, surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, mas, que segundo Kramer (2006, p.802) “não soube como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismo, além de ter desconsiderado a especificidade da infância”. Ainda neste contexto, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e o documento de 2006 da Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação.

Mesmo com essas conquistas, muitas questões ainda apresentam lacunas como aponta Kramer (2006, p. 803) dentre elas a: carência de recursos financeiros que recaí na luta pela inclusão dessa etapa da educação no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento d Educação Básica), política de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área e também no que se reporta ao plano de carreira.

Kramer (2006, p. 804) também elenca os problemas referentes as práticas de trabalho voltadas para a educação infantil e a administração das instituições, sendo esses problemas foco de discussão das ongs, secretarias e universidade, com por exemplo, a estrutura da educação infantil uma vez que essa etapa faz parte da educação básica, a articulação da educação infantil com a educação fundamental, a organização escolar considerando as diferentes realidades e etc. Quanto à formação dos profissionais que atuam na educação infantil:

(...) muitas críticas têm sido feitas, argumentando que a prioridade à formação de professores de educação infantil representa uma desvalorização do curso de pedagogia. Esta é, a meu ver, uma visão preconceituosa com relação ao trabalho com a criança pequena: basta lembrar que, na maioria dos municípios brasileiros, os salários de professores são definidos não segundo o nível de escolaridade do professor, mas segundo o tamanho ou a idade dos seus alunos. (KRAMER, 2006, p. 807).

Sobre a questão referente à formação inicial que conduz os currículos dos cursos de pedagogia cabe lembrar a Deliberação CEE Nº 111/ 2012 que implanta Diretrizes Curriculares Complementares para a formação de docentes para a educação básica nos cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas, e as críticas advindas dos professores das universidades a respeito desta deliberação. Estas são consistentes, pois apontam irregularidades no documento que ferem a autonomia das universidades quanto a normatização dos seus currículos, autonomia essa garantida pela Constituição Federal de 1988, Artigo 207. Entre outros aspectos a Deliberação do Conselho Estadual de Educação deixa de abarcar em sua redação os professores que atuam na educação infantil de zero a três anos, admitindo interpretar que os profissionais que atuarão nesta área não necessitam de formação superior.

Em resposta às críticas, colocadas pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas, o Conselho Estadual de Educação publicou no Diário Oficial no dia 5 de setembro de 2013, que a formação de professores e de profissionais não docentes para as creches, necessita de maiores discussões, estudos e debates. Reforçando-se, assim o discurso de que as creches têm suas próprias características “e os cuidados com a criança de zero a três anos envolvem outros aspectos que não aqueles de natureza essencialmente pedagógica. [...] É certo, também, que não se pode falar em “docência” nas creches. Creche é, antes de tudo, maternagem”. (Poli, CEE, Diário Oficial, 2013 p. 41).

Podemos concluir, então, que desde seu surgimento muitos são os impasses que a educação infantil enfrenta. Iniciou-se com caráter assistencialista, desempenhando apenas funções sociais com o objetivo de atender crianças abandonadas e orfãos, e em seguida, atender os filhos de operários. Como vimos, primeiramente, não havia a preocupação com questões educativas. Embora tenha havido grandes conquistas para essa etapa da educação, há muitas questões a serem resolvidas, uma delas é a superação por completo da ideia de educação assistencial, outra, o reconhecimento, a formação e a carreira dos seus profissionais, investimento efetivo para a melhoria da qualidade de atendimento aos pequenos e o reconhecimento da importância de um trabalho educativo pedagógico eficaz com crianças de zero a três anos.

Esse reconhecimento coloca em pauta a importância e a necessidade de reflexões sobre as possibilidades de realização do trabalho pedagógico com crianças nesta faixa etária.

Como o trabalho pedagógico pode assumir orientações diversas, dependendo das concepções epistemológicas que os embasam, vejamos no próximo capítulo, em que consistem essas concepções.

2. Conhecimento - Concepções epistemológicas

Dentre as várias concepções epistemológicas identificadas na literatura especializada, destacamos as de cunho empirista, apriorista e construtivista às quais correspondem à diferentes práticas pedagógicas.

Segundo Becker (2001) a ação do professor reflete a sua crença no que se refere ao conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. Partindo desse pressuposto sobre o fazer pedagógico do professor, buscamos apresentar, à luz dos referenciais teóricos, os principais conceitos epistemológicos.

Isso também permitirá que seja feita uma análise das práticas realizadas por educadores atuantes na educação de crianças de 0 a 3 anos de idade e, concomitantemente, analisar os discursos desses mesmos profissionais no que se refere ao ensino-aprendizagem para essa faixa etária.

Concepção Empirista / Pedagogia diretiva

Destacam-se nesta visão, algumas características das práticas educativas e noções no que se refere a compreensão do que vem a ser o processo de ensino aprendizagem. Primeiramente, na concepção empirista, a relação professor-aluno se dá de maneira vertical, segundo aponta Mizukami, (1986, p.14), pois é uma pedagogia centrada no professor. Esse detém o poder do conhecimento que transmite aos seus alunos, sendo que esses últimos recebem passivamente as informações. Segundo Becker (1993), é uma relação totalmente hierarquizada em que somente um (professor) detém o poder do conhecimento que deve ser transferido a outros (alunos) totalmente desprovidos de tais atributos.

Segundo Becker (2001, p. 18) a pedagogia que corresponde à concepção epistemológica empirista, é a pedagogia diretiva, e que de acordo com esse autor é uma pedagogia que reproduz a autoridade do professor sobre o aluno, como sendo este o único detentor de conhecimento, matando assim a criticidade, criatividade e curiosidade peculiar do aluno em processo de aprendizagem.

As práticas educacionais, no âmbito das ações tradicionais, são dirigidas totalmente pelo professor ao aluno, que realiza mecanicamente o que lhe é exigido.

As atividades neste campo, segundo aponta Micotti (2001) são práticas padronizadas que os alunos devem seguir mediante modelos pré-estabelecidos. Conforme coloca Becker (2001, p.19) o papel do professor nesta concepção é o de “representante do meio social” e o aluno, por sua vez, é “tábula rasa frente a cada novo conteúdo”.

Basicamente, o processo de ensino-aprendizagem se resume em o professor explicar o conteúdo diante da sala, como coloca Aebli (1974) passando para o aluno todas as informações possíveis, para que esse possa observar os exemplos e gravar em seu espírito e dessa maneira aprender “... dizemos que essas intuições se imprimem em nosso espírito, por um fenômeno análogo à impressão de uma imagem sobre uma chapa fotográfica.” (Aebli, 1974, p. 9). Neste caso o ato de aprender é a aquisição de conhecimentos externos ao sujeito e a criança - “tábua rasa” - em que as informações, explicações e conteúdos vão sendo gravados (Becker, 2003, p. 99).

[...] o espírito da criança é uma espécie de tábua rasa na qual se imprimem, progressivamente, as impressões fornecidas pelos sentidos. O que varia de um sujeito para o outro é somente o grau de “sensibilidade”, isto é, a capacidade de receber impressões e a aptidão para extrair os elementos comuns às diferentes imagens, frequentemente chamada “faculdade de abstração.” (AEBLI, 1974, p.10)

Assim, esta didática pressupõe que o aluno aprende observando as imagens (exemplos) e identificando seus aspectos comuns. Os conteúdos são ensinados por meio de explicações e exemplificações que vem de fora (do professor/meio) para o aluno.

Também, mediante essa visão, acredita-se que o ensino deve ser gradual, “Seu crescimento dá-se por complexidade progressiva em função da acumulação quantitativa.” (BECKER, 1993, p. 232), isto é, aumentando, aos poucos, o grau de dificuldade das informações. Os conteúdos são explicados separadamente elevando o grau de dificuldade para que o aluno não confunda com as noções, conforme coloca Aebli (1974, p.15):

“E, finalmente, é de acordo com a teoria empirista da impressão que o ensino tradicional isola, cuidadosamente, o tratamento das noções que possam ser confundidas entre si pela criança. É, assim, que se começa estudar o perímetro do retângulo, para passar, em seguida, ao estudo isolado da superfície. Na primeira série de lições, introduz-se o sujeito, em seguida, abordam-se, sucessivamente, outros elementos da oração e etc.

Isso implica, também, na leitura e na escrita, pois a ideia de que aprender a ler é basicamente decifrar o código, então a criança não pode ler textos, uma vez que não conhece as letra (vogal/consoante), isto é, primeiro a criança deve aprender e associar som e grafia de cada letra, posteriormente as famílias silábicas, ler e escrever pequenas palavras usando apenas as sílabas já conhecidas, depois ler e escrever pequenas frases e textos, para finalmente poder ter contato e compreender textos maiores e complexos, Micotti (2007, p. 18) esclarece: “inicialmente é trabalhada a escrita de elementos menores, por exemplo, letras, sílabas [...]”, Foucambert (1994, p. 110) igualmente ressalta essa maneira de entender o ensino-aprendizagem quando afirma “O ensino da codificação segue uma rigorosa progressão que vai do simples ao complexo”.

É nesse ponto que se encontra a falha da aprendizagem dessa concepção, pois nem todos os alunos aprendem ou compreendem mediante a uma simples demonstração, apenas alguns conseguem “... o ensino tradicional, isolando artificialmente o que deveria ser relacionado, impede a criança de compreender e a obriga a recorrer à memorização de formulas verbais.” (Aebli, 1974, p.15). Foucambert (1994, p. 110) também corrobora:

A decifração é ensinada num grupo homogêneo de crianças que, aos olhos do adulto, estão no mesmo estágio, ao passo que o aprendizado da leitura exige que se leia num grupo formado por usuários da escrita com diferentes competências.

No empirismo, que abarca o ensino tradicional, a repetição é superestimada e constante, ênfase é dada à aprendizagem é a memorização, isto é, entende-se que para ocorrer de fato a aprendizagem é necessário que o educando memorize o conteúdo da maneira que lhe foi apresentado. Neste caso, a repetição é fundamental, para que haja a memorização. Repetir a explicação da mesma maneira faz com que o aluno adquira conhecimentos. “Pela repetição procura-se fazer com que os alunos memorizem as correspondências entre sons e grafias.” (MICOTTI, 2007, p.18)

Novamente se compreende que a aprendizagem, ocorre apenas com o sujeito visualizando a imagem, fazendo a impressão daquilo que lhe foi ensinado e abstraindo as informações, isto é, visualiza os esquemas, explicações e exemplos (imagens), grava em sua memória (impressão) e aprende os conteúdos relacionados (abstração) (Aebli, 1974, p. 11). Segundo esse mesmo autor, nessa concepção o aprender

significa que o professor explica e o aluno “tira cópia” da explicação e abstrai (p.14). Nota-se a ideia de que todo o conhecimento vem de fora do sujeito para dentro dele.

O professor expõe o conteúdo na frente da classe utilizando os materiais concretos (objetos, figuras e etc.). Já aos alunos, compete apenas um comportamento de expectadores, e depois disso realizar uma sequência de exercícios (que são símbolos apenas) cabe aos mesmos repetir os mecanismos apresentados na explicação.

“[...] após a demonstração de um número relativamente pequeno de operações concretas, o ensino tradicional introduz, repentinamente, os símbolos matemáticos e as fórmulas verbais fixas, sobre os quais limita-se, depois, a mandar os alunos fazerem exercícios.” (AEBLI, p.13-14)

Segundo Aebli, 1974 (p. 13), os materiais concretos (figuras geométricas, ilustrações, modelos relevos e etc.) são importantes para a obtenção de alguns conhecimentos, como por exemplo, noção de fração. É importante proporcionar aos alunos atividades em que os mesmos atuem sobre materiais concretos (operações de seriações), por exemplo, mas o ensino tradicional se limita apenas nas demonstrações dos materiais, “o como se faz”, pelo professor diante da classe, não permitindo a ação, do aprendiz.

“Propondo-se provocar impressões no espírito da criança, o ensino tradicional limita-se a apresentar os objetos e as operações por meio de demonstrações feita 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?”

Essa teoria não permite que o aluno faça suas próprias experimentações, mas conforme aponta Aebli (1974), os alunos dedicam-se ao ensino de acordo com o grau de interesse na atividade que se envolve. É nesse quesito que as práticas baseadas nesta concepção pecam, pois não permitem o envolvimento do sujeito no processo de construção de sua própria aprendizagem, pelo contrário essa visão não compreende o conhecimento como algo a ser construído. O aluno deve apenas acompanhar as explicações e repetir os exemplos nos exercícios. Essa concepção não exige que o aluno pense e busque resoluções (AEBLI, 1974, p.16), isso faz com que o interesse, do educando, pelo conhecimento seja mínimo. “Deve memorizar e

recitar os resumos, as definições, os enunciados de leis, tais como lhe foram dados, deve aplicar invariavelmente os mesmos procedimentos para achar soluções.”

Sendo assim as atividades são realizadas mecanicamente, não se busca compreender o sentido de determinada regra, seja ela gramatical, matemática ou outra, e segundo Aebli (1974, p. 59) para a psicologia, o processo de desenvolvimento estereotipado de repetir e decorar a regra sem entender seu sentido é chamada de hábito e não aprendizagem. Micotti (2007, p.18) demonstra essa mecanicidade e falta de sentido das atividades, principalmente de leitura e escrita:

As atividades consistem sobre tudo, de cópia, leitura e ditado das sílabas já estudadas e das palavras com elas formadas. Isto reduz as possibilidades de trabalhar textos com significado ou referentes a experiências das crianças. Os textos são artificiais e pobres de sentido.

Já a avaliação, também é um ato mecânico, condizente com todas as práticas desta concepção, pois o aluno apenas decora e reproduz o que lhe foi exposto. Afirma-se que ocorreu aprendizagem, isto é, o aluno conseguiu reter as informações, se o mesmo reproduzir exatamente os conteúdos aprendidos, repetindo, geralmente, os exercícios iguais aos dados anteriormente (mudando apenas os enunciados). No que se refere a avaliação, Micotti (1997, p. 38) reafirma: “Os resultados da avaliação servem para aprovar ou para reprovar os alunos”. A mesma autora pontua que o que se considera, nesta visão, sobre o aprendizado da leitura e da escrita, são os padrões convencionais e não as escritas infantis, ainda que transitórias.

A concepção empirista, tem a aprendizagem como “inculcamento” de conteúdo, conforme aponta Jolibert (2006), por meio de repetições, exigência da memorização mecânica de regras. Para essa concepção basta o aluno escutar e reproduzir tudo que o professor transmite, descartando qualquer ação e/ou interação física ou social por parte do sujeito. Foucambert (1994, p.110) aponta:

Será imposto o sistema em que todos os alunos se sentam de frente para o professor, em que uma turma de crianças de idade ou saber semelhantes recebe o mesmo ensino, de maneira simultânea, sem estabelecer nenhuma relação entre si, rejeitando-se violentamente o modelo de escola mutual, que propicia o aprendizado pela interação entre pares.

Na pedagogia diretiva, o embasamento, aprendizado da leitura e da escrita se resume aos padrões convencionais, Micotti (1997, p.36) assinala:

No ensino padronizado a escrita é considerada como transcrição da língua oral e a leitura como verbalização do texto, feita mentalmente ou em voz alta, para chegar a compreensão. Da ideia de que ao escrever transformamos sinais sonoros em visuais decorre o ensino que valoriza a associação dos caracteres gráficos com os elementos da língua falada.

A maneira tradicional de entender a leitura e a escrita exclui qualquer vislumbre, do que enfoca Micotti (2007, p. 38), uma leitura do sentido geral de um texto, ou o levantamento de hipóteses do que supostamente seria o tema. O ensino tradicional, não tem “a visão do aprendiz como capaz de construir os conhecimentos, inclusive linguísticos [...]”.

Concepção Apriorista / Pedagogia não-diretiva

Na didática correspondente a esta concepção, o foco é o aluno. Considera-se, segundo Becker (1993), que as condições favoráveis para o conhecimento devem-se à bagagem hereditária que o sujeito carrega (p.15), sendo que esses fatores são pré-determinados ou *a priori*. Na verdade o aluno aprende por si mesmo, isso dependerá de sua maturidade, pois o conhecimento já está no sujeito, isto é, em sua genética.

Para os aprioristas o meio tem pouca influência no aprendizado da criança, “... o sujeito não precisa agir porque herdou tudo... (BECKER, 2003, p. 12). Segundo esse mesmo autor o conhecimento já está no aluno, já vem com a pessoa cabe apenas ser despertado.

“O conhecimento é um presente da genética, dos deuses ou sabe se lá de quem... Com certeza, o conhecimento não provém do meio, do mundo do objeto, nem é construção do sujeito em interação com o objeto.” (BECKER, 2003, p. 101)

Atribui-se, então, qualidades ao sujeito que ele ainda não tem como aponta Becker (1993), “conhecimento sistematizado, capacidade de abstrair informações organizadas, domínio dos conteúdos” (p. 10). Sendo assim o professor não influencia o aluno, isto é, não ensina, o aluno por si mesmo aprende, o conhecimento vem por meio de seu amadurecimento.

Á concepção, em questão, corresponde a pedagogia chamada pedagogia não-diretiva. Os adeptos da pedagogia não-diretiva acreditam que o aluno pode aprender sozinho, da maneira dele. O aluno aprenderá quando estiver pronto para aprender, o

professor não ensina nada, mesmo que queira, pois o aluno só terá o conhecimento quando estiver suficientemente maduro para entendê-lo. Isso aponta Mizukami (1986, p. 48-49):

“... um ensino centrado na pessoa (primado no sujeito, o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. Esta é a finalidade do método não-diretivo.”

De acordo com Mizukami (1986, p. 44-45) a finalidade da educação, nesta visão, é a de propiciar um ambiente para autoaprendizagem, pois o aluno é suficientemente capaz de aprender por si próprio:

“A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional.”

Nessa visão o professor não transmite o conhecimento, não intervém passando os conteúdos, a criança deve aprender livremente, “O princípio básico consiste na ideia de não interferência com o crescimento da criança e de nenhuma pressão sobre ela.” (Mizukami, 1986, p.48). Sobre o assunto Becker (200, p. 19-21) observa: “É o regime do *laisser-faire*: *deixa fazer*.” O professor guiado pela concepção apriorista, mesmo que inconscientemente, nega uma das características de sua função que é interferir no processo de aprendizagem do aluno.

Concepção Construtivista / Pedagogia relacional

A concepção construtivista, aqui descrita, tem como base teórica estudos, dentre os quais os de Jean Piaget, que embora não tenha focado seus estudos na educação, contribuiu para que se compreendesse a organização do conhecimento, o processamento de informações, os estilos de pensamentos (MIZUKAMI, 1986).

Segundo Mizukami (1986, p. 59) essa abordagem também se nomeia como cognitivista, interacionista. Relacionado, a essa concepção está a pedagogia

relacional, isto porque segundo essa compreensão, a aprendizagem ocorre quando o sujeito interage com o objeto de estudo.

Becker (1993, p. 21) observa que para Piaget o sujeito é ativo, isto é, participa ativamente de sua própria aprendizagem, indo contra a passividade das concepções anteriores. A empirista em que o sujeito apenas recebe as informações, cabendo a ele ouvir. Ou a apriorista que defende que tudo está dado e o aluno aprenderá por si mesmo quando estiver pronto (maduro).

Acredita-se então, que o conhecimento não é resultado da transmissão de conteúdo – nem tão pouco o sujeito já nasce com ele – possui uma excelente estrutura genética. De acordo com Becker (2001 p. 25) para Piaget, o conhecimento é uma construção, e se dá desde o nascimento da criança quando essa desde o início precisa assimilar coisas do meio físico ou social, pois a garantia de aprendizagem não está no objeto de conhecimento ou no sujeito que aprende, mas na relação que se dá entre sujeito e objeto e a assimilação disso por parte do primeiro (p.20).

Para Piaget (1973) o indivíduo precisa vivenciar suas próprias experiências, pois o contrário será apenas treino, que não acarretará uma compreensão efetiva que leve o sujeito a criar e não somente reproduzir. Com suas palavras, “(...) compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas repetir. (PIAGET, 1973, p.20).

No construtivismo considera-se, a (inter)ação do sujeito e o objeto de estudo. Assim o aluno deixa de ser visto como expectador passivo, para ser focalizado como sujeito que age ativamente sobre o que pretende conhecer, aprender, descobrir. Segundo Becker (1994, p.21) “[...] o sujeito, para Piaget, é ativo na sua essência. Falar em sujeito é falar de atividade, fundamentalmente, assimiladora.”

Diferentemente das concepções empirista e apriorista, o construtivismo compreende que o conhecimento é construído mediante a **relação** entre sujeito e o meio sendo que esse processo é ligado à ação do sujeito. Entende-se que apenas o meio não ofereça incitação, nem o indivíduo sozinho se torne sujeito do conhecimento, é a interação indivíduo e meio que proporciona o conhecimento.

Totalmente divergente das duas primeiras concepções apontadas, no construtivismo os alunos são compreendidos, conforme aponta Jolibert (2006) “como seres inteligentes, ativos, curiosos, cheios de iniciativas, responsáveis, sociáveis, capazes de fazer e aprender *muito mais* do que normalmente lhes é solicitado.” (p.

179). Essa ideia diverge totalmente da visão empirista, que tem o aluno como passivo expectador ou em outra expressão “tábua rasa”.

Porém, não acredita-se que o aluno aprende por si mesmo. A pedagogia relacional, pauta-se na construção do conhecimento pelo aluno, por meio das relações, interações e de acordo com Becker (2001) “[...] o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação”. Neste contexto o aluno deve ser ativo participando do seu próprio processo de aprendizagem, sendo que esta última não se dá com o professor repassando todos os conteúdos, mas o aluno agindo sobre o objeto de estudo (MICOTTI, 1997).

Quanto ao papel do professor, este enfoque difere totalmente das concepções anteriores, pois, cabe a ele criar condições para que ocorram interações, para facilitar e permitir a comunicação oral, para promover atividades de reflexão e etc. (JOLIBERT, 2006, p. 224). Ênfase é dada à capacidade das crianças para aprender.

Piaget (1973, p. 18) ressalta que o professor, nesta perspectiva, permanece imprescindível para organizar o trabalho e propor situações em que os alunos possam refletir e buscar soluções frente aos problemas colocados.

O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável (...).

Atentando que na concepção construtivista o aluno constrói seu conhecimento a partir de suas experimentações e o aprendizado ocorre quando o sujeito se relaciona com o objeto, percebemos que a interação das crianças, mesmo pequenas, com materiais escritos em sua complexidade permite que essas já iniciem suas interações e construção de aprendizagem da leitura e da escrita.

A seguir, pontuaremos a perspectiva que o construtivismo oferece para a abordagem do universo letrado na educação infantil, considerando as possibilidades de interação das crianças leitura e escrita e sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

3. *Leitura e escrita na educação Infantil – alfabetização na visão construtivista.*

A proposta de discutir questões relativos à realização de práticas referentes à leitura e à escrita com crianças que frequentam a educação infantil, principalmente, as que frequentam creches, na faixa etária de zero a três anos, pode ocasionar certa curiosidade e descrença.

Isso se dá pelo fato, de existir o conceito, de que para se trabalhar a leitura e a escrita com crianças, primeiramente essas devem estar “prontas” para compreender o código alfabético, as famílias silábicas, as correspondências som/grafia e posteriormente a essa aprendizagem, o aluno se torna apto para “decifrar” e “compreender” os materiais escritos.

Esse juízo que se faz sobre a leitura e a escrita, vincula-se aos modelos tradicionais de ensino, que de acordo com Micotti (2013, p. 26) entende a aprendizagem como a quantidade de conhecimentos acumulados por determinado sujeito, sendo esses conhecimentos transmitido por alguém que ensine.

Esta visão, compreende a alfabetização de modo restrito, isto é, resume a prática da escrita como “transcrição da língua oral (...). Assim, ao escrever representaríamos os sons com consoantes e vogais.” Já a leitura, seguindo esta versão, é considerada como decifração em fala habitual (MICOTTI, 2013, p. 30).

Desta forma, leitura e escrita não devem fazer parte das práticas pedagógicas que se voltam para crianças muito pequenas, uma vez que elas não poderão ser capazes de realizar as ações acima citadas isso corrobora Micotti (2009) quando destaca:

Alguns professores, apegados a essas ópticas, consideram um mistério a transformação em práticas pedagógicas da afirmação: *as crianças aprendem a ler lendo*. E perguntam: mas isso pode acontecer se a crianças ainda não sabem ler? Muitos discordam de qualquer resposta positiva, sobretudo aqueles que se prendem ao conceito de leitura como decifração, como processo sequencial.

(...)Muitas vezes, a dificuldade para incluir a interação das crianças com a escrita no trabalho didático deriva-se da expectativa de que para ler, antes é preciso conhecer o código alfabético; disso decorrem atitudes e procedimentos pedagógicos diversos (...). (MICOTTI, 2009, p. 34)

Logo, percebemos que o modo pelo qual os professores entendem a aquisição da leitura e da escrita norteiam suas práticas e o direcionamento pedagógico, dado em suas aulas, revelando sua concepção de ensino.

Então, entendendo a alfabetização por esse ângulo, tradicional, o professor propõe aos alunos atividades referentes ao código alfabético. Começa ensinando letras e as famílias silábicas, para depois inserir frases curtas ou textos pequenos, pois acredita que para o aluno aprenda, tanto a leitura quanto a escrita, devem partir da micro para a macro estrutura da língua.

Por isso, na abordagem tradicional, os textos inseridos nas atividades são, geralmente, pobres de sentido, sintéticos com o intuito de facilitar a aquisição da leitura e da escrita. Comumente as atividades exigem do aluno a técnica da cópia e memorização das letras e sílabas, por meio de ditados de palavras e frases simples. A respeito dessas atividades Micotti (2007, p.18) comenta:

O conjunto das lições é organizado de acordo com uma ordem previamente escolhida que pode, ou não, ser a ordem alfabética. O estudo das sílabas complexas (dígrafos), que os professores costumam denominar “dificuldades”, é feito após o das sílabas simples.

Segundo Micotti (2013), basear a aprendizagem da escrita relacionando-a com a língua oral, ressalta somente os atributos formais da linguagem, tornando o domínio de entendimento dos aspectos fonológicos uma condição prévia para se efetivar a leitura e a escrita.

Outra orientação pedagógica, que corrensponde também a abordagem tradicional é o apriorismo. Micotti (2013, p. 54) também assinala, que “[...] conduzir a práticas pedagógicas, orientadas por uma postura apriorista; neste o ensino se limita a proporcionar um ambiente cheio de escritos, sem que haja trabalho pedagógico pa propiciara interação das crianças com eles”.

Paultando-se nessa visão, a alfabetização é considerada como algo que ocorrerá de forma irrefletida, o professor não precisa necessariamente mediar a interação dos alunos com os materiais escritos, basta expor cartazes, figuras com escritos, distribuir livros ou revistas que no momento certo a criança terá “um estalo e vai começar a ler”. Mas conforme ressalta Micotti (2013), o processo de desenvolvimento da leitura engloba táticas de leitura como a elaboração de hipóteses, deduções que possibilitam compreender o conteúdo textual, identificar indícios que

permitam a leitura. Dessa forma o aluno cria mecanismos e ferramentas de leitura e não simplesmente visualiza os aportes textuais.

Em contraposição à abordagem tradicional, tanto empirista quanto apriorista, o **construtivismo** propõe a interação das crianças com a leitura e a escrita em toda a sua complexidade, não exigindo que a leitura passe estritamente pela decifração letra por letra, isto é, leitura e escrita convencional, mas permite uma leitura que busque o sentido dos textos.

Na verdade o objetivo é aprender por meio da interação, isto é, aprender ler, lendo e a escrever, escrevendo.

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja construir o seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. (JOLIBERT, 1994, p.14)

Desta forma o que se propõe é a interação efetiva das crianças com materiais escritos desde o momento em que se inserem no contexto escolar, pois crê-se que a criança constrói seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, a partir de seus conhecimentos prévios e o professor atua, respeitando e mediando esses conhecimentos, para a construção de outras novas aprendizagens.

Se entendermos a alfabetização como construção de conhecimentos, tendo o aluno como sujeito de aprendizagem, possuidor de vários conhecimentos anteriores ao ensino formal, a dúvida se é correto ou não alfabetizar na pré-escola passa ser vista de modo diferente, já que tal processo valoriza a interação com a escrita e não a repetição mecânica. Cabendo a escola, favorecer e respeitar as manifestações relativas a escrita, mediante atividades exploratórias, ressaltando-se a função da escrita na comunicação e considerando-se que não é somente a professora que sabe ler e escrever, todos sabem e podem ensinar. (BERBEL, 1999, p. 65)

Se a criança constrói seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, por meio de sua interação com os diferentes materiais escritos, dispensam-se as cópias, as repetições, a silabação e inserem-se diferentes tipos de textos e situações reais de escritas. Desconsidera-se, no início, a decifração, e o foco passa a ser a compreensão do que a classe se propõe a ler, sendo que todos os alunos participam dessa leitura,

e o professor tem como função proporcionar e mediar esses diálogos, questionando e interrogando seus alunos na procura da desejada compreensão. Sobre esse aspecto Jolibert (2011, p. 24) destaca que trabalhar a complexidade dos materiais escritos resulta em “Docentes que implementam desde o início situações de interrogação o de produção de textos e que se comprometem para que as crianças realizem uma investigação ativa dos textos para ler e escrever.”

Iniciar o processo de alfabetização já na primeira etapa da educação infantil, sob a perspectiva construtivista, é considerar, segundo Micotti (1999), que desde muito cedo as crianças começam a formar suas noções sobre a escrita, muito antes, até mesmo, de serem ensinadas, Micotti (1999) assinala “Portanto, não tem sentido as escolas de educação infantil ignorarem as interações que seus alunos, naturalmente, estabelecem com materiais escritos.” (MICOTTI, 1999, p. 17).

Alfabetizar, neste contexto, é proporcionar às crianças o contato com diferentes textos em diversas situações reais, tanto de escrita quanto leitura, sendo que o professor media esses contatos. Micotti (1999, p.19) pontua que cabe a escola favorecer esses contatos, que muitas vezes as crianças apenas o terão nesse espaço.

Referente à diversidade de textos Jolibert (2011, p. 57) ressalta:

- a diversidade de **tipo de escritos**, que dependem de sua interação e de seu contexto, assimí como a diversidade de seus nomes: cartas, receitas, contos, regras de jogos, poemas, fichas, epígrafes, legendas, resenhas, artigos de diários, etc. Que as crianças mantenham desde pequenos uma relação privilegiada com a literatura em todas as suas formas (literatura infantil, poemas, teatro, etc.), que tem poucas possibilidades de encontrar fora da escola. Que descubram a dimensão afetiva e imaginária dos textos e a especificidade da leitura e das produções literárias.

A intenção das práticas da leitura e escrita, desde a educação infantil, é proporcionar a interação das crianças com os materiais escritos de forma significativa e ampla, por meio de atividades como as mencionadas a cima. A exploração, e a escrita de textos são feitas em uma situação real, para garantir a resolução de um problema, como por exemplo, a necessidade de se ter uma receita e ingredientes de um bolo (que as crianças gostam), a letra de uma música cantada pelas crianças de outra sala, a leitura de um livro de história e etc.

Precisamos lembrar que ler é muito mais que decodificar. De acordo com Teberosky e Gallart (2004, p.62), o ensino da leitura deve ser central nos ambientes educacionais:

Precisamos recolocar o ensino da leitura nos centros educacionais. Sabemos que ler é mais do que interpretar signos que representam fonemas, ou compreender palavras que se referem a significados. Ler um texto, como dizia Freire, implica ler o contexto (Freire e Macedo, 1989), o que indica que a leitura não é um fato mecânico isolado, mas que se abre uma porta para um novo universo de possibilidades de intervir no mundo e transforma-lo. Ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos e aumentar as aprendizagens e motivações educativas, e isso não é um processo individual, mas coletivo

O contato da criança com diferentes textos e a leitura em voz alta, praticada por um adulto, permite um contato com a linguagem levando-a a perceber a diferença entre: uma fala normal de uma conversa e de uma fala do leitor, pois como coloca Cabral (2010, p. 9), o ritmo e cadência são diferentes entre essas duas falas. Segundo essa mesma autora, o contato dos pequenos com os livros motiva o desenvolvimento de várias capacidades como, por exemplo, a memória, a estruturação de informações, a noção de temporalidade e desenvolve até mesmo a afetividade.

Os textos lidos e redigidos compõem-se de uma necessidade ou vontade da turma, de um objetivo a ser alcançado, nesse contexto as crianças se mobilizam e o professor conduz de maneira que não traz as respostas, mas permite a reflexão por parte dos alunos. Isto resulta na compreensão da função social da escrita e não simplesmente na codificação dos símbolos alfabéticos. Sobre a leitura, na proposta pedagógica de Jolibert, Micotti (2009, p. 41) diz:

Quanto às situações e aos materiais de leitura, a proposta de Jolibert e colaboradores, ressalta a utilização de vários gêneros textuais em situações significativas para os alunos. Lê-se a todo momento em função da vida na aula e na escola e da realização dos projetos. Isso significa que as crianças leem e escrevem para valer, por exemplo, sempre que for necessário, para conviver com os outros na sala de aula e na escola, para se comunicar com pessoas ou instituições, para descobrir as informações necessárias à elaboração de um trabalho, para brincar, construir um jogo ou um brinquedo, para desfrutar do prazer que a leitura proporciona, para alimentar e estimular o imaginário, para documentar – por exemplo, fazendo o registro de informações de uma pesquisa em andamento.

Micotti (2009, p. 41), acrescenta que os escritos organizam a vida em sala de aula, como por exemplo, o quadro de chamada para registo dos presentes e ausentes, cardápio da merenda, os ajudantes do dia, calendário, as regras de convivência, a rotina do dia e etc. são escritos que as crianças leem para se situarem no tempo e espaço da vida escolar. A autora também assinala a função do professor nessas leituras “o professor age como facilitador do aprendizado, mediante o processo de sistematização que acompanha todo o trabalho referente à leitura e a escrita.” (MICOTTI, 2009, p. 42).

Sob essa perspectiva, a alfabetização, não será privilégio apenas dos alunos da última etapa da educação infantil ou início do fundamental, mas será garantido o contato com a escrita em toda a sua complexidade às crianças que iniciam, nos primeiros anos de vida, sua vida escolar.

Micotti (2013, p. 86-87) destaca que o contato efetivo com a leitura e a escrita se apresenta aos pequenos estudantes, com práticas culturais realizadas em situações legítimas, proporcionam interações sociais em toda a sua complexidade, garantido o respeito aos desempenhos dos alunos. A autora ainda reforça, que compreender a alfabetização, por meio do construtivismo, significa mudança total das práticas de ensino da leitura e da escrita, principalmente, modificação do convívio escolar e dos métodos adotados pelos professores nas aulas.

Para que essas vivências aconteçam é necessária uma mudança da própria prática dos profissionais que atuam na educação infantil. Segundo Bissoli (2009, p.45):

(...) essa mudança implica entender que o processo de alfabetização envolve muitas transformações na relação da criança com o mundo na qual se inserem suas atividades com a leitura e a escrita. Corresponde ao início de um processo de conscientização dos papéis sociais, entre eles o de leitor e o de escritor, com toda a sua carga cultural. Isso implica ação da escrita para a comunicação em um determinado contexto social

A criança desde cedo pode ter contato com a ação da escrita dando início à conscientização dos papéis sociais que a leitura e a escrita envolvem, mas para que isso ocorra as situações, em que essas atividades acontecem, devem derivar de uma necessidade real.

É muito importante a contextualização dessas atividades, para que ocorra o aprendizado da função social da escrita, de modo que as crianças passam a perceber que por meio da escrita podem obter o que precisam ou desejam. Jolibert (2006, p. 28) destaca que:

É importante que o contato com os textos comece desde a chegada da criança na sala de aula. Os textos devem ser significativos e de todos os tipos, com os quais elas interagem de forma natural no dia-a-dia ou consultam como referência. Assim, extraem desses textos informações e prazer, ao mesmo tempo em que constroem a ideia da importância da língua escrita

Como se pode notar, ênfase é dada ao sentido das atividades de leitura e escrita para as crianças, com base nas suas interações com essas atividades no cotidiano, a utilidade e contribuição que elas trazem para a vida das pessoas.

O exposto propõe a formulação de algumas das questões sobre o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições de educação infantil, principalmente, as que atendem crianças de zero a três anos de idade. Questões essas que nos conduziram à realização desta pesquisa: As escolas, da primeira etapa da educação infantil, propõem a interação de seus alunos com mundo letrado? Em caso de resposta positiva, como esse trabalho é organizado no espaço e no tempo da sala de aula? Em que consistem as práticas pedagógicas, e mais precisamente, quais atividades os professores e monitores desenvolvem para que os pequenos alunos tenham experiência com a leitura e a escrita? Quais são os momentos de leitura feita pelo professor e pelo aluno, mesmo a sua maneira? As atividades de escrita estão presentes nas práticas em sala de aula? Essas atividades são contextualizadas e permeiam a realidade dos alunos? Qual (quais) é (são) a (as) concepção (concepções) de leitura e escrita que permeiam as práticas e os discursos dos professores e monitores que atuam nesta etapa da educação infantil?

4. *Objetivos da pesquisa*

O Objetivo geral do trabalho é averiguar em que consistem as práticas pedagógicas relativas à interação dos pequenos com o mundo letrado, em instituições que atendem crianças de zero a três anos de idade, isto é, Etapa I da Educação Infantil, outrora denominadas “creches”, municipais de Rio Claro – SP.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Analisar como se dá o contato dos alunos com a escrita na presença do professor e monitor.
- Descrever como as atividades de leitura e escrita estão organizadas no tempo e no espaço da sala de aula.
- Como os educadores (professores e monitores) manifestam-se em discurso e práticas pedagógicas com relação a leitura e a escrita.
- Identificar e analisar as concepções de leitura e escrita nas práticas e nos discursos dos professores e monitores.

5. Metodologia

Participam da pesquisa professoras, monitoras e crianças. Em Rio Claro – SP, as classes de berçário I e II (BI e BII) atendem crianças desde os quatro meses a um ano e meio de idade, e trabalham junto a essas crianças apenas monitoras. Já nos maternais, que atendem crianças de dois a três anos de idade, atuam professoras que são auxiliadas por duas monitoras. Essas monitoras acompanham o trabalho da professora durante o período da manhã e no período da tarde as crianças permanecem na escola assistidas apenas pelas monitoras.

Para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, foi necessário ter como instrumento de coleta de dados a observação as classes de berçários e maternais, focando as práticas pedagógicas de professores e monitores, no que se referem à leitura e a escrita. Os registros destas práticas foram feitos em diário de campo e gravação de áudio. Conforme coloca Tura (2003) o diário de campo ampara o pesquisador, pois esse anota de forma mais precisa possível os acontecimentos tanto das atividades em si quanto da própria pesquisa, já os registros em áudio permitem manter a integridade dos fatos, caso algo se perca no momento dos registros.

É um recurso imprescindível que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nessa tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos (TURA, 2003, p. 189)

A escolha da observação se deu porque, como diz Tura (2003), esta proporciona ao pesquisador uma forma de se aproximar do campo que se pretende pesquisar, e, também, permite várias ações por parte do pesquisador: registrar, narrar e pontuar os acontecimentos cotidianos, como no caso desta pesquisa, a rotina escolar e as práticas dos educadores de creche.

A observação, com características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objetivo determinado, constituiu também um procedimento básico de investigação científica, da experimentação.

[...] a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção procíua. (TURA, 2003, p. 184 e 187)

E mais, Tura (2003, p. 189) coloca a observação como “mergulho profundo na vida de um grupo com intuito de desvendar as redes de significados”. Assim a observação e o registro foram necessários para a obtenção de dados e a organização dos mesmos, concomitantemente. A partir da observação e dos registros (das práticas de atividades das professoras e monitoras) procuramos identificar as concepções de leitura e escrita e em que consistem as práticas no espaço escolar, conforme os objetivos apontados anteriormente.

Para isso, o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação foi com o intuito de conseguir autorização para realização da pesquisa, obter a quantidade de Escolas Municipais e o número total de salas de aulas destas faixas etárias no município.

Após o parecer positivo da Secretaria Municipal de Educação, por meio da coordenação da Educação Infantil, obtivemos acesso ao número de escolas. Para a escolha das escolas que participaram da pesquisa, inicialmente, identificamos as que atendem crianças de zero a três anos de idade (berçários I e II e maternal I), que no total contabilizam quinze escolas municipais.

Em seguida, essas escolas foram classificadas em três grupos: escolas pequenas com até quatro turmas, escolas médias com até sete classes e escolas grandes com no até 12 classes. A distribuição das escolas, assim classificadas, é apresentada no quadro 1:

<i>Escolas pequenas com até quatro classes</i>	<i>Escolas médias com até sete classes</i>	<i>Escolas grandes com até 12 classes</i>
Escola A3	Escola H6	Escola L12
Escola B4	Escola I6	Escola M8
Escola C3	Escola J6	Escola N9
Escola D3	Escola K7	Escola O8
Escola E4		
Escola F3		
Escola G3		
Total: 7 escolas	Total: 4 escolas	Total: 4 escolas

Quadro 1: Distribuição das Escolas Municipais de Rio Claro (SP) em três grupos: pequenas, médias e grandes.

A seleção das escolas foi feita por meio de um sorteio com base em Fisher e Yates (1957). De cada grupo foi sorteado, uma escola para participar da pesquisa: escola E4 com quatro salas (do primeiro grupo), escola I6 com seis classes (do segundo grupo) e escola N9 com nove salas (do terceiro grupo), totalizando 19 salas.

Em seguida, foi protocolada a documentação necessária para obter a autorização do Comitê de Ética junto ao Instituto de Biociências de Rio Claro. A autorização foi dada por meio do parecer de Decisão CEP Nº 077/2013.

Mediante a autorização da Secretaria Municipal de Educação e parecer do Comitê de Ética, contatamos as escolas para expor o projeto de pesquisa e objetivos. Todos os sujeitos, professores, monitores e crianças (neste caso os responsáveis) que aceitaram participar do trabalho assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados obtidos foram tabulados e analisados. Para isso foram elaborados, com base na fundamentação teórica pertinente ao assunto, dos quais se apresentam: Aebli (1974), Becker (1993, 2001 e 2003), Mizukami (1986), Jolibert (2006), Micotti (1997, 2001, 2007), Foucambert (1994).

5.1 Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram além das observações, com registro em diário de campo e gravação em áudio, entrevistas semiestruturadas com professores e monitores das classes em que foram realizadas as observações.

As observações, realizadas em cinco dias consecutivos pautaram-se pelo roteiro apresentado no quadro 2:

Data/Hora
Escola
Classe
Professora/monitoras
Quantidade de alunos presentes
Atividade/descrição
Organização da classe/alunos
Materiais
Participação dos alunos
Descrição da sala
Observações Gerais

Quadro 2: Roteiro de observação das atividades e aulas.

Cabe ressaltar que as práticas focadas na observação, foram as que se referiam à leitura e a escrita, mas também foram levadas em consideração as práticas que fazem parte da rotina de creche. Essas práticas, fazem parte das atividades permanentes, principalmente nas creches, como por exemplo, a hora do leite ou mamadeira, hora da troca de fraldas e etc. sendo que toda a rotina foi devidamente anotada no diário de campo.

O motivo de utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dado, foi por permitir, como enfatiza Zago (2003, p.295), que as questões antecipadamente definidas pudessem ser alteradas conforme o direcionamento e objetivos da pesquisa, pois esse tipo de entrevista, entrevista compreensiva como a autora assinala, não se baseia em uma estrutura rígida. A mesma autora aponta fatores de vantagem para o uso da entrevista compreensiva em pesquisas de cunho qualitativo (p.297, 298, 299), como por exemplo, conseguir informações com maior

profundidade, relacionar os elementos da entrevista com os dados observados, de maneira que se permita ampliar os dados e análises dos mesmos, outro fator é que essa maneira de entrevistar permite compreender, a coerência ou não, entre as práticas e a opiniões.

Escolhemos seguir o mesmo roteiro de entrevista, tanto com as professoras quanto com as monitoras, uma vez que essas últimas recebem orientações pedagógicas das professoras coordenadoras ou diretoras das creches. Apresentamos no quadro 3, as questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas:

Qual a sua formação? Em que ano se formou?
Sobre a sua formação inicial, qual foi a base teórica e prática que você obteve?
Quanto à formação continuada, quais caminhos você buscou ou busca para manter atualizado com os referenciais teóricos. Você fez ou faz cursos de formação continuada? No que esses cursos contribuem para a sua prática?
Quanto tempo está em sala de aula?
Quanto tempo atua na educação infantil?
Quanto tempo trabalha nesta escola?
Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?
As atividades de leitura e escrita estão incluídas no Projeto Político Pedagógico da escola como práticas a serem realizadas?
As atividades de leitura e escrita são ou não contempladas na orientação pedagógica e a escola proporciona aos professores e monitores? São especificadas as atividades que devem ser trabalhadas?
Quanto ao planejamento, vocês fazem reuniões, ou tem um horário (coletivo ou individual) para planejar as atividades a serem realizadas com as crianças? Como as atividades de leitura e escrita são focalizadas?
Na escola existe algum tipo de incentivo de leitura voltado para professores, funcionários e pais de alunos?
Baseado em sua prática como professor (monitor) qual a importância da leitura e da escrita para a vida das pessoas?
Em qual faixa etária deve se iniciar o contato com materiais escritos? E se iniciar o incentivo à leitura?
Qual é a importância das práticas de leitura e de escrita para o desenvolvimento das crianças?
Em sua experiência como educador (a), permear as práticas em sala de aula com a leitura e a escrita, beneficia sua atuação profissional e o aprendizado das crianças?
Em sua opinião o que é ler?
Em sua opinião o que é escrever?
Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?
Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?
Você registra suas atividades de leitura e escrita? Qual é o aspecto positivo dessa prática e negativo? Qual a dificuldade?
Qual a sua dificuldade de trabalhar leitura e escrita nessa faixa etária?

Quadro 3: Perguntas que compuseram a entrevista semiestruturada

As entrevistas com os professores foram realizadas em horário de HTPI (horário de trabalho pedagógico individual), já as entrevistas com os monitores foram feitas no horário em que as crianças dormem e pode acontecer o revezamento do educador. Para que pudesse ser feita a transcrição das mesmas, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para posterior análise.

Para realizar as observações, foi necessário explicar o tema e objetivo da pesquisa às diretoras e às coordenadoras de cada escola, para que os professores fossem devidamente informados sobre a natureza da pesquisa (objetivos, observação, entrevistas) e assim realizar os procedimentos conforme o aceite dos professores e monitores. No total de 19 salas, foram de fato observadas 13 salas, pois os possíveis participantes não quiseram participar da pesquisa.

6. Participantes da pesquisa

As observações foram realizadas em 13 turmas, três berçários I, totalizando quatro monitoras participantes, quatro berçários II, com sete monitoras, e seis maternais, participando da pesquisa um total de seis professoras. Relembrando que nos berçários atuam, apenas, monitoras (duas em cada classe), já com os maternais atuam uma professora e duas monitores.

Participaram efetivamente da pesquisa 11 monitoras de berçários e seis professoras de maternais, dividindo-se dessa forma: berçário I: uma monitora da escola pequena, pois a outra estava de licença saúde, duas da escola média e uma da escola classificada como grande, a segunda monitora escolheu não ser entrevistada.

Nos berçários II participaram: uma monitora da escola pequena, pois a outra exonerou-se do cargo, duas da escola média e quatro monitoras da escola grande.

Nos maternais, apenas as professoras foram o alvo das entrevistas, uma vez que foi observado efetivamente o trabalho que essas desenvolvem no período da manhã com as crianças. Ao todo participaram da pesquisa seis professoras de maternais (quatro da escola maior, uma da escola média e uma da escola pequena).

Para melhor compreensão da quantidade de professoras e monitoras, sujeitos da pesquisa, por escola, apresentamos a seguir, o quadro 4 com as escolas e a quantidade de cada educadora, sendo que nomeamos **(P)** para professoras e **(M)** para monitoras:

Escolas Participantes (creches municipais)	Descrição das Escolas	Professoras e Monitoras Participantes
Escola E4	Escola classificada pequena, com 4 salas (1 BI, 1 BII e 2 Maternais)	P1
		M1
		M2
Escola I6	Escola classificada como média, com 6 salas (2 BI, 2 BII e 2 maternais)	P2
		M3
		M4
		M5
		M6
Escola N9	Escola classificada como grande, com 9 salas (2 BI, 3BII e 4 Maternais)	P3
		P4
		P5
		P6
		M7
		M8
		M9
		M10
		M11

Quadro 4: quantidades de professoras e monitoras participantes da pesquisa por escola.

Para efetuar a análise do trabalho e as concepções de ensino-aprendizado, das professoras e monitoras, julgamos necessário saber, também, sobre a formação de cada uma delas. Nas entrevistas além das perguntas pertinentes aos objetivos da pesquisa, concomitante foi questionado sobre a formação e o período em que atuam na educação.

O quadro 5, a seguir, mostra a formação inicial e continuada, das participantes e o tempo de trabalho:

		Professoras e Monitoras	FORMAÇÃO			ATUAÇÃO PROFISSIONAL		
			Ensino Médio	Graduação	Pós Graduação	Na Educação	Na Ed. Infantil	Na escola Atual
ESCOLAS	ESCOLA E4 (Escola pequena)	P1	Magistério	Letras Pedagogia	Psicopedagogia / Alfabetização e letramento	20 anos	20 anos	2 anos
		M1	Ensino Médio	-	-	5 meses	5 meses	2 meses
		M2	Ensino Médio	Pedagogia	-	21 anos	5 anos	1 ano e 7 meses
	ESCOLA I6 (Escola média)	P2	Magistério	Pedagogia	-	15 anos	4 anos	2 meses
		M3	Ensino Médio	-	-	4 anos	4 anos	4 anos ¹
		M4	Ensino Médio	Recursos Humanos	-	1 ano	1 ano	1 ano
		M5	Ensino Médio	Pedagogia (cursando)	-	7 anos	7 anos	7 anos
		M6	Ensino Médio	-	-	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses	10 meses
	ESCOLA N9 (Escola grande)	P3	Magistério	Letras e Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos	10 anos	4 anos
		P4	Ensino Médio	Pedagogia	Psicopedagogia e Ética, valores e Cidadania	5 anos	2 anos e 8 meses	3 Meses
		P5	Ensino Médio	Pedagogia	-	3 anos	3 anos	1 ano
		P6	Magistério	Letras Pedagogia	Educação Infantil e Alfabetização	7 anos	5 anos	1 ano
		M7	Ensino Médio	-	-	7 Meses	7 Meses	4 Meses
		M8	Técnico em contabilidade	Pedagogia (cursando)	-	10 anos	10 anos	4 anos
		M9	Magistério	Pedagogia (cursando)	-	10 anos	5anos	3 anos
		M10	Ensino Médio	-	-	4 anos	4 anos	2 anos
		M11	Ensino Médio	Pedagogia	-	5 anos	2 anos	2 anos

Quadro 5: Formação e tempo de atuação profissional de professoras e monitoras por escolas.

Em nível médio, como podemos observar no quadro acima, das seis professoras participantes, quatro são formadas no magistério (P1, P2, P3 e P6) e duas têm a formação no ensino médio normal (P5 e P4). Todas as professoras contêm

formação superior completo, sendo que três delas possuem duas graduações, letras e pedagogia (P1, P3 e P6) e três possuem, somente graduação em pedagogia (P2, P4 e P5).

Quanto à pós-graduação, quatro possuem essa formação em um ou dois cursos (P1, P3, P4 e P6). Três são pós-graduandas em psicopedagogia (P1, P3 e P4), sendo que duas dessas são formadas em dois cursos de pós-graduação, Psicopedagogia e Alfabetização e letramento (P4), Psicopedagogia e Ética valores e Cidadania (P4), e a última (P6) possui pós em Educação Infantil e Alfabetização.

Somente uma professora (P3) é efetiva, isto é, vinculada ao Quadro 1 da rede municipal de Rio Claro, e titular do cargo; assim permanece na escola e na classe de sua escolha na atribuição quando ingressou na rede. Quatro professoras (P1, P4, P5 e P6) são efetivas, mas vinculadas ao Quadro 2, de caráter de substituição. São concursadas, mas que não são titulares do cargo, apenas substituem em salas pertencentes a professoras que exercem outras funções ou cargo de confiança como, por exemplo, coordenação, vice direção, direção em caráter de substituição ou em cargos administrativos na Secretaria Municipal de Educação.

As três professoras do Quadro 2, participam da atribuição de aulas todos os anos, essa atribuição segue uma classificação que sofre modificação decorrente dos pontos que acumulam. Os cursos realizados e faltas são contabilizados e cada professora ao final do ano agregam ou não pontuação e são classificadas de acordo com esses pontos. Isso interfere na escolha das professoras pelas classes, podendo ou não retornar para a mesma escola no próximo ano.

A observação do quadro 5 revela que três professoras, as professoras (P4, P5 e P6) apresentam pouco tempo de serviço na escola atual; duas delas um ano (P5 e P6), e outra P4 três meses; apenas uma professora (P1), está na mesma escola há dois anos. A professora (P2) não é efetiva, é contratada temporariamente, por processo seletivo, e também atua há pouco tempo na escola (dois meses). Duas professoras apresentam um tempo maior de experiência profissional (P1, P3), 20 e 10 anos respectivamente, sendo que em todos esses anos lecionaram tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, mas permaneceram por mais tempo, segundo relato das mesmas, atuando na educação Infantil. Uma professora também tem larga experiência na educação, (P2) 15 anos, mas na primeira etapa da educação infantil está apenas há 4 anos, sendo que esta experiência é na rede particular de ensino,

como professora da rede municipal, apenas dois meses. As demais (P4, P5 e P6) possuem de três a sete anos de experiência.

No que se refere às monitoras, M2, M3, M5, M8, M7, M9, M10 e M11 são concursadas e efetivas em seus cargos, já as monitoras M1, M4, M6 e M7 são contratadas a caráter de substituição, sem nenhuma seleção prévia, foram apenas chamadas para substituir monitoras que: se aposentaram, exoneraram ou estão de licença.

Observando o quadro e analisando os dados referentes às monitoras, percebemos que apenas uma (M9) é formada no nível médio com magistério, uma tem formação técnica em contabilidade (M8) e as demais (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M10 e M11) têm formação no ensino médio. Três Monitoras já concluíram a formação em nível superior, duas em Pedagogia (M2 e M11), e uma em Recursos Humanos (M4). Das demais, três estão cursando pedagogia (M5, M8 e M9) e cinco não são formadas, e nem cursam graduação (M1, M3, M6, M7 e M10). Conclui-se que 45,45 % das monitoras participantes da pesquisa não possuem formação na área da educação.

Quanto ao tempo de experiência, três monitoras possuem vários anos de experiência na área da educação como monitoras (M2, M8 e M9), 21 anos (M2) e 10 anos (M8 e M9). Dessas três, uma (M9) tem experiência de 10 anos na educação, mas cinco anos como professora em outro estado e os outros cinco anos como monitora de creche. Outra monitora (M2) apresenta 21 anos de experiência na educação, desses, 16 anos em outro seguimento da educação, como por exemplo, no ensino fundamental, etapa II, como inspetora de aluno, os outros cinco anos estão distribuídos dessa maneira: três anos e cinco meses na segunda etapa da educação infantil e um ano e sete meses na creche. A última (M8) trabalha a dez anos, apenas com experiência em creche.

Quatro monitoras (M3, M5, M10, M11) estão de 4 a 7 anos na rede municipal. As monitoras (M3 e M10) têm 4 anos de experiência, sendo que (M3) trabalha há sete anos na mesma escola – três anos como faxineira e quatro como monitora. A monitora (M5) trabalha sete anos nesta função na mesma escola e a monitora (M11) tem experiência de cinco anos na educação, mas apenas dois anos na educação infantil (creche).

Outras quatro monitoras (M1, M4, M6, M7) estão na educação de 1 ano e meio a 5 meses, trabalhando em creches municipais, mas não são efetivas, apenas são contratadas temporariamente.

Para finalizar, das 11 monitoras, duas possuem larga experiência educacional em creche (M8 e M5) de 10 a sete anos, quatro (M9, M3, M10 e M11) possuem entre cinco a dois anos de experiência. Já as demais, (M1, M2, M4, M6, M7) atuam na creche por períodos de apenas 5 meses a um ano e meio, dessas, uma (M2) é licenciada em pedagogia. Conclui-se então que, novamente, 45,45% das monitoras, que participaram da pesquisa, apresentam pouquíssimo tempo de experiência nessa etapa da educação.

7. Resultados

Examinamos, por meio das observações, as práticas voltadas para a leitura e a escrita, desenvolvidas pelas professoras e monitoras de creches. Conforme as análises mostrarão, nem sempre essas práticas eram constantes. As entrevistas permitiram compreender as concepções de ensino-aprendizagem das mesmas. E por último, práticas e discurso são confrontados, para que as questões propostas, por esta pesquisa, fossem aclaradas.

Com o intuito de melhor organizar a análise, o trabalho se apresenta da seguinte maneira: no primeiro momento as concepções epistemológicas de ensino aprendizagem, as pedagogias, que norteiam as práticas, neste contexto, de leitura e escrita. Análises das práticas, observadas nas aulas. Averiguação das concepções nos discursos das educadoras nas entrevistas, para elucidar a coerência entre o fazer e o dizer.

As análises, das concepções epistemológicas de ensino/modelos pedagógicos, baseiam-se em Becker (2001). Porém, neste momento, serão pontuadas tanto as práticas quanto os discursos das educadoras no que se refere a leitura e a escrita.

A análise dos dados, revela em geral, diferentes categorias considerando-se as manifestações das concepções na prática e no discurso das concepções empirista, apriorista e construtivista. O cruzamento desses dados é apresentado no quadro a seguir:

Categoria 1: encontram-se nesta categoria uma professora (P1) que revela em sua prática atividades de leitura e escrita de modo expositivo e mecânico e que propõe aos seus alunos poucos momentos de interação com materiais escritos. Já quanto ao discurso acredita que o aprendizado da leitura acontece por meio do contato dos alunos com os materiais escritos, mas que a escrita a criança só aprende em vias de internalização do código alfabético e através da associação som/grafia. Manifesta-se então uma prática e um discurso embasados na pedagogia diretiva/concepção empirista respectivamente.

Categoria 2: nesta categoria são classificados os dados relativos às monitoras (M2, M3, M4, M5, M6, M9 e M10) que demonstram em suas práticas atividades ora expositivas, ora atividades sem intervenções sendo essas com raros momentos de interação das crianças com a leitura e a escrita. Em seus discursos, também apontam a crença de que, o aprendizado da leitura acontece por meio do contato dos alunos com os materiais escritos, mas que a escrita a criança só aprende em vias de internalização do código alfabético e através da associação som/grafia. Abarca-se nesta categoria um discurso balizado na concepção empirista e práticas ora na pedagogia diretiva, ora na pedagogia não diretiva.

Categoria 3: se apresentam nesta categoria as professoras (P3, P4, P5 e P6). Essas demonstram na prática alguns momentos de questionamentos de materiais escritos e propõe aos seus alunos momentos de interação dos mesmos com materiais escritos, em sua maioria livros. Evidenciam uma prática um pouco mais “inovadora”, mas os discursos pautam-se nas concepções empirista/construtivista.

Categoria 4: uma professora (P2) e a monitora (M1) conservar-se nesta categoria uma vez revelam em suas práticas ora atividades expositivas, ora atividades sem intervenção, sem proporcionar aos alunos momentos de interação com materiais escritos. Em suas falas associam o aprendizado da leitura ao contato com materiais escritos, mas escrita, estritamente, o aluno precisa associar som/grafia e que o professor não ensina, o aluno aprende apenas quando estiver “pronto”, isso realça práticas baseadas ora no empirismo/pedagogia diretiva, ora no apriorismo/pedagogia não diretiva o discurso também se remete as essas mesmas concepções.

Categoria 5: incluem-se nesta categoria três monitoras (M7, M8 e M11), pois evidenciam em suas práticas atividades sem intervenções e propiciam raros momentos de interação dos alunos com os materiais escritos, mas em seus discursos demonstram acreditar que o aprendizado da leitura e da escrita acontecem por meio

do contato das crianças com os materiais escritos. Isso nos revela incoerência entre fazer e dizer, isto é, práticas consistentes com as concepções apriorista/ empirista e um discurso ora construtivista ora empirista.

Definidas as categorias em grupos semelhantes de práticas e respostas nas entrevistas das professoras e monitora relateremos a seguir, cada categoria pautando-se na descrição das atividades desenvolvida nas aulas de cada professora e monitora, a seguir apontaremos seus discursos que reafirmam ou não suas práticas.

7.1 O que revelam as práticas e os discursos das educadoras

Categoria 1

Inclui-se nesta categoria a professora (P1), que conforme o registro das observações a seguir, possui uma prática baseada em atividades expositivas, sem questionamentos dos materiais escritos, se remetendo a uma prática balizada na pedagogia diretiva. Nos momentos de questionamentos as perguntas da P1 dirigida aos alunos, visam apenas confirmar o que os mesmos já haviam memorizado nas aulas e atividades anteriores.

A classe do maternal, da professora P1, pertencente à escola classificada como pequena, possui apenas dezesseis alunos matriculados. Eles são recepcionados pela professora na sala de aula e depois vão para o café da manhã. Após o café, voltam para a sala e a professora inicia as atividades de rotina como a chamada, a leitura ou contação de história. A chamada é feita com crachá decorado com a figura de animais (porco, macaco e elefante). No crachá consta o primeiro nome do aluno, e também possui um ímã para fixá-lo no armário da sala.

Geralmente a professora faz a chamada, mostrando o crachá e perguntando a quem pertence, os alunos levantam pegam o crachá e fixam no armário. Algumas crianças falam o nome dos colegas quando a professora mostra o crachá. Veja a seguir alguns momentos em que ocorreram a realização da chamada, esclarecendo que deve se ler **A** para aluno, **P1** para professora e **M** para monitora:

P1: Quem é o dono desse macaquinho?

A: é o K.... (fala o nome do A)

P1: ele não veio, está viajando – P1 coloca o crachá separado – e esse elefantinho?

A: é da...

A: é da K.... (diz o nome da A)

P1: ela também está viajando...

P1: e esse aqui? O porquinho? Ele (o aluno) está com catapora... – coloca o crachá separado dos demais.

P1: e esse outro elefantinho?

A: I.... (nome do aluno)

P1: também está com catapora.

P1 conta os crachás dos alunos que faltaram – diz: faltaram 4 crianças – depois faz a contagem dos crachás dos alunos que vieram.

P1: vieram 12 crianças.

Momento nº 1 – observação do 1º dia – P1

Como os crachás possuem a forma de animais a professora realiza uma brincadeira.

P1: a porta do zoológico vai abrir... vocês vão deixar os bichos escaparem:

A: não!

P1: então... quem é dono desse elefante

A: a V.... (fala o nome da aluna)

P1: vem pegar...

P1: e esse porquinho de quem é? Ele vai fugir...

A: meu – o A levanta e pega o crachá.

E assim por diante. Os alunos vão pendurando os crachás no armário.

Ao terminar a chamada, a professora organiza novamente os crachás no alto do armário e realiza a contagem em voz alta dos alunos que vieram e dos que faltaram.

Momento nº 2 – observação do 2º dia – P1

No momento acima descrito, as crianças estão tendo contato com seus próprios nomes e os nomes dos colegas, mas não podemos afirmar, se as crianças identificam seus nomes ou simplesmente reconhecem seus crachás por meio da figura dos animais. Outro ponto que observamos, é que, a contagem dos alunos que faltam e dos que estão presentes, são realizadas pela professora, essa vai apontando cada

crachá falando os números, as crianças apenas observam. Cabe ressaltar que, depois do momento de contagem, a professora organiza os crachás no alto do armário, onde somente ela os alcança. Assim o único momento da aula em que os alunos estabelecem contato com seus nomes (na forma escrita) é durante a chamada.

Outro momento em que a atividade se dá de maneira mecanizada é quando a professora marca no calendário o dia e o tempo. Veja a seguir:

(...) P1 pega a caneta e marca um X no número do mês (25), no calendário que também está no armário.

P1: maternal hoje é segunda-feira, dia vinte e cinco e hoje está....

A: não está sol...

A: tá frio

P1: está chovendo.

Momento nº 3 – observação do 1º dia – P1

Esta atividade, também é realizada no dia seguinte.

P1: hoje é dia 26 – marca um X com a caneta no calendário.

P1: como está o dia hoje?

A: hoje não está chovendo

P1: está meio nublado

A: na minha casa está chovendo

P1: eu vim na pista e estava chovendo... ah! e agora o remédio da D.... (fala o nome da aluna, que estão medicando todos os dias a pedido da mãe)

Momento nº 4 – observação do 2º dia – P1

Podemos observar que em, dados momentos, a professora simplesmente fala e registra no calendário, não questiona os alunos sobre os dias da semana, dia (número) do mês, com referência ao clima. Ela conduz e realiza a atividade de forma expositiva. No momento nº 4, notamos, também, que o assunto é totalmente interrompido para realizar a medicação de uma aluna, que estava tomando antibiótico, e todos os dias às oito horas da manhã a professora administrava o remédio à aluna. A marcação do dia no calendário nem sempre acontecia após a chamada. Algumas vezes a professora fazia isso quando voltavam de alguma outra atividade, como por exemplo, tanque de areia ou parque.

Já no que tange a leitura, na semana, a professora realizou quatro momentos de leitura de livros e um momento em que os próprios alunos manusearam livros, como revelam os registros das observações a seguir apresentadas.



Figura 1: capa, folha de rosto e páginas do livro “Quem mora na casinha?”

A P1 pega um livro de espiral no formato de uma casa. O livro é referente a uma música “Quem mora na casinha” de Paulo Zola e Francis Monte.

P1 – diz: quem vai ouvir história? Chegou a hora da história...

P1 canta a música.

A monitora interrompe para dar um recado e os alunos dispersam.

P1: alguém sabe que livro nós vamos ler hoje?

A: da casinha.

P1: mas a casinha tem nome?

A: quem mora na casinha.

P1: isso mesmo! Mas é uma pergunta: quem mora na casinha?

A P1 abre o livro e os alunos falam os animais e a cor de cada casinha.

P1: quem escreveu foi....

Os alunos não respondem, demonstram não saber o nome dos autores da música, então a professora fala o nome dos autores.

P1: mas vocês e a professora fizeram essa adaptação.

Os nomes de alguns animais rimam com o nome da cor da casa, ou as suas cores se associam com a cor da casa.

P1: quem mora na casa vermelhinha?

A: a galinha

A professora vai perguntando o nome dos animais que moram em cada casa, enquanto folheia o livro e vai mostrando para os alunos.

Quem mora na casa amarelinha? – o pato; quem mora na casa verde? – o sapo e assim sucessivamente.

Momento nº 5 – observação do 1º dia – P1

Neste momento, observamos que a professora convida os alunos para ouvirem uma história, mas na verdade o livro compõe-se de ilustrações de uma música. A educadora coloca que o mesmo foi confeccionado pela classe, mas o que vemos é o trabalho realizado por mãos de adultos. O único detalhe que vemos que foi feito por crianças é a coloração das figuras dos animais. Mesmo assim, quando questionada sobre a confecção do livro, a professora contou que chamou um aluno por vez e, individualmente, as crianças coloriram as figuras. Ela indicou a cor a ser utilizada na figura de cada animal, fazendo referência às cores das casinhas mencionadas na música (pato-amarelo, sapo-verde, coelho-azul e assim por diante). Depois, a professora recortou as imagens e colou no livro. A seguir, apresentamos outro momento de leitura realizado pela professora.

(...) P1 chama a história

P1: vem história, vem história.... – P1 apaga a luz e depois acende novamente.

P1: temos duas histórias, quem quer essa? - mostra um dos livros.

A: eu quero – levanta a mão.

M: eles precisam tomar água – se referindo aos alunos.

P1: é mesmo... tomar água é muito importante faz bem para a saúde. Precisa tomar água!

A monitora busca água e distribui nos copos para os alunos. Depois que cada um termina de beber água os copos são recolhidos. Novamente a professora organiza os alunos sentados no tapete e senta também para realizar a leitura.

P1: essa história é da Ninoca, “Ninoca vai à fazenda” Quem escreveu esse livro foi a Lucy Cousins.

P1 abre o livro, mostra as figuras e vai questionando sobre as figuras.



Figura 2: livro “Ninoca vai à fazenda”

P1: quem está junto com a ratinha?

A: um porquinho

P1 – abre o livro e lê: Ninoca recolhe os ovos...

Por ser um livro interativo, a portinha do galinheiro abre revelando várias imagens de galinhas chocando seus ovos. A asa de cada galinha pode ser levantada mostrando os ovos ou pintinhos.

A: a galinha da angola!

P1: essa não é a galinha da angola.... Como que é a galinha da angola? É preta com pintinhas brancas....

A P1 continua lendo.... “Ninoca anda a cavalo” – puxando uma seta o cavalo se mexe levemente.

P1: esse bicho é grande.... (Se referindo ao cavalo).

A: leão

P1: não tem leão na fazenda...

A: cavalo

P1 – continua lendo e mostrando as figuras: “Ninoca dá mamadeira aos carneirinhos”

A P1 interrompe a leitura para organizar os alunos que saíam da roda ou se aproximaram demais dela e dificultava a visão dos outros.

Depois de alguns minutos a professora termina de contar a história em pé, pois os As se glomeraram a sua volta.

Momento nº 6 – observação do 3º dia – P1

No decorrer da leitura há algumas interrupções, para o oferecimento de água para as crianças, a organização dos alunos, para que esses fiquem sentados no tapete. E como se vê não houve um questionamento prévio para levantamento de

hipótese sobre o assunto tratado no livro, com o intuito de levar às crianças a refletirem e também realizarem suas próprias leituras.

Foi possível observar também nas aulas o encaminhamento de algumas práticas de escrita, tanto da professora quanto dos alunos, vejamos:

P1 pede para que os alunos sentem no tapete e encostem na parede da sala. Pega um cartaz no armário.

A: a casa!

P1: tem casa aqui? Aqui tem? – mostra o verso do cartaz.

A: não!

A: no outro – se referindo ao outro lado do cartaz.

P1 vira o cartaz e mostra a frente. Tem várias casinhas coloridas, na sequência e nas cores da música “Quem mora na casinha” (relatado no momento nº 5). Em frente às imagens das casas tem um espaço em branco.

P1: que cor é essa casinha aqui?

A: vermelhinha.

P1: e quem mora na casinha vermelhinha – a professora enfatiza a última sílaba

A: a galinha.

P1: muito bem vamos escrever aqui.... GA – LI – NHA – escreve no cartaz enquanto vai silabando.

P1: quem mora na casa azul?

A: coelhinho

P1: e de quem é essa letra – escreve a letra C

A: é da C.... (fala o nome de uma A)

P1: é isso mesmo!

A: cadê o meu nome?

P1: a E... quer encontrar a letra do nome dela – a professora mostra todas as palavras escritas até então, mas só encontra o E na palavra COELHINHO e aponta para a aluna a letra E – Aqui, E de E.... (fala o nome da A).

A professora continua perguntando aos alunos, que já memorizaram, as cores das casinhas e dos animais que moram em cada uma delas, seguindo a música e vai escrevendo enquanto os alunos olham.

Ao final o cartaz fica com todos os espaços em branco preenchidos. Depois a professora vai apontando e lendo, alguns alunos falam o nome dos personagens juntamente com a professora.

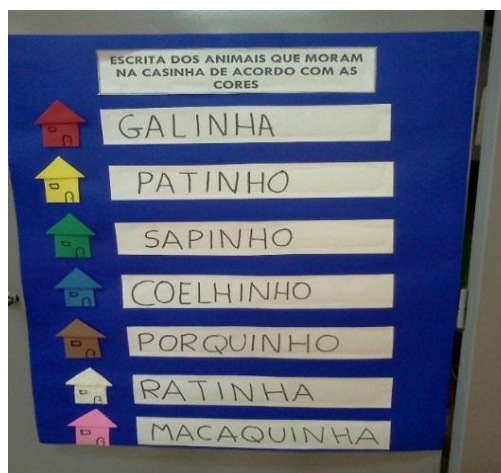


Figura 3: reescrita dos animais que moram nas casinhas de acordo com as cores.

Momento nº 7 – observação do 3º dia – P1

No próximo momento, é apresentado o registo de uma atividade de escrita que a professora propõe aos alunos, mas cada criança é chamada individualmente em uma mesa no refeitório, enquanto as demais são dirigidas para um local do refeitório, onde há brinquedos (escorregador, casinha de boneca, piscina de bolinha e velotrol), pois a escola não dispõe de área ao ar livre. Neste momento a monitora supervisiona as crianças, enquanto a professora chama um a um os alunos para realizar a atividade de escrita.

1º dia de atividade:

P1 pega o cartaz escrito por ela anteriormente (**figura 3**) e deixa exposto perto do lugar em que vão realizar a próxima atividade, chama o primeiro A.

Para o A, P1 disponibiliza uma folha branca, com casinhas coloridas, novamente na sequência da música “Quem mora na casinha?”

P1: quem mora na casinha vermelha?

A: eu não sei

P1 – diz: Não sabe?

Outro aluno que está perto responde

A: galinha

P1: olha lá ele sabe! é a galinha... então escreve...

O aluno pega uma canetinha e faz um risco

P1: que cor é essa?

A: amarela

P1: e quem mora na casa amarela?

A: pato

E assim sucessivamente. Quando um aluno termina a professora chama outro.

No primeiro dia professora não chamou todos os alunos.

(...) 2º dia de atividade

P1: aqui tem várias casinhas, que cor é essa casinha?

A: azul

P1: azul?

A: é

P1: não! É vermelha, e quem mora nessa casinha?

A: a galinha – A faz alguns rabiscos...

P1: o que você escreveu?

A: galinha da angola.

Novamente a professora vai chamando um por um os alunos que não fizeram a escrita no dia anterior, sempre pergunta a cor da casa e quem mora nela. Alguns alunos relutam em escrever e a professora os orienta:

P1: olha aqui pra você escrever – aponta o cartaz como os nomes dos animais escritos previamente (**momento nº 7**).

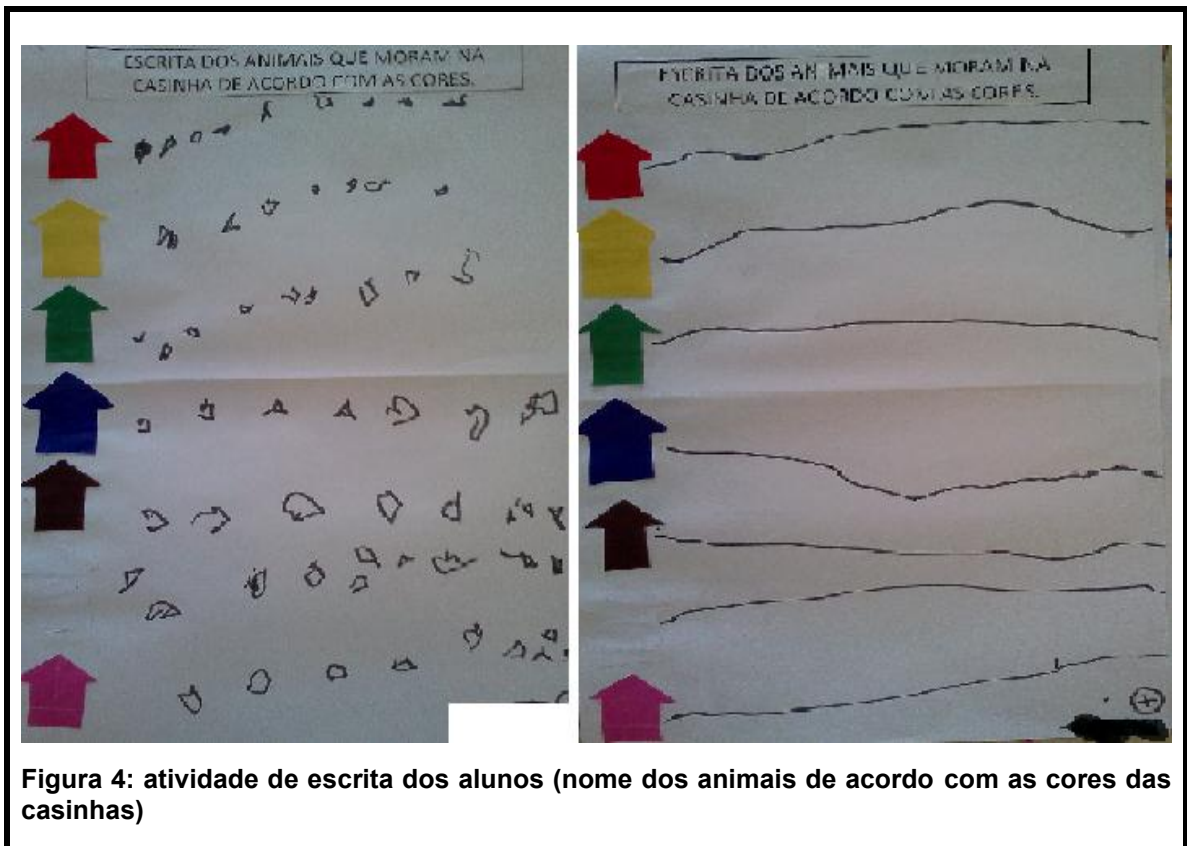


Figura 4: atividade de escrita dos alunos (nome dos animais de acordo com as cores das casinhas)

Momento nº 8 – observação do 4º e 5º dia – P1

As práticas de escrita, realizada pelos alunos ocorrem em momentos estabelecidos pela professora. Como podemos notar, baseiam-se na reprodução/cópia, isto é, a escrita se resume em ações em que os alunos repetem a atividade já apresentada pela professora. Embora ocorram momentos de leitura e escrita, em nenhuma dessas atividades as crianças puderam interagir com as funções sociais da leitura e da escrita.

(...) P1 leva as crianças até o canto da leitura, da escola, pega um cestinha com livros para as crianças manusearem.

Os alunos folheiam os livros apontando as figuras e conversando entre eles.

A: o boto.

A: meu tem o lobo.

A: tem os porquinhos.

P1: que história é essa? Dos três...

A: porquinhos!

Passa alguns minutos a professora propõe:

P1: vamos trocar a cestinha?

Troca de cesta, porque um aluno quer um livro que está na outra cesta. Os livros ficam dentro de cestas e a professora orienta os alunos a pegarem uma cesta por vez.

A: o lobo mal que medo – se referindo ao livro do chapeuzinho vermelho.

P1: conta a história pra ela – incentivando a A ler a história para outra A

A: era uma vez uma vovozinha que morava lá na floresta.... o lobo aqui oh, vê o lobo....

A : era uma vez uma menininha... você quer ver o lobo?

Logo os As dispersam, a professora recolhe os livros e guarda nas cestas na estante.

Momento nº 9 – observação do 4º dia – P1

A leitura na sala de aula é realizada pela professora, mostrando apenas a realização da leitura de livros, não foi observada a leitura de outros materiais escritos. Os bilhetes, cartas, folhetos, ou até mesmo o rótulo ou a bula de remédio administrado à uma aluna da sala, não foram trabalhados. A leitura realizada pelos alunos aconteceu em um momento muito breve, pois a docente dividia a classe em dois grupos. Um se dirigia até o canto da leitura e o outro permanecia na sala com a monitora, brincando com jogos de encaixe. Depois de dez a quinze minutos a professora fazia a troca dos grupos.

Não ocorreu nenhum encaminhamento em que a escrita e a leitura acontecessem de fato pelos alunos em uma situação real que destacasse a função social tanto da leitura quanto da escrita. As atividades eram centralizadas, em todo tempo, na professora.

Essa maneira de encaminhar as aulas revela que a prática dessa professora se pauta pela pedagogia diretiva, em que tudo deve ser encaminhado e feito pelo professor, às crianças competem participar, nos moldes de expectadores, sem necessariamente agir efetivamente.

A seguir mostraremos os discursos, da professora P1, para averiguar o que pensa sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil, as concepções reveladas em sua fala e se há ou não coerência entre sua prática e seu discurso.

O discurso (P1)

Averiguamos que na prática a professora P1, apresenta procedimentos correspondentes à pedagogia tradicional, vinculados à concepção epistemológica empirista.

No discurso dessa professora, notamos algumas coerências e incoerências relativas às suas práticas. A professora ora afirma, uma concepção empirista, ora indica a concepção apriorista, por vezes se contradiz em seu próprio discurso.

Vejamos a seguir sua resposta ao se questionada sobre as atividades primordiais da educação infantil.

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?]

“Principalmente na creche acho que a leitura, muito enriquecedor, leitura... roda da conversa, eu acho que a gente tem que ter, eu procuro... o dia que eu não consigo fazer nenhuma leitura ou não contar nenhuma história eu fico chateada naquele dia. Então eu acho que não pode faltar leitura a roda da conversa. E antes eu não tinha essa opinião, antes eu não tinha, mas devido haver necessidade a escrita, mas não que ela é a primordial, mas ela vem em consequência da leitura. Você lê bastante e escreve perto dos seus alunos eles querem também participar. Eu não tinha muito essa prática da escrita na educação infantil, maternal I, nos outros sim, mas maternal I eu acho eles muito pequeninhos pra isso, mas eu percebi que através disso eles vão evoluindo, vão crescendo e eu acredito que logo isso vai ser prática pra mim de toda semana uma atividade de escrita, que ainda não é uma rotina pra mim toda semana uma atividade de escrita ainda não. Mas eu acredito que daqui um tempo a gente vai ter toda semana uma atividade de escrita.” (Professora P1, grifos nossos).

A professora coloca que a escrita não é uma atividade importante para ser trabalhada na primeira etapa da educação infantil, deixando claro, que compreende a leitura como uma ação dissociada da escrita, e não como práticas complementares. Vejamos a seguir que a professora reforça que **apenas** a leitura pode ser iniciada, desde quando a criança ainda é bebê, ou antes ainda, na gestação.

Em qual faixa etária deve se iniciar as práticas de leitura e escrita?

Bem eu acho que a leitura deve começar desde a gestação, a criança tá lá no ventre você já pode contar história. Contar história, cantar música pra ele já ir sentindo ali. E eu acho que desde bebezinho, hoje em dia tem uma variedade de livros, desde o banho, livro que pode ir pro banho, livro que pode babar, pode pôr na boca. Desde bebezinho pode começar. (Professora P1, grifos nossos)

Em sua fala a professora, não apresenta credibilidade nas atividades de escrita para a faixa etária de seus alunos, pois considera seus alunos pequenos, e que a escrita não é uma prática constante em sala, mas ao mesmo tempo se contradiz dizendo que percebeu evolução em seus alunos e que pretende aderir na rotina, atividades de escrita, porém coloca que essa pretensão seria de pelo menos uma vez por semana.

[Qual é a importância das práticas de leitura e de escrita para o desenvolvimento das crianças?] “Eu assim pensava que eles não iam evoluir na escrita como eu já falei pra você, e a partir do momento que a gente começou a escrever, fazer lista eu percebo como eles evoluíram, como eles estão evoluindo e vão evoluir sempre. E a leitura também você lê sempre eles já eles mesmos contam a história a recontar, a imitar o professor ali contando a história. Então eu acho que a leitura e a escrita pra eles é essencial e eles vão evoluindo cada dia” (Professora P1, grifos nossos)

Ao ser questionada sobre a importância das práticas de leitura e escrita para o desenvolvimento das crianças, a professora novamente afirma que as crianças evoluem, mas não especifica as evoluções apresentadas por elas; contradiz-se quando coloca que a leitura e a escrita são essenciais, uma vez que havia dito que a escrita não era uma atividade primordial para ser desenvolvida na creche.

Quando as perguntas sobre a leitura e a escrita foram pontuais, a resposta da professora revela enfoque epistemológico apriorista, uma vez que entende a leitura como imaginação e cada um imagina de um jeito específico, mas não considera a confrontação de hipóteses para confirmação, ou não, do que foi “imaginado”.

[Em sua opinião o que é ler?] Acho que é viajar. Ler é criar um mundo de... sonhos. Acho que ler é... com a leitura você vai em outro lugar que nunca as vezes nem pode ir você vai com a leitura. Acho que é viajar, é... imaginar. Leitura é uma caixa mágica, você abre o livro e imagina, cada um pensa de um jeito, cada um imagina de um jeito. (Professora P1, grifos nossos)

Essa compreensão se repete, em relação à escrita, considerando que a escrita não precisa de intenção é apenas algo que você sente e registra da maneira que deseja.

[Em sua opinião o que é escrever?] Passá ali pra escrita o que você tá sentindo, muitas vezes nem é o que você quer é o que você está sentindo ali. (Professora P1).

Já no que se refere aos benefícios de se trabalhar leitura e escrita para a experiência profissional, a professora acredita que existe sim, evolução em seu conhecimento, como, por exemplo, tornar-se mais crítica. Mas esses benefícios pautam-se na eficácia, que ela considera, somente das atividades previamente elaboradas, trazidas por ela para expor às crianças.

[Em sua experiência como educadora, permear as práticas em sala de aula com a leitura e a escrita, beneficia sua atuação profissional?] Sim, acho que a gente fica mais crítica né, a gente fica com vontade de preparar mais coisa, trazer mais novidade, “o que eu posso trabalhar agora?”. Nós fizemos um livro... “o que eu posso fazer pro ano que vem?” ou semana que vem. O ano passado nós também montamos um livro grande, só que já foi diferente deste. O ano passado nós trabalhamos com uma cobra, nós confeccionamos uma cobra e eles levaram essa cobra pra visitar a casa, então já foi outro tipo de registro né? e esse nós pensamos em fazer uma coisa com eles, mas aqui na escola eles não vão levar pra casa, então a gente fica com desejo de acrescentar de fazer mais coisas. (Professora P1, grifos nossos).

A educadora também foi questionada a respeito de como as crianças aprendem a ler e escrever e se ela os ensina. A resposta indica compreensão de que os alunos aprendem ler e escrever por meio do contato e experiência com essas atividades. Acredita que os ensina ler e escrever. Mas podemos perceber que o contato, tanto na prática quanto no discurso dessa professora, é superficial, pois as atividades não proporcionam experiências significativas para as crianças.

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] Através de ver, se eles não veem eles não aprendem. Então através do contato e vendo também. Vendo a leitura, vendo o livro, através do contato e da experiência eles vão aprendendo.

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Sim, porque com a leitura ali eu estou lendo e eles vão olhar. Por mais que eles façam uma leitura (pseudoleitura), mas eles conseguem ler, tem uns que já pegam e já seguem com o dedinho, então de uma forma ou outra eu estou ensinando a fazerem uma leitura. Uma leitura do mundo deles, do imaginário, eles estão fazendo uma leitura. E a escrita também quem sou de falar que eles não escreveram tal coisa se eles falam que escreveram, não posso, se eles falaram que escreveram aquilo ali é aquilo ali e pronto. No início da escrita eles usavam muito desenho, eu perguntava “você escreveu?” “não eu desenei”, então eles não tinham muita noção da escrita, agora eles já falam “eu escrevi, tá escrito isso aqui”. Eu percebo que eles vão evoluindo e eu estou ensinado ler e escrever, da maneira deles, mas eles estão aprendendo. (Professora P1, grifos nossos)

Na fala da professora, distinguimos alguns indícios da pedagogia relacional, isto é, o entendimento de que a criança aprende por meio de interações, porém, concomitantemente, essas interações se apresentam superficiais, tanto na prática quanto no discurso da docente. E também, a consideração de que a leitura e a escrita, realizadas pela criança, não precisam de intervenções, apenas devem deixá-las acontecer revelando a ideia de “deixa fazer”, desde que o aluno realize as atividades propostas somente pela professora. Isso demonstra total contrariedade tanto das práticas quanto do discurso desta professora, que na prática os encaminhamentos das atividades, embora incluam leitura e escrita, as mesmas se norteiam pela epistemologia empirista, isto é, a professora ministra os alunos são expectadores.

Categoria 2

Incluem-se nesta categoria sete monitoras (M2, M3, M4, M5, M6, M9 e M10), que apresentam em suas práticas em sala de aula, momentos em que as atividades são expositivas e momentos em que estas são livres, sem nenhuma intervenção, sendo que estes momentos são predominantes. Nas aulas observadas podemos constatar que raros são os momentos em que os alunos interagem com materiais escritos e quando acontecem são rápidos e se resumem apenas a um tipo de material escrito, que seriam os livros de história. As práticas revelam uma pedagogia ora diretiva, ora livres sendo que a última se sobrepõe a primeira.

Já quanto as falas dessas monitoras o aprendizado da leitura ocorre por meio do contado e interação das crianças com os diferentes materiais escritos, mas o aluno só pode aprender a escrever quando for capaz de compreender o código alfabético e fazer associação entre som/grafia. Os discursos demonstram que compreendem o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita por vias da concepção empirista.

Relataremos a seguir, conforme registro das observações das aulas, as atividades realizadas pelas monitoras incluídas nesta categoria.

A monitora **M2**, trabalha na escola classificada como pequena. A sala Berçário (BII) possui 12 alunos matriculados.

As monitoras **M3** e **M4**, trabalham no berçário I, da escola média, com 12 alunos matriculados, são alunos do (BI-B).

As Monitoras **M5** e **M6** trabalham com as crianças do berçário II (BII-A), da escola média, na classe há 16 alunos matriculados.

As monitoras **M9 e M10** atuam na escola classificada como grande. M7 trabalha no berçário II (BII-B) e as monitoras M9 e M10 atuam no berçário II (BII-A). Em cada classe há 16 alunos matriculados.

As rotinas de todas as classes compõem-se de atividades permanentes, como por exemplo, café da manhã/mamadeira, logo na entrada das crianças, parque e areia, mesclando essas duas últimas durante as atividades propostas na semana.

Agora relataremos as atividades de leitura e escrita, desenvolvidas por essas monitoras nas salas de berçários. Cabe apontar que às crianças que frequentam berçário I estão na faixa-etária de um ano a um ano e seis meses e os alunos que estão no berçário II estão na faixa etária de um ano e meio a dois anos.

Na sala da monitora **M2** foram observados apenas dois momentos em que as crianças estabeleceram contato com a escrita. Um primeiro momento foi o da chamada e o segundo, a leitura de um livro, descreveremos os dois a seguir:

A M2 canta uma música a mesma cantada no BI.

M2 – canta: “meu nome é (fala o nome do(a) A)

A pega o crachá e segura até o final da chamada, após todos serem anunciados e pegarem seus crachás a M2 recolhe e guarda, os mesmos, no armário.

(....)

A M2 encaminha os As até o canto da leitura (comum a todos da escola), retira um livro da estante e começa a ler.

(Neste dia a escola estava realizando a vacinação das crianças que os pais autorizaram).

A diretora vem e chama alguns alunos que voltam chorando por causa da vacina.

Enquanto isso a monitora continua a ler o livro, e nesta altura, os alunos estão alvoroçados e assustados mais interessados no choro dos outros, mas a M2 continua lendo mesmo sem ninguém estar prestando atenção.

Momento Nº 10 – observação do 2º dia - Monitora M2

Esses dois momentos (chamada e leitura) foram os únicos em que as crianças estabeleceram algum contato com a leitura. A rotina do dia se estabelecia em momentos em que as crianças brincavam com jogos de encaixe, parque, tanque de areia e novamente algum tipo de brinquedo para que ficassem entretidas e a monitora pudesse realizar a troca de fraldas; em seguida os alunos se dirigiam ao refeitório para almoçar e depois dormir.

No início da observação, a classe contava com duas monitoras, mas uma delas exonerou-se e não participou da pesquisa até o final, apenas a monitora M2, participou da pesquisa.

Nenhuma interação ativa dos pequenos com a leitura e a escrita, foi observada nessa sala.

A seguir descreveremos alguns momentos de interação dos alunos com a leitura na classe da monitora M3 e M4 que também consistem em apenas dois momentos.

Após tomarem madeira os A sentam no tapete, a M3 os organiza em roda.

M3: vamos fazer a chamadinha... – começa cantar uma música de bom dia...

M3 – canta: quem veio na escola hoje foi.... – mostra o crachá e fala o nome do aluno – bom dia (A) que bom que você veio eu gosto muito de você.

A M3 repete a canção a cada crachá que mostra. No final sobram os crachás dos alunos que faltaram.

M3 – pergunta: quem é esse aqui que faltou? – mostra o crachá.

As crianças não respondem.

M3: é do (diz o nome do A). E assim sucessivamente.

A M3 recolhe os crachás e coloca-os no painel de chamada.

Logo depois da chamada a M3 pega dois livros de dentro do armário.

M3: fica sentadinhos pra ouvir a história.... – a M3 pega os livros e senta também, mostra a capa de um dos livros para as crianças.



Figura 15: livro “O sapo Indeciso”

M3: olha o sapo!!!!

O livro tem um fantoche de sapo e a M3 faz uma voz diferente e conta a história do livro, mas não na íntegra ela conta com suas palavras e vai mostrando as figuras. Depois que termina de contar a história M4 pega outro livro.



Figura 6: livro “Cachorrinho e seus amigos”

Mas desta vez não conta a história apenas mostra a capa do livro aos alunos.

M4 – pergunta: ah!! Mas quem são esses?

A – Au au!

M4: os cachorrinhos eles são amigos. Olha que fofinho... passa a mão no pelinho dele.

M4 deixa os alunos tocarem na capa do livro que possui uma parte de pelo sintético que imita os pelos do cachorro. Cada criança toca nessa parte e depois a M4 guarda o livro no armário.

Momento Nº 11 – observação do 1º dia - Monitora M3

Como podemos observar, nestas práticas, os momentos dedicados a leitura, são rápidos e não proporcionam o contato com diferentes materiais escritos. Nas aulas observadas apenas dois pequenos períodos de tempo foram direcionados para a leitura e não houve leitura do segundo livro, a M3 apenas o apresentou, não leu. Já no primeiro livro, M3 não leu na íntegra a história, apenas, foi contando e virando as páginas, mostrando as figuras.

Não houve um questionamento sobre o que as crianças, embora pequenas, pensavam a respeito daquele livro a ser lido, ou o que estava escrito na capa etc, para que depois pudessem confirmar as hipóteses levantadas mediante a leitura do texto.

As monitoras M5 e M6 trabalham na mesma classe do maternal BII, da escola classificada como média. Na sala há 16 alunos matriculados entre a faixa etária de um ano e meio a dois anos.

Nesta sala, houve algumas atividades de leitura e de escrita. As atividades mais comuns são a chamada com o crachá, a leitura de um livro durante a semana e a escrita de partes da mesma história em um cartaz.

Apresentaremos a seguir essas atividades realizadas pelas monitoras.

No início da manhã M5 e M6 dão mamadeira para as crianças enquanto os alunos esperam, brincam com os brinquedos que estão espalhados. Depois que todos tomam mamadeira, M5 pede para as crianças guardarem os brinquedos na caixa, M6 os organiza em roda.

M5 canta algumas músicas e depois pega os crachás de chamada e diz:

M5: quem veio na escola hoje foi a... - fala o nome da aluna que levanta pega o crachá e coloca no painel de chamada.

Os alunos, cada um na sua vez, levantam, colocam o crachá no painel de chamada e voltam sentar em seus lugares.

A M5 vai mostrando o crachá e falando o nome de cada aluno.

Logo após a chamada M5 sai para o café e M6 pede para que os alunos peguem os livros no canto da leitura.

M6: agora é hora da leitura, cada um pega um livro e vai ler...

As crianças folheiam os livros, correm pela sala, algumas pisam nos livros espalhados pelo chão, outras deitam no tapete.

Momento nº 12 – observação do 1º dia – M5 e M6

No momento da chamada podemos notar que as crianças estão adaptadas à rotina, sentam em roda com a ajuda da M6. Quando M5 chama o aluno pelo nome esse levanta pega o crachá coloca no painel de chamada e se senta novamente. É interessante observar a organização das crianças, que recolhem seus brinquedos, permanecem em roda até o final da chamada e esperam o início da próxima atividade. Mas as crianças não participam, de fato, da chamada, pois todo o desenvolvimento é feito pela M5, que canta, diz os nomes dos alunos, sem proporcionar nenhum questionamento ou permitir que as crianças tentem ler seus nomes.

No momento após a chamada, M6 permite que os alunos peguem os livros no canto da leitura para lerem, a atividade acontece sem nenhuma intervenção. Alguns alunos folheiam os livros e mostram as figuras para o colega, outros ficam deitados no tapete, enquanto outros correm pela sala, pisam nos livros e etc. Observamos que o manuseio de livros, neste instante, é uma forma de passar o tempo enquanto as

monitoras vão para o café (primeiro M5 e depois M6). A seguir outro momento como o apontado anteriormente.

M6 chama os As

M6 – diz: vamos ler revistas.

Um aluno levanta e vai pegar o livro no canto da leitura.

M6 – repreende: não é livro não! É revista!

M6 abre uma caixa cheia de revistas, pega uma revista para cada A e distribui.

Alguns As sentam e folheiam as revistas, outros brincam e rasgam as revistas.

Depois de um tempo a M6 levanta pega o rádio e coloca música. Começa a cantar e fazer gestos, alguns As a imitam os outros cotinuum folheando as revistas.

Momento nº 13 – observação do 2º dia – M6

Quanto à leitura realizada pelas monitoras, foi observado, apenas a leitura de um livro durante as aulas. Como costume desta creche, as monitoras dividem a sala em dois grupos. Um grupo fica na sala para ouvir a história com a monitora M5 e o outro sai da classe para desenvolver uma atividade ao ar livre com a monitora M6. Existe então certo conflito quanto a essa divisão; as crianças que ficam na sala sempre choram querendo sair e quando ocorre a troca dos grupos as crianças que estavam fora da sala não querem retornar. Neste ponto, desenvolver a atividade de leitura demanda muito esforço, isto é, é necessário acalmar as crianças, organizá-las, esperar que parem de chorar para depois realizar a leitura, e conforme a observação, notamos que isso demanda um tempo bem maior do que a realização e apreciação da leitura em si.

As M5 e M6 dividem os alunos em dois grupos. Cinco alunos vão para o parque com a M6 e os outros cinco ficam com a M5 (só dez alunos presentes na aula).

M5 pega um livro no armário, algumas crianças choram e M5 as acalma.

M5 – diz: vou ler esse livro que chama “Meus porquinhos”.

Faz a leitura e vai mostrando as figuras aos alunos. Quando termina de ler vai passando o livro para que cada criança possa manusear o livro.

Após, os alunos que estavam no parque voltam para ouvir a história enquanto os outros vão para o parque, neste momento quem vai ler a história é monitora M6.

Os As choram bastante porque querem ficar no parque, M6 tenta acalmar.

M6: agora é hora de ouvir a história senta aqui no tapete, aqui na roda!

Os alunoss param de chorar por alguns instantes.

M6 começa ler o livro, mas as crianças dispersam, querem andar pela sala, olham pela porta os outros alunos no parque.

Novamente M6 conversa com as crianças.

M6: vamos ouvir a história dos porquinhos....

Os alunos sentam e M6 lê o livro rapidamente mostrando as figuras depois deixa os As manusearem o livro.

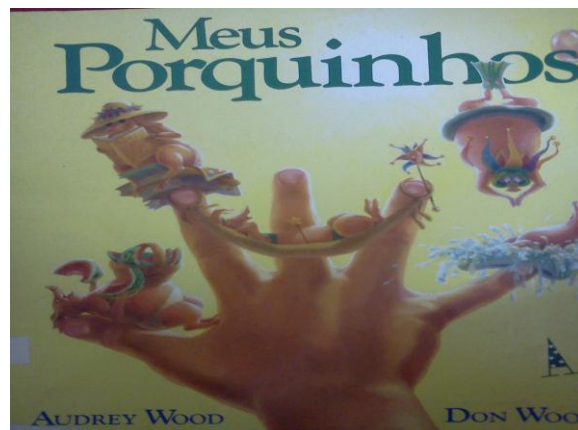


Figura 7: livro “Meus Porquinhos”

Momento nº 14 – observação do 1º dia – M5 e M6

A leitura realizada pelas monitoras M5 e M6 são marcadas por certos conflitos. As crianças percebem a separação da classe em dois grupos e esta acaba por atrapalhar a dinâmica da atividade. Nota-se, também, que o tempo para desenvolvimento da leitura e manuseio do livro é bem resumido, para que se tenha tempo suficiente para a troca dos grupos. Os alunos, pouco aproveitam a leitura e pouco aproveitam o período no parque.

Outro fator importante que podemos observar refere-se à apresentação do livro e o modo de realização da leitura, que é mecânico e rápido. Não há um questionamento prévio, ou posterior, para ouvir a opinião das crianças a respeito do livro, suas páginas, figuras, a possibilidade das crianças fazerem suas próprias leituras.

Na volta para sala o cartaz é guardado no armário e, igualmente, não foi observada, a participação dos alunos quanto ao local em que o cartaz poderia ser exposto.

Fica muito claro que as atividades voltadas para a leitura e escrita são ora expositivas e realizadas pelas monitoras, e quando são concretizadas pelos alunos (manuseio de livros) não recebem a mediação das educadoras. Podemos ver que não há a participação efetiva das crianças nas atividades, não existe questionamento para dar voz aos alunos sobre as leituras, escrita ou tomadas de decisões que poderiam ser realizadas em grupo. Isso nos revela que as práticas das monitoras M5 e M6, por vezes, apresentam-se baseadas na pedagogia diretiva e, outras vezes, pela pedagogia não-diretiva.

Seguindo esses mesmos recursos nas atividades, apontamos as práticas das monitoras M9 e M10. Os momentos dedicados a leitura e a escrita proporcionados por essas monitoras, observados e descritos a seguir, se resumem na chamada com crachás e leitura de livros.

M9 reúne as crianças.

M9 – diz: vamos fazer a chamadinha pra ver quem veio?

M9 pega os crachás e começa a perguntar.

M9: a M... (fala o nome da aluna) veio?

A: não veio

M9: Com quem ela ficou?

A: com a mamãe

M9: e a A... (fala o nome de outra aluna)

A: veio

A: eu!

M9: e o I... (fala o nome de um aluno)

A: eu.

M9: você veio....

A monitora lê os nomes nos crachás pergunta se o aluno correspondente ao nome está presente ou não, mas não mostra os crachás para os alunos. Após terminar a chamada coloca os crachás no painel de chamada que fica no alto da parede.

Momento nº 18 – observação do 1º dia – M9

Com podemos ver, mais uma vez no momento de chamada, a monitora M9 não apresenta os crachás aos alunos, estes são utilizados na leitura feita pela monitora

que lê o nome do aluno, questiona se o mesmo está ou não presente e quando termina a chamada coloca os crachás de volta no painel. Não é proporcionado o contado das crianças com a escrita de seus próprios nomes, no curto período da chamada, nem depois, uma vez que os crachás ficam no alto fora do alcance dos alunos.

Na próxima descrição vemos três momentos de leitura realizados pela monitora M10.

Leitura realizada no 2º dia de observação:

M10 - diz: vamos ler esse livro agora, senta aqui no tapete...

As crianças se sentam no tapete.

M10 – lê o título do livro: O Livro Redondo! O que é redondo...

M10 abre o livro e vai perguntando aos alunos o que são as figuras.

M10 – pergunta: o que é isso?

A: o sol!

M10: quase... é a lua! E isso aqui o que é?

A: a lua...

M10: não! Isso tem na sopa... não, não tem na sopa, mas coloca a sopa.... o que é?

Ninguém responde.

M10: prato, pra colocar a sopa. O prato é redondo.

M10 continua perguntando o que são as figuras, alguns alunos participam outros apenas olham.

Quando termina de mostrar o livro M10 o guarda dentro do armário.

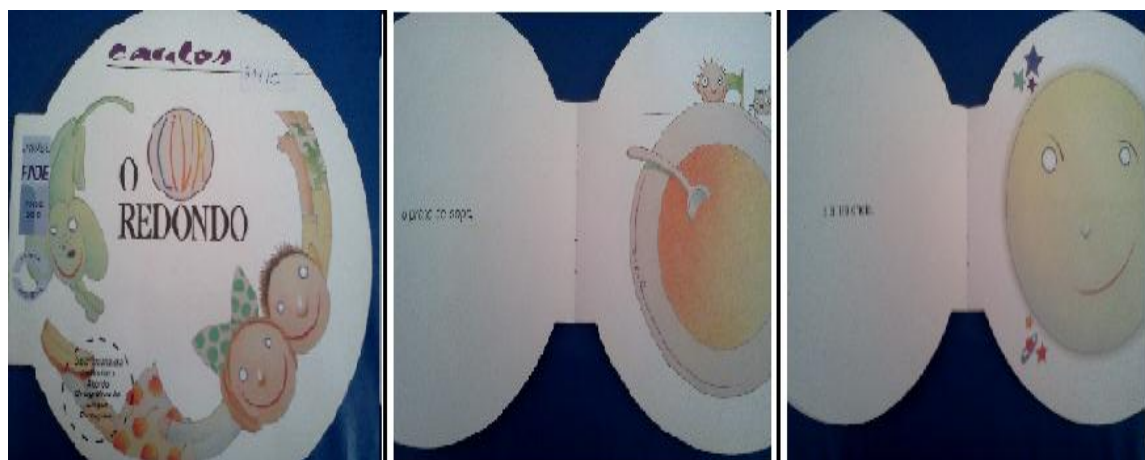


Figura 9: Livro “O livro redondo”

Leitura realizada no 4º dia de observação

Em outro dia M10 reúne os alunos no tapete para outra leitura.

M10 – diz: enquanto a tia (M9) não voltou vou contar uma história.

M10 pega um livro dedochê da Chapeuzinho vermelho, no armário. M10 coloca os dedoches e começa a ler a história.

Neste momento a M9 entra na sala (voltou do café), interrompe a leitura e começa conversar sobre algo com a M10 que interrompe a leitura. A monitora de uma outra sala entra e faz a contagem das crianças e, também, se junta as outras duas monitoras e conversam.

Passados alguns minutos as monitoras terminam a conversa.

M10 – diz: vamos lá criançada, vamos terminar a história.

Algumas crianças já haviam se levantado e estavam brincando com alguns brinquedos.

M10: deixa o brinquedinho aí, vamos terminar a história depois vocês brincam.

M10 organiza as crianças de volta no tapete e rapidamente termina de contar a história, pois precisa ir para o café.

Leitura realizada no 5º dia de observação

M10 pega outro livro dedochê no armário.

M10 – pergunta: alguém sabe o que é isso?

A: “o porquinhos”.

M10 – pergunta novamente: só a J... (fala o nome da aluna) sabe? É os três porquinhos!

M10 conta a história, mas o livro apresenta uma versão diferente da história “Os três porquinhos”. Ao terminar de ler o livro M10 reclama que a história não faz sentido.

M10: que estranha essa versão, Não faz sentido nenhum!

Momento nº 18 – observação do 2º, 4º e 5º dia – M10

Nas descrições das leituras, acima, é possível observar dois aspectos interessantes dessas práticas das monitoras. Primeiro a interrupção da leitura. A monitora M10 está lendo o livro e M9 entra na sala conversando, comentando sobre algo, interrompendo bruscamente a leitura e com ela a atenção dos alunos, em seguida outra monitora se junta à conversa, enquanto isso a leitura é esquecida na metade. Os alunos se dispersam, levantam-se e vão brincar com os brinquedos. Passados alguns minutos, M10 retoma a leitura de onde parou, sem retomar o que já havia lido.

A leitura fica quebrada e o mais grave é a sensação de que a história contada ou, melhor dizendo, a leitura não é algo importante, uma vez que pode ser deixada de lado e retomada mais tarde.

O ambiente para a leitura não é preparado anteriormente para que não ocorra interrupções, não existe também o respeito das próprias monitoras (M9 e M10) em relação a esse momento.

O segundo aspecto é em relação aos tipos de livros que se reserva para as leituras, esses também não são analisados anteriormente pelas monitoras para verificação da coerência do que vai ser lido. Nota-se que após ler a história “Os três porquinhos” é que M10 percebeu que a história não fazia sentido, mesmo se tratando de uma outra versão, a escrita do livro estava incoerente e com sequência confusa. Estes aspectos que deveriam ser observados pelas educadoras antes de realizar a leitura aos alunos. Indicaram a falta de planejamento, a realização do ler por ler, ler para passar o tempo. É possível averiguar que não foi feita uma triagem, isto é, uma leitura prévia, do livro a ser lido para os alunos.

Essa é a única interação com materiais escritos proporcionada aos alunos, no restante do tempo as monitoras deixam que as crianças brinquem com brinquedos diversos ou as levam ao parque.

As práticas das monitoras, incluídas nesta categoria, revelam que as únicas atividades que promovem algum contato dos alunos com a leitura e a escrita ocorrem no momento da chamada e da leitura de livros, mesmo assim são momentos em que a participação das crianças é escassa, cabendo a elas apenas observar, prestar atenção, isto é, são apenas expectadoras. Já em outros momentos, em outras atividades não há intervenção, pois se resumem em espalhar os brinquedos e deixar que as crianças passem um tempo entretidas com eles, para que assim as monitoras possam realizar a troca de fraldas e organizar a sala para que depois do almoço as crianças possam dormir.

A seguir apresentaremos os discursos das monitoras M2, M3, M4, M5, M6, M9 e M10, referentes ao que pensam sobre o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita na creche. Isso nos permite analisar as coerências e contradições entre o dizer e o fazer dessas profissionais.

O discurso (M2, M3, M4, M5, M6, M9 e M10)

Já observamos que as monitoras, cujos desempenhos são incluídos na categoria 2, apresentam ora práticas expositivas, baseadas na pedagogia diretiva, ora práticas correspondentes à pedagogia não-diretiva – revelando uma postura epistemológica apriorista – isto é, sem promover intervenções, deixam as crianças sem qualquer orientação.

Quanto aos seus discursos veremos a seguir algumas confirmações e também contradições entre o que fazem em salas de aulas e o que falam sobre elas. Observemos em que consiste o discurso das monitoras e seus posicionamentos epistemológicos.

Como descritas anteriormente, as práticas da monitora M2 revelaram atividades empiristas em relação à leitura e a escrita, pois são expositivas, não propiciam a participação, nem a interação das crianças com os materiais escritos; porém outras atividades realizadas revelam uma prática baseada na concepção apriorista, dominando a ideia de *laissez-faire*, mas com traços empiristas. Becker (2001, p.19), aponta, “É o regime do *laissez-faire*: *deixa fazer* (...)”.

As monitoras, ao serem questionadas a respeito das principais atividades que deveriam ser efetivadas no berçário, responderam de modo diverso.

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?]

Olha eu acho que nessa faixa etária, tanto aqui como em outras escolas que eu já trabalhei eu acho que no primeiro lugar se coloca o carinho, que é o primordial você dar o carinho e atenção a criança, se dando o carinho e atenção você consegue com que a criança se sociabilize, que a criança tenha aquele afeto com você e que você tá ali não pra fazer nada de mal com ela. Porque quando ela chega a escola ela chega bem insegura, porque a primeira fase que ela tá entrando na escola, ela não conhece ninguém na escola, muitas nunca saíram de perto da mãe e do pai né? então eu acho que a primeira coisa é o afeto pra gente ganhar a confiança da criança. E depois que já tem esse afeto que ela tão confiando na gente então a gente vai introduzindo aos poucos, entre as brincadeiras a gente vai introduzindo a... os conteúdos né? pra essa faixa etária. Que seria o conteúdo de fala, no berçário | a estimulação para andar, a estimulação para engatinhar a estimulação para rolar. Para cada faixa etária um tipo de estimulação.

[E aqui no BII seria...] No BII como a gente vem com as crianças desenvolvidas, que a maioria já está andando, então a gente desenvolver a fala, tenta manter conversas com eles, diálogos né? e também o reconhecimento de letras que quando começa o nome fazendo chamadas para que cada um saiba o nome do outro, cada amiguinho reconheça o outro amiguinho e que cada um reconheça os seus pertences, como bolsa, roupas essas coisas assim pra eles irem se desenvolvendo né? passo a passo. E também damos assim que nem.... ã.... quando há algum trabalho assim.... de.... como eu posso falar pra você.... datas especiais a gente pega e dá revista pra eles procurarem, então agente explica o que é bandeira ou o que é o papai e mamãe pra eles procurarem na revista pra gente tá recortando pra fazer o cartaz, pra eles também irem tendo noção do que é uma família, do que é um negro do que é assim... frutas, do que é pratos de comida. Então a gente vai dando esses recortes pra eles poderem... mas o primordial mesmo é a gente desenvolver a fala deles. (Monitora M2, grifos nossos).

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] Nessa faixa etária?

[Você sempre trabalhou com berçário?] Sempre no berçário, fiquei dois anos BI, depois vim pro BI B dois anos também... Oh o que mais a gente trabalha e eu creio muito nessa proposta é... linguagem oral, movimentos amplos e restritos que a gente trabalha muito eles são puro movimento né? e... textura, sensação aí envolve todos os sentidos, olfato, audição, paladar... (Monitora M3, grifos nossos)

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] É seria movimentos amplos e restritos, é pra eles se movimentarem, porque entra nessa faixa etária só sentando, tem uns que nem sentam vem meio que tentando né? estão começando o processo de sentar, então é mais esse.... essa parte mesmo de movimento amplos e restritos é... paladar também, visão, audição, os cinco sentidos. A gente no começo do ano trabalha mais essa parte.... (Monitora M4, grifos nossos)

Em suas falas as monitoras (M2, M3 e M4) colocam as atividades a serem trabalhadas nesta faixa etária, destacando a questão motora, a fala e, segundo as monitoras M3 e M4, os cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato). A educadora (M2) coloca que por meio do crachá se trabalha com as crianças o reconhecimento das letras dos nomes. Demonstra uma visão empirista, mas sua prática revela que nem mesmo a memorização das letras é incentivada, pois são poucos os momentos em que os alunos estabelecem contato com a escrita dos nomes e quando ocorre são rápidos períodos e as letras nem são nomeadas ou destacadas.

A monitora M5 também destaca que as principais atividades a serem desenvolvidas, nesta faixa etária, baseiam-se no desenvolvimento dos cinco sentidos e da fala.

Outra monitora (M6) aponta a questão da rotina, a necessidade das regras para que de fato ocorra o aprendizado, ressalta que as crianças que estão há mais tempo na escola já desenvolveram a rotina de prestar atenção na leitura, por exemplo. Nas práticas das monitoras M5 e M6, vimos que no momento de leitura e na hora da chamada são valorizadas a organização da roda e o silêncio por parte das crianças. Quando um grupo de crianças sofre o conflito de permanecer na classe, enquanto o outro grupo sai da sala para brincar, as monitoras valorizam o controle sobre os alunos para realizar a leitura do livro. Isto porque durante todas as aulas observadas, apenas um livro foi lido. A monitora M5 diz que é importante desenvolver a linguagem oral, mas observamos que as atividades realizadas não permitem expressões orais por parte dos alunos. Tanto a chamada quanto a leitura do livro (atividades observadas que envolviam a leitura e a escrita) não possibilitavam que os alunos participassem, mesmo que a maneira deles. As monitoras perguntavam e elas mesmas respondiam. Não houve espaço, nem tempo para que as crianças pudessem se expressar oralmente.

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] Ah seguindo a sequência que eu faço todo ano, eu acho assim, logo que eles iniciam é trabalhar muito a questão do movimento né? porque eles são puro movimento nessa idade. A própria linguagem oral que é o tempo inteiro, nessa fase que eles começam a falar mesmo então é uma coisa que a gente tem que desenvolver bastante neles. As percepções também né? tanto tátil, olfato tudo, visual, auditiva, né? (Monitora M5, grifos nossos).

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] Com certeza não pode faltar essa questão da rotina né? tudo que você põe regras pra eles é muito interessante porque eles aprendem. Você vê a criança cria uma rotina muito fácil, então essas atividades rotineiras: da chamada, o brincar, o ler com eles é muito gostoso eles criam o hábito. Você vê que criança que não estava no BI já não se interessa tanto, as crianças que já vem de pequeninha de lá pra cá (BI para BII) eles já se interessam com a questão do livro, da questão do sentar ali e prestar atenção em você. Então essa rotina criada dentro de creche é muito importante pra eles. (Monitora M6, grifos nosso).

Apresentamos a seguir as manifestações das monitoras M9 e M10 a respeito das atividades que consideram importantes para o berçário.

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] Na minha faixa etária de berçário dois aninhos? Eu acho.... Muita brincadeira, a historinha, historinha eu acho que deveria ter todos os dias, porque a historinha você trabalha as gravuras, a leitura o conhecimento que você quer jogar pra eles, entendeu? sucata porque a gente observa como que as crianças estão brincando, pega um paninho, as bonecas, a sucata, monta faz avião vai enfiando um dentro do outro e eles conversam entre eles, na linguagem deles de uma maneira que a gente observa e acha bonitinho, como se um entendesse o outro... A sucata eles empilham faz casinha Então isso é um trabalho que a gente está organizando, que tá... dando resultado né? (Monitora M9, grifos nossos).

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] Eu acho que é leitura das historinhas, mesmo que no começo eles não liquem muito, mas eles vão pegando, vão gostando.... e de preferência no começo com.... com.... jeitos né? entendeu não a história assim só lida, mudar a voz... essa devia ter sempre eu acho que desde quando eles começam, até eles nenenzinho eles gostam, eles ficam olhando, eles gostam muito também dessa coisa de sucata e acho que devia ter sempre. Eles gostam muito também de fantoches, você fazer tipo um teatrinho de, mas a gente mesmo inventa ali na hora coloca as mãozinhas nos bonecos e falam brincam com eles né? também eles gostam muito. (Monitora M10, grifos nossos).

Nestas manifestações destacam-se as indicações das brincadeiras com sucata, leitura de histórias e fantoches.

As monitoras M9 e M10 destacam apenas a leitura de histórias como atividade importante a ser desenvolvida no berçário, mas as leituras de livros de história, conforme observação, não são constantes e mesmo quando são realizadas, como pudemos ver, apresentam interrupções ou leitura de história sem planejamento prévio das monitoras que constatarem, ao final, uma história sem sentido.

Embora em suas falas (M9 e M10) priorizem a leitura de histórias, suas práticas não condiz com seus discursos. Outro ponto relevante é que se referam a leitura para as crianças apenas dos livros de história, sem considerar outros materiais escritos, como os bilhetes que são colados nos cadernos de recados, cartazes que são fixados nas paredes da escola, folhetos entregues as salas e etc.

Sobre o início das práticas de leitura e escrita, no período escolar, as monitoras M2, M4, M6, e M10 afirmam que a leitura deve ser iniciada desde cedo, mas a escrita precisa ficar para mais tarde, isto é, algumas afirmam que o ideal é começar o incentivo à escrita no maternal, não no berçário, outras já colocam que a escrita deve ser trabalhada apenas na escola infantil (etapa II – no infantil como é nomeado) ou

somente no primeiro ano do ensino fundamental. Nota-se que as monitoras desvinculam a prática de leitura da escrita, como se uma prática não fosse relacionada a outra. Ratificam também que a escrita só pode ser trabalhada no primeiro ano quando, em seu entender, as crianças estão prontas psicologicamente para aprender, neste caso, consideram somente a escrita convencional.

A concepção de alfabetização das monitoras vincula-se à abordagem tradicional, isto é, só é possível alfabetizar após a ocorrência de certas aprendizagens, como aponta a monitora M2, conhecimentos esses que no entender da monitora possibilitarão o registro da escrita formal.

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Quanto a leitura eu leio para os meus filhos desde a gestação, desde quando eu estava grávida eu já lia historinha pra eles e sentia que eles ouviam sabe? Porque eles se movimentavam, eu não sei se eles gostavam ou não, mas que tinha uma reação tinha. Então eu gostava de ler pra eles. Agora quanto a escrita eu acho assim que psicologicamente deve ser iniciada na.... no primeiro ano, porque até a faixa etária do maternal a gente tem outras coisas pra desenvolver né? como equilíbrio, lateralidade essas coisas que também serão essenciais para a vida né? direita esquerda, então o que acontece não adianta eu alfabetizar ou letrar a criança se ela não sabe qual será o lado direito que ela começa a conta ou qual o lado esquerdo que ela vai ter que colocar a virgula. Então eu acho que é assim teria que ser no primeiro ano mesmo que ela já tá.... mas só que bem desenvolvida quanto a isso equilíbrio, lateralidade, sabendo alto, baixo, mais, menos né? (Monitora M2, grifos nossos).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Eu acho... creio eu que desde o BI, desde do BI, BII, maternal é incentivo a leitura desde o começo... escrita?... não sei... porque eles são novinhos ainda né? (Monitora M4).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] A leitura... de bebê, o incentivo é desde bebê... livros, revistas.... a escrita talvez não.. São muito pequenos ainda pra escrever, mas a leitura sim, desde bebê... (Monitora M6).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Escrita demora um pouco mais, mas a leitura eu acho que desde neném, eu lia pra eles e eu via, 5 meses 6 meses eles já tão prestando atenção você fala “olha que livrinho” eles já olham já sabem que é historinha aí você começa a falar a fazer gestos eles prestam atenção eles vão pondo que naquela hora é de lê né? eu acho que deve incentivar desde isso aí desde bebê. A turma fala “ah bebê não entende nada”, não! Eles entendem.... Agora a escrita eu acho uma pouco mais demorada, acho que com três anos, seria no maternal né? no maternal eu até acho que dá pra começar incentivar né? umas letrinhas, formar umas letras, como é que é o nome acho que aí eles já prestariam atenção, mas os bebês eu acho que ainda não dá pra.... eles até olha pra você se mostrar alguma coisa escrita pra eles, mas eu acho que eles ainda não entendem, eles se apegam mais se você falar, história essas coisas... (Monitora M10 grifos nossos).

Como vemos a seguir as monitoras M3 e M5 apontam que tanto a leitura quanto a escrita devem ser trabalhadas já no berçário, porém na fala da monitora M3 destaca-se a escrita espontânea dos alunos. A monitora não faz referência a sua função como escriba e manifesta claramente a ideia de que a escrita por parte dos alunos é uma maneira de treiná-los a pegar no lápis. M3 não se reporta a escrita como uma função social a ser vivenciada pelos alunos. Quanto a esse mesmo questionamento, a monitora M5 também declara que a escrita pode ser trabalhada com as crianças de berçário, dizendo: “dá pra escrever alguma coisinha com eles”. Isto é, a escrita deve ser trabalhada desde que, na simplicidade, sem dificuldades, essa fala condiz com a prática dessa monitora (M5), quando vemos que propõe reescrever a história lida para os alunos, mas somente ela escreve e os alunos olham. A escrita é feita a sua maneira, frases soltas e que ao final não apresenta sentindo.

Nesta mesma perspectiva a monitora M10 também assinala que as práticas de leitura e de escrita devem ser iniciadas no maternal, sendo que, na fala dessa monitora, trabalhar leitura e escrita no maternal tem como objetivo preparar as crianças para as próximas etapas da educação. Observa-se que é obrigação da professora do maternal ensinar a leitura e escrita para que a criança não se sinta “perdida” quando for para o primeiro ano. Neste caso, as práticas de leitura e escrita devem consistir em um ensino preparatório para os anos seguintes.

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Escrita? Oh, na minha opinião a gente desde o berçário a gente pratica isso, já mantém esse contato com eles... na garatuja... assim quando eu entrei a faixa etária era diferente, agora eles são mais pequeninhos, mas quando eu entrei eles eram um pouquinho maiores mesmo assim eu fazia, e agora também eu vejo que dá. Ainda tem coisa que eu olho... antes eu falava “não, eu não vou dar uma sulfite, uma caneta, não vai, não vai funcionar” hoje nós aplicamos aqui e vemos que dá super certo, eles já até conseguem já pegar o lápis. Então eu acho que no... não tem idade você proporcionou eles vão ficar familiarizado com aquilo já vai acontecer algo, você já vai se surpreender então eu acho que vale a pena. Ah e a leitura da mesma forma... ler livros pra eles irem se familiarizando... (Monitora M3, grifos nossos).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?]

Desde bebezinho, quando entra aqui na escola com quatro meses já é época de começar. É todo um processo, ninguém gosta de ler da noite pro dia então tem que começar, quanto antes começar melhor. A escrita também... mais no berçário II, estão maiorzinhos... dá pra escrever alguma coisinha com eles. (Monitora M5, grifos nossos).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] No maternal, na minha opinião voltaria lá trás, no maternal porque se você jogar a criança do jeito que tá hoje, na primeira série sem... sem a criança não ter conhecido nada ela vai ser vaga, judiação, dentro da sala e perdida. A professora do maternal tem a obrigação de monitorar essas crianças e começar ensinar antes. (Monitora M9, grifos nossos).

Quando questionadas sobre o que, na opinião de cada uma delas, seria ler e escrever, as respostas seguiram praticamente o mesmo padrão. Como vemos a seguir:

[Em sua opinião o que é ler?] Tudo né? porque mesmo eu olhando eu leio né? essa sala só de olhar eu consigo enxergar muita coisa, lê... tem muita mensagem escrita aqui não tem? Tem os cantos, tem... a gente já sabe que ali acontece a leitura a gente que... então lê é tudo... ah eu não sei o que é lê? Lê... lê eu leio tudo, o tempo eu consigo ler, pelo tempo, se vai chover não vai, eu leio... lê é isso... é conseguir olhar e enxergar... entender algo... Bem aí também tem a leitura das palavras também... eu preciso saber as letras, as sílabas e depois formar as palavras...

[Em sua opinião o que é escrever?] Bom aí já é mais específico né? eu acho... escrever é... é por no papel né? as ideias, os pensamentos. Registrar em papel de forma escrita mesmo a leitura que eu já fiz de alguma coisa... (Monitora M3, grifos nossos).

[Em sua opinião o que é ler?] Ler é ter conhecimento, aprendizagem.... é eu acho que é isso ter um conhecimento e aprendizagem e mais.... tipo um incentivo mesmo na leitura... (risos) não sei explicar... acho que ler é você ter conhecimento da escrita, saber o que está escrito nas coisas....

[Em sua opinião o que é escrever?] (Risos) não sei.... eu acho que é uma aprendizagem também tem que ler pra escrever... colocar as letras, formar as palavras que você quer colocar ali... no papel... acho que é isso. (Monitora M4, grifos nossos).

Com essas respostas podemos entender que a educadora M3 atribui ao ato de ler, interpretar os sinais, como ela mesmo coloca “Tudo né? porque mesmo eu olhando eu leio né? (...) ah eu não sei o que é lê? Lê... lê eu leio tudo, o tempo eu consigo ler, pelo tempo, se vai chover não vai, eu leio”. A monitora M3 aponta que ao olhar tudo o que podemos e “interpretar” constitui um tipo de leitura, e apresenta também a leitura de palavra a palavra, e para que essa última ocorra a educadora considera a aprendizagem em sequencia das letras, depois sílabas, para finalmente a leitura das palavras. Mas observamos que nenhuma das leituras são consideradas em sua prática em sala de aula, nem a leitura dos alunos que possibilitem a interpretação dos materiais escritos, isto é, não foram observadas atividades que proporcionem a leitura por indícios, ou questionamento de diferentes materiais escritos que chegam até a sala de aula.

Já a monitora M4, explicou muito vagamente sua opinião sobre o que é ler e escrever, mas é possível notar que compreende a leitura apenas como um conhecimento a ser adquirido para conseguir ler as palavras escritas e como ela mesmo afirma “acho que ler é você ter conhecimento da escrita, saber o que está escrito nas coisas”, não menciona a possibilidade de uma leitura por indícios. A educadora aponta a escrita como consequencia da leitura, mais uma vez, é considerada por ela, apenas a leitura convencional, a escrita se reporta também a juntar as letras para formar as palavras.

[Em sua opinião o que é ler?] Ler? Eu acho que ler é viajar, eu acho que é assim.... é uma coisa maravilhosa, porque principalmente a gente que tem assim.... uma baixa renda que não tem como conhecer outros lugares, lugares assim distantes, pelo livro você viaja. Você conhece a Itália, você conhece Paris, você conhece.... onde você quiser conhecer você vai. E também viaja em outros sentidos assim como em histórias, uma hora que você tá estressada, uma hora que você nossa tá pra estourar, você pega uma historinha e começa ler ou mesmo um romance que você começa a ler você se prende aquilo, você viaja, então você esquece os problemas cotidianos né? você tá inserida ali naquele contexto.

[Em sua opinião o que é escrever?] Eu acho que é você tentar comunicar pela escrita o que você está sentindo na alma, então tanto.... seja assim um bilhete pra comunicar algum fato ocorrido, ou uma carta de afetividade pra outra pessoa ou um comunicado ou relatório. Eu acho que sempre a escrita é a representação do que está na sua alma. (Monitora M2, grifos nossos).

Vemos que a monitora (M2) qualifica a leitura somente por prazer ou como um escape dos problemas cotidianos, não destaca a função social da leitura. Essas ações, segundo a educadora, são os atos de codificar e de associar som/grafia. A escrita é colocada como “a representação do que está na sua alma” (monitora M2); neste caso a escrita tem a função de registrar sentimentos. Mesmo mencionando também outros tipos de texto como bilhetes, comunicados e relatórios, a monitora considera como leitura apenas a leitura convencional, o que condiz com sua prática, pois se os alunos do berçário não leem convencionalmente não há razão para colocá-los em contato com os materiais escritos, conforme foi possível observar.

[Em sua opinião o que é ler?] É conseguir olhar, interpretar alguma coisa, não necessariamente letras... é ver alguma coisa.... até nas crianças você lê neles o que tá acontecendo... ver os sinais, sabe?

[Em sua opinião o que é escrever?] É saber passar isso, é saber passar o que você quer o que você tá sentindo ou uma mensagem que seja. Por no papel aquilo que você quer... (Monitora M6).

[Em sua opinião o que é ler?] (risos) ler pra mim é você pegar um livro sentar ler e entender aquilo que você tá vendo, né? tá lendo, não é apenas ler por ler, você tem que ler e entender. Tem muita gente que lê, mas acaba de lê não sabe nem o que estava falando. Ler palavra a palavra e entender a mensagem.

[Em sua opinião o que é escrever?] Transformar aquilo que você está falando em palavras e transcrever no papel. (Monitora M5, grifos nossos).

As monitoras M5 e M6, embora trabalhem juntas manifestaram opiniões diferentes sobre leitura e escrita. M6 acredita que ler não se resume apenas em ler os

escritos de maneira convencional, embora usando o termo “ver os sinais”, pode-se compreender que se refere à leitura por meio de indícios. Mas em sua prática a leitura não é trabalhada dessa maneira; ler e escrever são atividades pouco trabalhadas, a leitura ora é uma forma de passarem o tempo, ora é apenas uma atividade expositiva, isto é, a educadora lê e os alunos apenas olham sem terem voz para expressarem suas opiniões a respeito do material escrito.

No entanto, a monitora M5 manifesta claramente sua concepção empirista sobre a leitura e escrita, pois para ela, apenas lendo palavra a palavra é que se pode entender um texto, descartando então a leitura por indícios, feita por meio de levantamento de hipóteses que as crianças apresentam sobre determinado escrito. Esta concepção da monitora está relacionada a sua prática, uma vez que, raros ou inexistentes são os momentos que a monitora media a interação das crianças com os materiais escritos. As atividades de leitura e escrita são trabalhadas de forma expositiva, isto é, são realizadas por ela mesma, sem a participação efetiva e significativa dos alunos.

[Em sua opinião o que é ler?] É você entender que você necessita desse conhecimento é um conhecimento também, você precisa.... Você tem que.... é não tem como... o que é ler? Você tem que ler porque você não pode viver no mundo que a gente tá sem a leitura não tem como... então o que é? É o aprendizado que te leva a crescer na vida, você precisa juntar as palavras, sílabas pra você saber o que está escrito...

[Em sua opinião o que é escrever?] E escrever é o essencial porque você não pode é.... um depende do outro a leitura e a escrita se você não aprender escrever você não vai saber ler... é igual eu falei pra você, pra ler uma placa no médico, pra mim conversar com a pessoa, você tem que a aprender a leitura a escrita... escrever... colocar no papel o que você precisa que o outro veja, saiba... (Monitora M9, grifos nossos).

[Em sua opinião o que é ler?] Ler? Na minha opinião? Ah pra mim assim é.... pra eles também acho que é.... eles sonham com aquilo que a gente tá lendo, imaginam né? como que é a situação. Pra mim é.... nossa.... Sei lá.... É viajar mudar de lugar, não to mais naquele lugar. Eles também eu acho que na hora que a gente ta lendo um livrinho pra eles, eles não tão ali eles tão imaginado, ficam olhando com aquelas carinhas pra gente... é usar bastante a imaginação.... (Monitora M10, grifos nossos).

[Em sua opinião o que é escrever?] Escrever... o que que é escrever? Ai já é (risos)... escrever precisa a gente precisa escrever né? pra você escrever você não precisa ter imaginação né? de quando era ler né? precisa ter mais concentração e é bom saber ler e escrever direitinho. Escrever a gente tem que procurar escrever certinho, não escrever errado... e pra você escrever você tem que ler né? eu acho assim eu aprendi muito a escrever bem, direitinho saber como era as letras das palavras tudo lendo, primeiro, porque você lendo você está vendo que letra a sílaba que vai naquela palavra então você lembra rapidinho né? (Monitora M10, grifos nossos).

Na fala da monitora M9 evidencia-se a concepção empirista, uma vez que a educadora considera a leitura como junção das sílabas e codificação das palavras para então obter a compreensão da mensagem. A monitora M10 também confirma essa mesma concepção ao apontar que ler é apenas usar a imaginação, e afirma que é lendo por meio da codificação, letras e sílabas, que se torna possível a escrita correta e esta não precisa de imaginação, se contradizendo, pois, se ler é apenas usar a imaginação como pode a leitura não necessitar deste mesmo mecanismo, uma vez que a própria educadora diz: “pra você escrever você não precisa ter imaginação né? de quando era ler né? precisa ter mais concentração e é bom saber ler e escrever direitinho (...)e pra você escrever você tem que ler né?” (Monitora M10).

Como podemos ver as monitoras, cujas manifestações são incluídas nesta categoria, revelam em seus discursos a crença de que o contato com a leitura é necessário, mas para que, de fato a criança aprenda a ler e, principalmente, a escrever ela necessita aprender as letras, as sílabas e juntar as sílabas para formar as palavras.

Nota-se que embora, tenham um discurso fundamentado na concepção empirista, as monitoras revelam em suas práticas apontamentos da concepção empirista (pedagogia diretiva), em que não se propõe a participação efetiva das crianças, são atividades realizadas por elas e espera-se que as crianças apenas fiquem quietas e prestem atenção. Em outros momentos, apresentam uma prática balizada na concepção apriorista, isto é, o “deixa fazer”. Algumas monitoras distribuem algum material escrito como livros e revistas, mas simplesmente para passar o tempo, não mediam essa interação.

Categoria 3

As professoras (P3, P4, P5 e P6) vinculadas a esta categoria, proporcionam em suas práticas momentos de questionamentos de alguns materiais escritos e

propõem aos seus alunos a interação com textos escritos, em sua maioria livros, mas também cartazes, texto instrucional, folheto de propaganda. Assim realizam uma prática um pouco mais “inovadora”, mas em seus discursos ainda remetem-se à concepção contrutivista, com alguns indícios da concepção empirista.

As educadoras desta categoria trabalham na escola considerada como grande e apresentam suas práticas junto aos alunos dos maternais, em cada sala há 20 alunos matriculados.

A seguir mostraremos alguns procedimentos realizados pelas professoras pertencentes a essa categoria, de acordo com os registros das observações das aulas. Conforme mostraremos a seguir as professoras realizam todos os dias a chamada com auxílio do crachá, realizam a leitura de diversos livros e, também, proporcionam o questionamento de outros materiais escritos. A seguir, apresentamos um exemplo de como a chamada com crachás é conduzida. Lembrando que usamos P para professora e A para alunos e os nomes apresentados são fictícios.

Na sala da professora P3 os alunos, logo de manhã, são recebidos por ela e pelas monitoras que a auxiliam. No início das aulas as atividades consistem em oração e músicas cantadas pelos alunos. Após essa introdução geralmente a professora faz a chamada e a leitura de um livro. Nesta classe, o crachá, para a chamada, é confeccionado com papel cartão com o primeiro nome do aluno colado. Os crachás são todos de uma mesma cor.

No crachá dos alunos que possuem o mesmo nome vem escrito o primeiro nome e a inicial do sobrenome, para facilitar a identificação.

Os alunos ficam sentados no tapete de frente para P que também senta.

P – pergunta: vamos fazer a chamada?

A – diz: chamada...

P – diz: é a chamada, de quem será que é esse nome? – mostra o crachá

A – diz: é do C.

P – diz: será? É seu C.? – pergunta para o A

A levanta pega o crachá e coloca no painel e chamada que tem na sala.

P – diz: e esse?

A – diz: é....

A – diz: da S.

P – diz: isso! E esse que começa igual o nome da S.?

A – diz: eu sei é o S.

P – diz: esse nome é seu S.?

A – diz: é meu

P – diz: vem pegar pra colocar lá (no painel)

P – diz: e agora esse aqui, de quem é?

A – diz: é meu

A – diz: dela da R.

P – pergunta: de que é esse nome com J.?

A – diz: é do J.

P – diz: qual deles? Olha aqui é o J. H. (fala só o H), como é o nome dele então?

A – diz: é o J. S. (fala o sobrenome Silva)

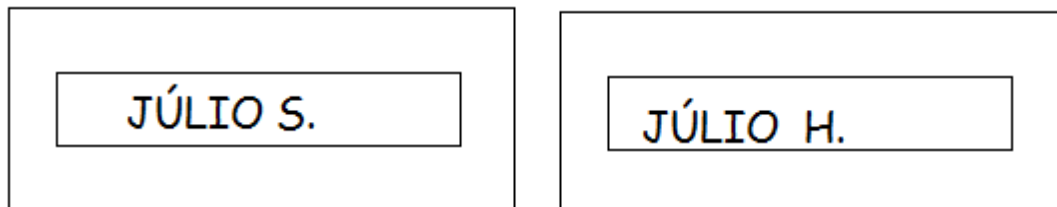
A – diz: é o meu esse (o A reclama pois falaram que o crachá é do outro A)

A – diz: é dele do J. H.

P – diz: e agora de quem será?

A – diz: meu

P – diz: isso é do J. H.



(Representação dos crachás, neste exemplo, os nomes fictícios: Júlio Silva e Júlio Henrique).

P – diz: esse aqui então é de quem

A – diz: J. S.

A – diz: agora é!

P – diz: esses são os nomes de quem faltaram vamos ler?

P mostra os crachás de um em um e os alunos vão falando o nome de cada colega, mostrando que estão familiarizados como seus nomes.

(...)

Na chamada de outro dia

A P coloca os crachás no tapete e os As sentam em volta.

A P canta a música “A canoa virou”

P – canta: a canoa virou, por deixar ela virar foi por causa da(o)
 De acordo com o nome o aluno levanta e pega seu crachá.
 O aluno C. levanta e pega o crachá de outro aluno.
 P – pergunta: será que esse é o seu nome?
 O aluno olha o crachá que está na mão e os crachás que estão no chão.
 P – diz: olha a letrinha qual você acha que é do seu nome?
 O aluno deixa o crachá e pega o do seu nome.
 P – diz: esse é o seu nome?
 A – diz: é
 P – diz: então coloca lá – se referindo ao painel de chamada.

Momento 19 – observação do 1º e 5º dia – P3

P - pergunta: agora é hora do que mesmo?
 A: chamada...
 A professora organiza as crianças em roda no tapete, espalha os crachás e vai lendo os nomes dos alunos. Canta a música “Se eu fosse um peixinho”
 P: Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o M. (fala o nome do aluno) do fundo do mar.
 O aluno se levanta e pega o crachá com o seu nome.
 Novamente a professora canta a música e chama o aluno J. que pega o crachá de outro aluno.
 P – diz: mas será que esse é o seu nome?
 A: não é nome dele, o nome dele é esse – outro aluno ajuda.
 A professora continua cantando e falando o nome dos alunos que retiram seus crachás.
 O aluno L. pega o crachá de outro aluno que também tem o nome que se inicia com L.
 P – questiona: mas esse é LI, como que é o seu?
 O aluno não responde.
 P – diz: o seu é esse LO... (fala o nome do aluno e mostra o crachá correto).
 E assim sucessivamente.

Momento 20 – observação do 2º dia – P4

A professora organiza a rotina com as crianças. Ela questiona os desenhos de cada papel que mostra o que eles vão fazer durante o dia.

P: e esse aqui, está mostrando o que?

A: tá tomando “ceveja”

P: não está tomando leite, é a hora do leite – a professora fixa os papeis com a rotina na lousa. Exemplo:

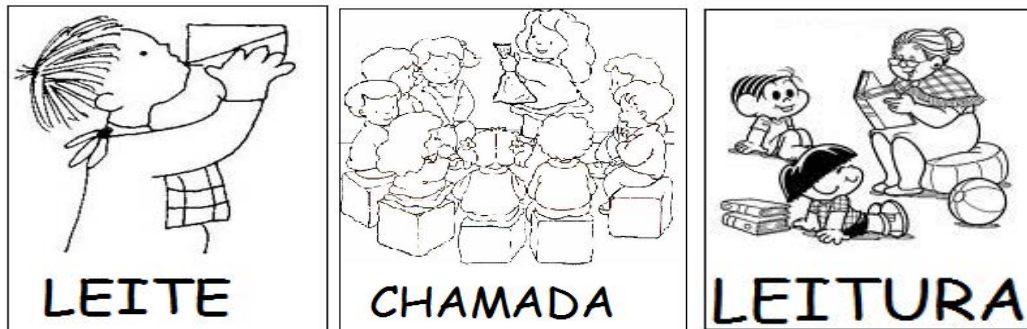


Figura 10: exemplo das imagens para organização da rotina.

Após a organização da rotina a professora organiza os alunos para realizar a chamada, também com crachás.

P – diz: ajuda a professora... de quem é esse nome?

A: do K. (fala o nome do aluno).

P: ele veio?

A: não

P: então, e essa aqui? - a professora mostra o crachá

A: eu sei é da I.

P: muito bem! E esse aqui?

A: meu!

P: ah e esse?

A: é do L.

P: quase...

A: não é do J.

P: é isso mesmo...

E assim segue a chamada, os alunos demonstram familiaridade com seus nomes e com os nomes dos colegas. Depois da chamada a professora coloca os nomes no painel de chamada.

Momento 21 – observação do 2º dia – P5

P: vamos ver quem vai advinhar esse nome hein! Começa com M...

A: meu! É o meu!

P: muito bem M. (fala o nome do aluno). Ah e esse que começa com a letra P?

A: é dele – aponta o colega.

A: meu!

P: isso mesmo!

A professora mostra os crachás e vai perguntando a quem pertence, os alunos conhecem seus nomes e os nomes dos colegas. Após a chamada a professora pede para que cada aluno coloque seu nome no painel de chamada.

Momento 21 – observação do 4º dia – P6

Nos exemplos, vemos que os alunos identificam seus nomes e os dos colegas, demonstrando familiaridade com essa prática. Mas, quando ocorre algum conflito, como apresentado no momento 19, quando os nomes são iguais e só identificam o primeiro, a professora (P3) não dá de pronto as respostas. Vê-se um questionamento, embora breve, pois a maioria das crianças já reconhece seus nomes, a docente media essa situação para que os próprios alunos possam identificar, não só seu nome, mas o do colega também. Nas observações, nota-se que os alunos estão afeiçãoados a essa prática, pois quando as educadoras dizem que vão fazer a chamada, os alunos sentam no tapete e elas os organizam rapidamente, de maneira que todos consigam observar os crachás e participar da atividade. Depois que identificam seus nomes, as crianças pegam o crachá e colocam nos painéis de chamada (cada classe tem o seu), que inclusive ficam ao alcance dos alunos e expostos a aula inteira, podendo servir para consulta em outros momentos.

Quanto a leitura de livros e questionamento de outros textos, as docentes focalizam a capa dos livros antes de lerem na íntegra as histórias e possibilitam o contato das crianças com outros tipos de textos. Vejamos os exemplos:

P – diz: vou pegar uma coisa que eu sei que vocês gostam... olha o que eu trouxe.

A: livro!

P mostra o livro.

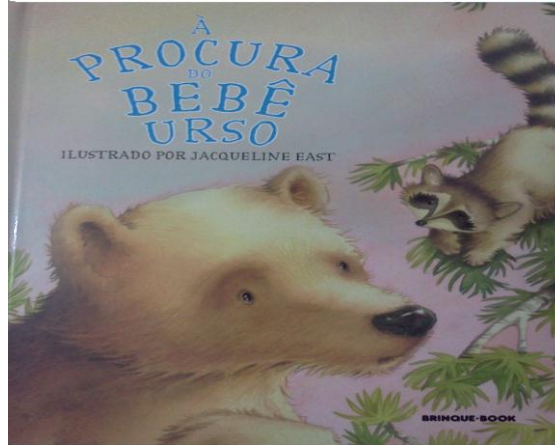


Figura 11: Livro “A procura do bebê urso”

P – pergunta: que livro é esse?

A: é do cachorro.

A: é do gato, é gato.

A: é do urso

A: não é do urso é do cachorro

P: por que você acha que é do cachorro?

A: porque tem um cachorro

A: não é do cachorro é do gato

P: é mas esse animal aqui é um urso. E o nome do livro alguém sabe?

A: o urso

A: esquilo e urso

P – diz: será que é esse o nome do livro?

As – dizem: o urso

A: o esquilo e o urso

P – diz: sabe como chama esse livro? “A procura do bebê urso”.

A – repete: a “pocula” do bebê urso

A P lê a história enquanto mostra as figuras.

(...)

Em outro dia a P pega o livro e mostra para os As.

P – pergunta: vocês lembram desse livro?

A: do bebê urso

P – lê: “A procura do bebê urso”. O que ele estava fazendo atrás da pedra?

A: sonhando

A se refere ao bebê urso que na história dorme atrás de uma pedra, enquanto sua mãe está a sua procura.

P: ele estava cansado né?

A: dormindo sossegado.

Momento 22 – observação do 3º dia – P3

Os momentos que antecedem a leitura de um livro, na íntegra, são dedicados ao questionamento referente ao que as crianças imaginam, pensam que será a história ou qual será o título do livro, nome de personagens e etc.

Vemos que mesmo frente às crianças de dois aos três anos de idade, a professora proporciona um diálogo, um questionamento e permite que os alunos coloquem suas hipóteses. As respostas nem sempre são corretas, mas o que observamos é que as crianças arriscam, tentam, e ao final a professora, de maneira natural, revela a resposta certa.

Outro momento que será exemplificado a seguir, mostra o questionamento de um texto instrucional de um brinquedo (barangandã), levado aos alunos pela professora, com o intuito de posteriormente confeccionarem o brinquedo.

P – pergunta: o que é isso?

A: folha

P: L. o que tem nessa folha?

A: massinha - fala por causa do desenho colorido dos papéis crepom.



Figura 12: imagem representativa do papel crepom do texto instrucional.

A: brinquedo

P: por que você acha que é um brinquedo?

A: não é brinquedo não é folha

P: mas o que tem nessa folha?

A: tem um vaso – se referindo ao tubo de cola desenhado.

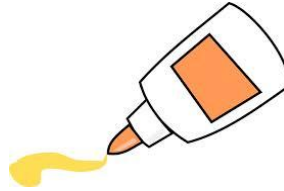


Figura 13: imagem representativa da cola do texto instrucional

P – diz: o que é que vocês estão vendo?

Os alunos conversam entre eles

P: uma dica: tem a ver com o folclore. O que é?

A: uma folha!

A: um balde, dois “balde”

P: é uma coisa que nós vamos fazer... Posso falar?

As – dizem: pode

P: é um brinquedo do folclore que nós vamos fazer, o barangandã. Aqui está escrito como fazer o brinquedo. Igual a receita, lembra da receita?

Aponta para um cartaz com receita de paçoquinha pendurado no varal.

P – diz: esse é um texto instrucional, vai dar as instruções, como fazer. Eu posso ler?

A professora lê o texto.

P: mas, não é hoje, nós vamos fazer só na sexta-feira, tá?

(....)

Na sexta-feira a P pega novamente o texto para confeccionar o barangandã.

P – pergunta: o que é isso, mesmo, alguém lembra?

A – diz: folha

P: é o barangandã

Os alunos repetem o nome do brinquedo. A professora mostra os materiais aos alunos e com a ajuda das monitoras começa confeccionar os barangandãs.

Momento 23 – observação do 3º e 5º dia – P3

Neste questionamento do texto instrucional, notamos que a professora pergunta e dá tempo para que as crianças possam colocar suas respostas. Mesmo a resposta não sendo a correta percebemos que existe alguma relação, quando os alunos falam [balde, dois balde] ou ainda [vaso] estão se referindo ao vidro de cola

que se apresenta no texto, outro exemplo, é quando a aluna diz [é massinha], o brinquedo em si nada tem a ver com massinha, mas a figura do papel crepom colorido provoca a lembrança da caixa de massinha.

Vemos que há espaço para levantamento das hipóteses, e, posteriormente, a professora confirma ou não as respostas, mas de maneira que os alunos não se sintam incomodados em tentar responder, novamente em outro questionamento. Durante a observação das aulas, pudemos ver que todos os alunos participam, algumas crianças estão aprendendo a falar, essas repetem o que os colegas ou a professora falam, outros, que possuem um repertório maior, arriscam e falam, e a professora vai mediando o diálogo e ocorre de fato interações entre, as crianças e os materiais escritos, aluno-aluno e professora-alunos.

A professora P4 realiza leitura diária de livros.

P: senta aqui no tapete para ouvir uma história, a história da quarta-feira. Ontem, terça-feira, a gente leu “Bibi não chupa mais o dedo” e hoje qual vai ser a história?

A professora questiona e aponta o painel de livros. Os livros ficam expostos a semana inteira para que as crianças vejam os livros que já foram lidos e os que vão ser lidos. Exemplo:



Figura 14: imagem representativa do painel de livros para ser lidos na semana

P: qual vai ser hoje?

A: esse aqui – aluno aponta para o livro – é da minhoca.

P: Minhoca?

A: aquele ali... – aponta o livro “Ninoca vai a fazenda”.

A professora pega o livro do dia.

P: ma que livro é esse?

A: da minhoca...

A: não da ninoca!

P: isso! Vocês já viram o livro da Ninoca né? e onde a Ninoca vai?

A: pra fazenda.

A: vai ver o “poico”

A: vai andar de trator e de cavalo...

Os alunos já ouviram a história, pois a monitora já havia contado semanas antes.

P: vocês lembram de tudo né? agora vamos ver se é isso mesmo.

A professora faz a leitura da história.

(...)

No outro dia, a professora apresenta um folheto de propaganda do circo que está na cidade.

P: quem sabe o que é isso na minha mão?

A: é do parquinho.

P: do parquinho?

A: do “cico”

P: isso! Quem já foi em um circo? – as crianças levantam a mão - e o que está escrito do circo aqui?

(...)

P: é um convinte pra ir no circo, está escrito aqui que é no Lago Azul.

A: eu já fui no Lago Azul!

P: pode levar o papai e a mamãe.

A: mas paga... tem que ter dinheiro minha mãe falou...

P: é tem que pagar sete reais. Tem oito motos no globo da morte, nossa! Deve ser legal.

Momento 24 – observação do 3º e 4º dia – P4

Nos dias de observação foi possível ver que, diariamente, a professora P4 realiza a leitura de livros. Os livros tanto os lidos quanto os que ainda vão ser lidos ficam expostos no painel de leitura em sequência dos dias da semana. Isso possibilita aos alunos analisarem os livros que já foram lidos e o que será lido naquele dia, assim as crianças começam a contruir a ideia de sequência, isto é, o que vem antes o que vem depois; alguns já relacionam o livro ao dia da semana no qual está colocado.

É interessante perceber que a professora questiona os alunos, rapidamente, sobre o livro que será lido naquele dia, os alunos recorrem ao painel e já apontam

com o dedinho ou falam o nome do livro. No momento descrito acima (momento 24), podemos notar que as crianças já conhecem o livro que vai ser lido, pois por meio da monitora já ouviram a história. Mesmo conhecendo o enredo os alunos participam da leitura e ficam atentos a ela.

Outro questionamento é do folheto de propaganda do circo que está na cidade. O folheto foi entregue à professora para que esta colocasse dentro do caderno de recados dos alunos. Antes de fazê-lo a professora mostra o folheto e questiona os alunos. Notamos que algumas crianças usam o conhecimento prévio para fazer suas colocações como por exemplo [tem que pagá, tem que ter dinheiro].

A docente faz breves questionamentos, pois os alunos deste maternal são menores que dos demais (alguns meses mais novos) e dispersam a atenção rapidamente, mas mesmo assim a educadora faz as perguntas e possibilita que seus alunos falem e exponham suas opiniões.

Abaixo mostraremos momentos como estes na classe de maternal da professora P5.

A professora P5 faz um projeto para emprestar um livro doado por uma aluna da sala, para os berçários e maternais da escola. Para isso ela leva os alunos para conhecerem as outras salas da creche.

Na volta ela registra o passeio em um cartaz.

P: vamos escrever aqui que a gente foi conhecer o berçário, como que era a sala?

A: os três “porquinho”.

P: isso tinha a história dos três porquinhos. Como era o nome das tias daquela classe?

Os alunos não se lembram

P: tia C. e a Tia G. vou escrever o nome delas aqui oh! – a professora escreve o nome das monitoras e a sala do berçário visitada – a gente também foi no outro berçário, quais os nomes das tias de lá?

A: Tia K.

P: isso tia K. e a tia C. eles estavam lendo livrinho né?

A professora registra as classes e as monitoras que trabalham em cada uma.

P: nós vamos emprestar o livro pra eles lerem....

(...)

No terceiro dia a professora traz para a classe uma caixa de livros e explica aos alunos.

P: trouxe uma coisa bem legal... livrinhos. Vocês vão poder olhar, contar história pro amiguinho, mas não pode arrastar os livros no chão, não pode rasgar, tem que cuidar bem do livro tá?

P4 distribui os livros.

P: depois troca de livro com o amigo.

As crianças olham os livros folheiam. Uma aluna lê o livro (a sua maneira) para outra aluna e vira o livro para mostrar a imagem, como a professora faz quando lê o livro para a turma.

Alguns alunos depois de olharem o livro trocam com o colega.

Outro aluno abre o livro e lê (a sua maneira) olhando as figuras e contando uma história, folheia página por página.

A: tia já li tudo..

P: e o que contava essa história?

A: da “zebra”

P: onde a zebra estava?

A: lá... na “floresta” ela mora lá... tem o macaco também (o aluno fala os animais que ilustram o livro).

P: então agora que você já sabe essa história, troca de livro com um amigo.

Momento 25 – observação do 1º e 3º dia – P5

A educadora (P5) realiza um projeto que tem por objetivo emprestar um livro de feltro para as crianças das demais salas da escola. Para isso ela leva seus alunos para conhecer as outras salas, seus alunos e as professoras e monitoras. Vemos que no retorno do “passeio” pelos dois primeiros berçários P5 desenvolve o registro das salas visitadas as monitoras que lá trabalham. Esse registro ela realiza juntamente com as crianças, sempre perguntando: “qual sala nós fomos?”, “o que tinha naquela sala?”, “quem são as tias que trabalham lá?” e assim as crianças podem dar suas respostas. Nem sempre os alunos se recordam de tudo, mas a professora vai mediando e registrando em uma folha pregada no armário de forma que todos tenham contato com o registro.

Na sala dessa mesma professora também foi possível observar o contato dos alunos com livros, além da leitura diária feita pela própria educadora. Nesta interação com os livros, os alunos demonstraram familiaridade com essa prática. A professora media essa atividade, explicando como deve ser o cuidado com os livros

e como eles devem proceder quando desejarem ler outro livro (sugere a troca de livro entre os pares). Ressaltamos o comportamento leitor das crianças, pois embora alguns apenas olhem os livros e já queiram trocar, outros contam, a sua maneira, a história, mostram as figuras para o amigo (imitam a leitura feita pela professora), inventam histórias, listam os animais ou outros personagens e associam as imagens às outras histórias que já conhecem. Ao final P5 também questiona as crianças sobre a história lida por eles, como é, quem são os personagens, onde estão, etc. Isso demonstra que a docente não propõe a leitura apenas para passar o tempo, mas para que de fato as crianças possam desenvolver o comportamento leitor e os cuidados com esse material.

A seguir relataremos a apresentação e questionamento de dois folhetos, desenvolvidos pela professora P6 em sua classe.

No primeiro dia de observação a professora P6 é chamada até a porta da sala pelas nutricionistas que estão visitando a escola. Elas entregam um folheto para a professora ler e orientar os alunos a respeito de uma alimentação saudável.

Após a chamada a P5 pergunta aos alunos.

P: olha vocês viram aquelas moças que vieram conversar com a professora? Elas são nutricionistas, ensinam a gente a comer direitinho. Elas me deram isso o que será que é isso?

A: um leão

P: isso é um leão? Não! Isso é uma revista?

A: não é um papel....

P: papel? Isso é um livro? É igual a esse aqui – mostra um livro.

A: não, é papel!

P: O que será que está escrito nesse papel? É um folheto...

A: hum...

A: não sei!

A: a nutricionista ela cuida da alimentação da gente, ela faz o cardápio que mostra o que nós vamos ter para comer... então o que será que ela trouxe pra mim? Falando sobre o que?

A: comida

P: isso, está falando sobre a comida. Vamos ler algumas coisas que está escrito aqui.

A professora lê algumas dicas de alimentação saudável para as crianças, dicas contidas no folheto.

(...)

No quarto dia um aluno traz de casa um folheto de propaganda que fica o tempo todo mostrando para os demais alunos.

P: o que será que o D. trouxe? Deixa eu ver...

A: tem uma guitarra

P: o que será que é isso? É um livro?

A: não

A: é um papel

A: tia o que está escrito aí?

P: ah isso é um folheto de propaganda e o D. falou que tem uma guitarra, onde você viu uma guitarra?

O aluno mostra o desenho da guitarra.

P: pra que será que ele está convidando? Pra fazer o que?

A: papá (lembrando do folheto da nutricionista)

P: mas tem comida aqui?

A: não!

P: então não está chamando pra comer nada! Se tem uma guitarra está chamando pra ouvir o que?

A: papá

A: não, “musca”

P: muito bem S. é pra ouvir música, aqui está falando o lugar, o dia e a hora que vai ter música - a professora lê o folheto na íntegra, que se trata de uma igreja convidando para um Show gospel.

P: onde você achou esse folheto?

A: ah um homem jogou na minha casa... foi o C (fala o nome da pessoa).

P: jogou lá na garagem da sua casa?

A: é!

Momento 26 – observação do 1º e 4º dia – P6

A educadora P6 realiza diariamente a leitura de livros e também faz uso do painel semanal de livros. Todos os dias os alunos estão em contato com as histórias e com esse material escrito.

No registro da observação acima apresentado, vemos a interação das crianças com dois tipos de folhetos, um informativo (das nutricionistas) e outro convite-propaganda (show gospel). Notamos, que a professora proporciona a interação dos alunos com os materiais escritos que aparecem no ambiente da sala de aula. Notamos, também que P6 media essa interação questionando a respeito do conteúdo escrito dos folhetos permitindo que os alunos tenham um tempo para responder, para colocar suas hipóteses. Notamos ainda que os alunos têm conhecimento de alguns materiais escritos como revista e livros, pois quando a professora pergunta “isso é um livro?” ou “é uma revista?” as crianças já conseguem perceber a diferença entre a revista, o livro e o folheto apresentado (como os alunos mesmos nomeiam “é papel”).

Atinamos que as professoras possuem uma prática diferente diante dos alunos, quanto a leitura, pois propõem também, previamente, uma discussão que levam os alunos a pensarem sobre o assunto. Mas quanto as práticas de escrita pela professora e pelos alunos, só foi possível observar, apenas em um episódio, na aula da professora P5. Nas aulas das demais educadoras (P3, P4 e P6) não aconteceu nenhuma atividade de escrita nas aulas observadas.

Nas práticas de leitura existe, por parte das professoras, certa valorização do pensamento dos alunos, e quando os mesmos não respondem de maneira convencional elas questionam as respostas dadas ou apresentam a resposta correta. Porém o “dar” a resposta correta não acontece rapidamente, pois existe um tempo em que os alunos levantam suas próprias hipóteses inclusive confrontando com as hipóteses dos colegas, permitindo a interação e expressão oral das crianças. Também se observa a interação das crianças com os livros, diariamente, livros que possuem diferentes histórias de diferentes autores, várias imagens que ficam expostos na sala. Há o contato das crianças com seus nomes, uma vez que os crachás ficam ao alcance delas, há também o contato com outros tipos de materiais escritos além dos livros, como os apontados nas descrições: folhetos e texto instrucional.

A observação das aulas dessas professoras nos leva a constatar as práticas mais “inovadoras” no que se refere a interação com a leitura e a escrita pelos alunos da primeira etapa da educação infantil, principalmente no maternal (alunos com dois a três anos de idade), onde essas educadoras atuam. Compreendemos que é possível

possibilitar o contato das crianças com a leitura em sua complexidade, pois, embora pequenos, podem estabelecer, por meio da mediação das professoras, a interação com os materiais escritos e suas diferentes formas de apresentação, seja um livro, revista, cartaz, folheto e etc.

A seguir apresentaremos os discursos dessas docentes, o que pensam sobre a leitura e a escrita. Por meio da apresentação de suas práticas e suas falas podemos analisar as coerências incoerências entre o fazer e o falar dessas educadoras.

O discurso (P3, P4, P5 e P6)

As observações das aulas das professoras P3, P4, P5 e P6 revelam que as suas práticas de questionamentos de textos e leitura, tendem para uma metodologia ativa, que é o que propõe a concepção epistemológica construtivista. Apesar de alguns dos livros lidos sejam trazidos por elas, notamos que há um envolvimento de todos na leitura, existe a leitura por indício feita pelos alunos e ao serem questionados, revelam seus conhecimentos prévios utilizados no levantamento de conjecturas.

Nos seus discursos, as educadoras confirmam que acreditam na importância das práticas de leitura, já na primeira etapa da educação infantil.

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?]
 Acho que... é questão do movimento acho que isso ajuda muito depois dentro da sala de aula, leitura e escrita porque eles ampliam tanto vocabulário, como o desenvolvimento da criação de história então isso ajuda bastante... a leitura e escrita. Que eu já peguei sala que eu... que não tinha esse embasamento em leitura e escrita e eles não conseguiam... recontar não conseguiam criar, e que se você trabalha bem isso eles conseguem fazer isso depois, depois do meio do ano ele já contam até história, criam histórias... inventam... ã que mais? Movimento, leitura e escrita... Faz de conta, muito bom, a questão do jogo simbólico também faz muito bem pro desenvolvimento da criança... acho que as principais são essas. (P3, grifos nossos).

Na fala da professora P3 aparecem alguns indícios de que a educação infantil deve preparar a criança para as etapas seguintes, isto é, próxima etapa da educação infantil e fundamental, e que as atividades de leitura e escrita proporcionam esse preparo.

Mas podemos ver, que a educadora, acredita na capacidade das crianças pequenas para participar das atividades, ao argumentar que mesmo não escrevendo de maneira convencional elas podem criar textos oralmente.

Destaca ainda que se a leitura for realizada constantemente permite o desenvolvimento do vocabulário, ressalta, ainda, que esse desenvolvimento não acontece de uma hora para outra, mas sim depois de um determinado tempo de trabalho e interação [e que se você trabalha bem isso eles conseguem fazer isso depois, depois do meio do ano ele já contam até história, criam histórias... inventam...]

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] O desenvolvimento lúdico da criança, acho que o brincar é essencial nessa faixa etária... ã o desenvolvimento motor também da criança é muito importante a parte da psicomotricidade... hum... o faz de conta... ã... as brincadeiras de roda, os jogos de encaixe... é muito importante também a contação de história nessa faixa etária, o questionamento feito com a criança o desenvolvimento da linguagem, instigar a criança, questionar a criança... ã permitir que ela fale e não falar por ela no caso né? (P4, grifos nossos)

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] Faz de conta mas eu posso também ã ... interagir com ela “o que você tá fazendo?” então... brincar com ela também... O faz de conta é uma atividade, quais outras atividades? A leitura, todo dia a leitura... depois sempre que ler a historinha ver se ela consegue contar a historinha, como que ela conta se está na sequencia certinha, os personagens, então isso trabalha a oralidade da criança né? O circuito que a gente trabalha também. Trabalhar com a parte motora da criança que ta em desenvolvimento e tem pequeninhos que não tem equilíbrio né? (P5, grifos nossos).

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] A chamada com o uso do crachá e letras móveis para formar palavras, atividades concretas, leitura diária de livros, circuito envolvendo puxar, empurrar, rolar, saltar.... Movimento.

Nota-se que as educadoras colocam as atividades de psicomotricidade e as brincadeiras como importantes para essa faixa etária, mas também apontam a leitura de histórias como relevante. Sobre o questionamento a docente (P4) assinala que possibilita o desenvolvimento da linguagem dos alunos, ela coloca a importancia de instigar, por meio de questionamentos, a criança a falar e não falar por ela. Isso condiz

com a prática da professora, uma vez que questiona seus alunos a respeito dos livros que leem diariamente ou algum outro material que surge no contexto da sala de aula.

Quanto à questão da leitura para desenvolver a oralidade a professora (P5) também faz esse apontamento quando coloca [ver se ela consegue contar a historinha, como que ela conta se está na sequencia certinha, os personagens, então isso trabalha a oralidade da criança né?] (P5). Neste caso, a professora tem a leitura de histórias como um preparo para que, posteriormente, as crianças consigam recontar a história na sequencia correta. Isso nos remete a uma concepção empirista, pois, embora proporcione momentos de leitura e, também, questione seus alunos sobre o que vai ser lido, a educadora deseja um retorno por parte dos alunos, isto é, se a criança reconta a história em sua sequencia exata demonstra que aprendeu.

A docente (P6) também marca a leitura como uma das atividades importantes para o maternal, mas também ressalta as letras móveis para trabalhar a formação de palavras. Essa é um tipo de atividade que não observamos nas aulas dessa educadora.

Quando questionadas sobre o período em que se deve iniciar as práticas, tanto de leitura quanto de escrita, as professoras foram unânimes ao responderem que as práticas de leitura e escrita devem ser iniciadas já desde a creche, isto é, desde a primeira etapa da educação infantil.

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Desde do... berçário. (P3).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Desde a creche pode iniciar esse trabalho. (P4).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Então aqui mesmo na creche com certeza! (P5).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Quanto mais cedo a criança tiver essas práticas de leitura e escrita, mais cedo será alfabetizada. Desde berçário a criança já tem condições de participar dessas práticas. (P6, grifos nossos).

As professoras também foram questionadas sobre o que é ler e escrever na opinião delas, vejamos as respostas a seguir.

[Em sua opinião o que é ler, o que é escrever?] O que é ler?... é muito amplo o que é ler? É... e agora? Aguçar a imaginação... é.... eu não pensei nessa hipótese o que é ler... Eu estou vendo pra mim... ai meu Deus eu nunca pensei o que e ler o que é escreve assim... o que desperta em mim a leitura e a escrita... E escrever é uma comunicação eu acho... é... uma forma de você comunicar porque se você lê bastante e escreve bastante você vai se comunicar muito bem , vai escrever muito bem também eu acho que é isso. (Professora P3, grifos nossos).

[Em sua opinião o que é ler?] Pra mim ler não é decifrar códigos, pra mim a pessoa que lê ela atribui significado e sentido as palavras. Então a leitura ela não é simplesmente um ato de decifrar códigos, a leitura tem que ser significativa.

[Em sua opinião o que é escrever?] Pra mim escrever é o ato de criar hipóteses... ã é formular... você fala assim no sentido a escrita...Pra mim a escrita é o ato de colocar no papel.... de transmitir uma informação de uma maneira... reflexiva, em que a pessoa ela tem que fazer associações, elaborar hipóteses, construir significado e transmitir para o papel. (P4, grifos nossos)

[Em sua opinião o que é ler?] Ler é você... entender... ã... a história. É você... é isso, bom eu to pensando em notícia, em notícia de jornal assim... é leitura eu acho que seria isso você entrar nesse mundo, daí você imagina a história... é... o que é ler? Seria... um prazer também...

[Em sua opinião o que é escrever?] Escrever... deixa eu pensar... poderia ser a gente... põe o que a gente pensa... ã... o que a gente quer dizer numa escrita... acho que seria isso. (P5, grifos nossos)

[Em sua opinião o que é ler?] Atribuir significados... entender códigos, saber a relação entre som e as letras para conseguir ler as palavras.

[Em sua opinião o que é escrever?] Compor algo com significado. Colocar no papel aquilo que você quer ou precisa, desde que tenha um significado e outra pessoa possa entender. (P6, grifos nossos)

Ao mesmo tempo em que as educadoras (P3 e P5) permeiam suas práticas com leituras - leitura por indícios pelos alunos e leitura convencional por elas mesmas – as educadoras não conseguem definir, suas opiniões, no que se refere ao que é ler e escrever, isto é, suas falas se referem à leitura como algo para [aguçar a imaginação] ou [entender e imaginar uma história] e a escrita sendo uma comunicação [uma comunicação eu acho... é.... uma forma de você comunicar] ou [põe no papel o que a gente pensa]. Essas falas revelam que por mais que seu fazer pedagógico apresenta alguns apontamentos considerados ativos, a compreensão de P3 e P5 sobre essas ações não está clara, não manifesta a ideia sobre a abrangência dos atos de leitura e escrita. Na verdade, mesmo não pontuando que ler é codificar, as professoras não manifestam clareza sobre o que, de fato, é ler e escrever.

Já as docentes P4 e P6 apontam que ler é atribuir significado. Embora P6 acredite que ler, também, é entender o código e estabelecer a relação entre som/grafia e que escrever é colocar algo no papel, mas esse algo precisa ser compreendido por alguém, descartando então a possibilidade da escrita não convencional dos alunos. Isso indica a uma mistura de concepções ora construtivista ora empirista.

Vejamos, também o que as docentes revelam nas respostas, quando questionadas se ensinam seus alunos a ler e escrever.

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever?] Não de forma... assim a ler escrever... forma espontânea né na verdade? Você não ensina ler e escrever, você ta ali dando oportunidade de ele fazer a leitura e a escrita dele né? Porque também a gente... você lendo um livro, ou fazendo um questionamento de uma capa de livro ele tá fazendo a leitura daquele livro... então eu to proporcionando a leitura pra ele, pode ser que seja um ensino, mas eu proporciono a leitura... e ele a partir dos indícios daquela capa de livro ele vai conseguir fazer uma leitura daquele livro, vai saber do que se trata o livro. E a escrita a mesma forma... porque as vezes eu...acho que eu não falei, mas eu...ã por exemplo a gente trabalhou música e fiz um projeto de música onde as crianças passavam nas salas aprendendo músicas e as professoras me davam a folha com a letra da música. Isso daí foi pedido antes pra elas a hora que eu chegasse na sala, pra ta providenciando essas letras da música e a gente colocava aqui na lousa, depois eles escolhiam uma música escreviam a música da forma deles, mas eles escreviam, então... ã... a escrita tava ali como uma ponte pra eles, então eles tavam escrevendo algo que eles estavam vivenciando naquele momento.

[Você acredita que isso é ensinar ler e escrever?] Sim! É uma forma de ensino, mas um acho que seja mais ... assim você está proporcionando a eles... O contato com a leitura e a escrita. (Professora P3, grifos nossos).

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Aqui na creche?

[É] Eu acredito que sim, com certeza porque a leitura ela não é apenas decifração de código, como eu já falei, então se ela olhar um papel na minha mão e saber que aquilo lá é um convite pro circo ela já está fazendo uma leitura e quando ela chega em mim e fala: “olha professora eu escrevi o nome da minha mãe, eu escrevi Paulo, eu fiz” ou mesmo um rabisco lá e disse que ela desenhou a Maria e que a Maria ... então ela... na verdade aquilo é um ato de escrita, entendeu? aquele rabisco dela, ela atribuiu significado para aquele rabisco, então é um ato de escrita ou quando ela mesma assina, fala que: “escrevi meu nome” né e fez aquele rabisco, embora pra mim né, pra nós adultos não seja a escrita convencional, que nós conhecemos, mas pra criança é muito significativo. (P4, grifos nossos).

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Sim! A ler porque eu to sempre lendo, com tom de entusiasmo falando “olha que livro, que será que tem nessa historinha?” incentivando, no ato de ler sempre com incentivo. Que é uma hora que você vê que eles prestam atenção, eles levam o livrinho pra casa de sexta-feira depois eu pergunto quem leu... E na escrita... quando eu to escrevendo na lousa ou no papel... eu to tirando deles também, pedindo pra eles me ajudarem... eles são muito pequeninhos então, fazem da maneira deles... Eu não me lembro de alguém me imitar escrevendo, de leitura sim, de leitura eu consigo me lembrar de eles querendo imitar a leitura... eu falo muito “lê pro amiguinho”, quando eu pego livrinho assim “lê pro amiguinho” e você vê isso... eles lendo pro amiguinho. (P5, grifos nossos).

[Então isso os ensina ler?] Tá em contato, mas de uma forma... você gostando do que faz eu acho que passa isso pra eles. Se você lê por lê... mas se você mostrar que é gostoso ler “ah é gostoso” não precisa falar, mas você mostrando que é gostoso, ai eu acho que passa de uma forma prazerosa pra eles e incentiva...eu incentivo na verdade.... (P5, grifos nossos).

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Sim. Porque fazemos leitura todos os dias de diversos tipos de textos. Também a leitura do crachá fazendo brincadeiras com os nomes. Escrevo na lousa os nomes das crianças. Tudo que chega na classe é questionado e lido para as crianças, desde bilhetes até folhetos de propaganda. Realizamos a escrita de história coletiva e fazemos diversas listas tendo o professor como escriba. O contato com os livros é todos os dias também. (P6, grifos nossos).

Em seus discursos, as docentes P3 e P5, revelam o entendimento de que proporcionam a interação de seus alunos com a leitura, mas não veem tal ação como ensino efetivo para ler escrever. Implicitamente, revelam que para ocorrer de fato a aprendizagem da leitura e da escrita os alunos precisam desenvolver essas atividades de maneira convencional. Isto é, não basta permear a prática com materiais escritos, realizar questionamento de texto, para a professora, seu método proporciona apenas o contato, o incentivo e o gosto pela leitura, mas a aprendizagem efetiva de ler e escrever ocorrerá somente quando o aluno o fizer de maneira convencional.

As professoras P4 e P6 já revelam a crença de ensinam sim seus alunos a ler e escrever, uma vez que proporcionam a interação dos mesmos com os materiais escritos e consideram significativas as práticas de leitura e escrita espontânea, por parte dos alunos.

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] Como eles aprendem? Você proporcionando o contato com a leitura e a escrita, só dessa forma não tem outro meio não adianta você pegar uma coisa tentar fazer ela ler, pelo menos os pequeninhos, não dá! aqui você consegue observar, que lá no fundamental acho que eles.... é diferente né a forma, não trabalho no fundamental, nunca dei aula pra primeiro ano mas assim, acho que eles não veem dessa forma a leitura e a escrita, acredito que não veem dessa forma, por isso que tem muitos alunos que ainda... mas aqui você proporcionando situações de leitura e de escrita, ai eu acredito que elas aprendem, quanto mais contato eles tiverem com a leitura e com a escrita mais eles vão aprender sobre leitura e escrita. (Professora P3, grifos nossos).

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] Acredito que... desde... da pré escola a criança já está fazendo né, no inicio das garatujas, ela já está iniciando esse processo e conforme ela vai reestruturando e reformulando as hipóteses da leitura e da escrita, por exemplo: ela olhando no crachá e sabendo que aquilo são letras e que aquela letras constituem o nome dela, já é o inicio de um processo de leitura e escrita... ã e conforme vai avançando e ela começa reconhecer que aquela letra é o A e fazer associação que aquele A é o A de abelha o A do avião e quando ela consegue atribuir significado à escrita impressa a escrita... a grafia né com o som, ela já está aprendendo a ler e escrever. (P4, grifos nossos)

Nesta última fala, aparecem algumas contradições pois, anteriormente, a professora P3 não sabia exatamente se ensinava seus alunos a ler, agora, diz que é por meio do contato com a leitura e a escrita que os alunos (os pequenos) [vão aprender sobre leitura e escrita]. Já a educadora P4, também se contradiz, pois nas questões anteriores afirmou que [...porque a leitura ela não é apenas decifração de código, como eu já falei, então se ela olhar um papel na minha mão e saber que aquilo lá é um convite pro circo ela já está fazendo uma leitura]. Mas nesta questão já remete o aprendizado da leitura e a escrita a associação do som/grafia para que as crianças aprendam a ler, em suas palavras: [...conforme vai avançando e ela começa reconhecer que aquela letra é o A e fazer associação que aquele A é o A de abelha o A do avião e quando ela consegue atribuir significado à escrita impressa a escrita... a grafia né com o som, ela já está aprendendo a ler e escrever] P4.

Observamos novamente, na fala das docentes, a mistura de concepções: concepção construtivista e concepção empirista.

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] Tenho que pensar um pouquinho... não maiores né? a ler e escrever... oh o... (fala o nome do aluno) já está lendo já... (P5, grifos nossos).

[Então como você acha que ele aprendeu a ler?] Ele lê e foi de uma hora pra outra, é fica conversando lá e por acaso prestou atenção e sabe o nome dos amigos... posso pensar né? eu acho que é através do contato que eles já tem assim naturalmente, como se dizia lá na faculdade né? tem uns que tem mais contato outro não tem quase nenhum, mas é através desses contatos... que... ficam assim... gravados aqui (aponta a cabeça) eles não sabem ainda pra que serve a leitura e a escrita, mas tão vendo alguma coisa, daí... essa interação pode ser até de pais também... pais, professor... mostrando a leitura e a escrita pra eles. Eles podem no começo ainda não entender, mas eles vão entrando nesse mundo... de descoberta... e tendo a interação... é claro que é o tempo delas, mas tendo alguém que incentive, que esteja do lado, mediando... ah vai pra frente. (P5, grifos nossos).

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] Através de estratégias e questionamentos que o professor vai proporcionando. Também através da assimilação de sons/letras, sílabas, escrever só se aprende praticando. (P6)

Nota-se que a docente (P5), atribui a aprendizagem da leitura e da escrita a vários fatores, isto é, a criança aprende a ler e a escrever por meio da interação, mediação e também pode acontecer pelo acaso, porque a criança está no tempo “dela” de aprender, se aprende naturalmente. Essa colocação demonstra uma mistura de concepções, pois em momentos acredita que o aluno aprende por “acaso” [por acaso prestou atenção e sabe o nome dos amigos], [através do contato que eles já têm assim naturalmente] o que se reporta a concepção apriorista, mas se contradiz quando afirma: [é claro que é o tempo delas, mas tendo alguém que incentive, que esteja do lado, mediando...], demonstra acreditar que a criança tem seu tempo, vai ter um “estalo” e aprende, porém precisa de alguém mediando.

Analisamos também a resposta da professora P6, que embora acredite que as crianças aprendam por meio dos questionamentos e estratégias que o professor proporciona, também atribui a aprendizagem, a associação que se deve fazer entre som e grafia, a junção de sílabas. Então novamente constatamos no discurso da professora, indicação das concepções empirista e contrutivista.

Confrontando as práticas e discursos, podemos ver que as professoras colocam seus alunos em contato com diferentes materiais escritos, proporcionam momentos de questionamento para que as crianças criem suas hipóteses e participem colocando suas opiniões. Mas, embora proporcionem atividades de diálogo e comunicação às crianças, as educadoras manifestam diferentes concepções, ao mesmo tempo, ora revelam uma concepção construtivista, ora revelam uma

concepção empirista, demonstrando desigualdades entre prática e discurso e até mesmo contradição entre suas próprias falas.

Categoria 4

Nesta categoria, incluem-se as manifestações da professora (P2) e da monitora (M1), pois apresentam em suas práticas atividades ora expositivas, ora atividades sem intervenção. Proporcionam aos alunos raros momentos de interação com os materiais escritos.

Nos discursos, essas educadoras associam o aprendizado da leitura ao contato com materiais escritos, mas na escrita, estritamente, o aluno precisa associar som/grafia, o que indica a abordagem empirista. Segundo suas falas, o professor não ensina, o aluno aprende apenas quando estiver “pronto”, isso realça a abordagem apriorista – apriorismo/pedagogia não diretiva.

Vejamos a seguir as práticas desenvolvidas por essas educadoras.

A classe do maternal em que a professora P2 leciona, compõe-se de 20 alunos matriculados e pertence à escola classificada como média. A dinâmica da escola consiste em realizar algumas atividades com toda a turma, tais como: chamada, rotina, brincadeira com jogos de encaixe e etc.

Já as atividades, classificadas, pela coordenadora pedagógica e professora, como mais pontuais, como por exemplo: leitura de história, escrita e reescritas, brincadeiras de faz de conta, manuseio de livros e etc. são realizadas em dois momentos, pois os alunos são divididos em dois grupos; enquanto um grupo participa das atividades conduzidas pela professora em sala, o outro grupo é direcionado pelas monitoras, ao parque, tanque de areia, sala de vídeo e etc. Após determinado período de tempo os grupos são trocam de local e, novamente, a professora repete as atividades que desenvolveu com o grupo anterior.

A chamada, nesta turma, geralmente, é realizada pelas monitoras, uma vez que a professora está em seu horário de café. Os crachás de identificação contêm apenas o primeiro nome do aluno colado em um papel cartão amarelo. Todos os crachás são iguais e não apresentam nenhuma figura ou desenho, nesta perspectiva os alunos não conseguem distinguir a diferença de um crachá para o outro, a não ser na escrita dos seus próprios nomes.

Os alunos sentam em roda no tapete.

M: de quem é esse nome? É da B. ela veio? O que que ele é?

M chama a aluno pelo apelido.

M e alunos – dizem: dorminhoca! Dominhoca!

M: e esse nome? É da I. ela também não veio, o que que ela é?

Novamente o coro: “dorminhoca, dorminhoca, dorminhoca”, falam todas as vezes que a monitora mostra o crachá com o nome de um aluno que faltou.

M: vamos fazer a chamada assim quem eu chamar vem aqui e pega o seu crachá...

M coloca os crachás no centro da roda no chão

M: vem J. pegar seu crachá. Vem C.

E assim sucessivamente os alunos levantam e pegam o crachá.

M: vem N. pegar seu nome

O aluno olha mas não pega.

M: está por aqui – mostra um lugar, mas sem apontar o nome – está por aqui.

O aluno pega seu nome.

M: isso, certinho

O restante dos alunos demonstram reconhecer seus nomes e pegam seus crachás.

M: esses são os que faltaram, vamos contar? – mostra os crachás dos alunos que faltam e conta em voz alta.

M recolhe os crachás dos alunos que estão presentes e faz a contagem também, depois guarda os crachás no armário.

Momento 27 – observação do 1º dia – P2

Quando a professora retorna do café, a chamada já foi feita pela monitora, neste momento as monitoras saem para o café. A professora distribui brinquedos de encaixe e deixa as crianças brincarem, enquanto espera as monitoras voltarem. A professora organiza o armário, conversa com as crianças, verifica seu plano de atividades para a semana e etc.

Após o café das monitoras, a docente divide os alunos em dois grupos. Um grupo sai com as monitoras para ir ao parque, o outro fica com a professora.

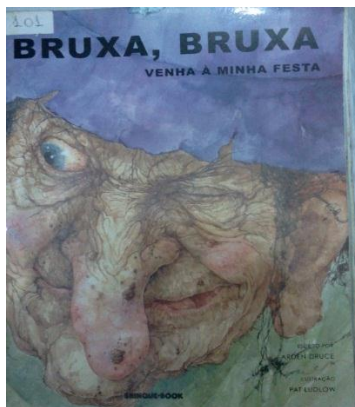


Figura 15: Livro “Bruxa, bruxa venha a minha festa

P – diz: senta aqui que eu vou contar o que nós vamos fazer essa semana. Essa semana todos os dias eu vou contar a história do “Bruxa, bruxa” e na sexta-feira a gente vai fazer uma festa do “Bruxa, bruxa”, tá bom? A tia (P) conversou com a tia A. (M) e agente resolveu fazer essa festa na sexta-feira.

A: vai ter refrigerante?

A: vai ter bolo?

P: depois a gente vê isso, o que vai ter... tá bom? Eu vou contar a história, depois a gente vai escrever a história naquele papel ali, vai fazer a lista de todo mundo que tem na história. Depois a gente vai fazer um convite e vai ver que sala a gente vai convidar pra nossa festa.

A: um monte?

A: é

P: tá a gente vai decidir junto, uma sala só. Hoje é segunda, tem terça, quarta, quinta e vai se na sexta. Agora vou ler a história.

A professora começa ler a história.

P – lê: Bruxa, bruxa venha a minha festa? Obrigada vou sim! Mas, só se convidar o gato.

As: miau! Miau!

Um aluno levanta e vai para porta.

P: N. vem sentar aqui perto de mim, você faltou uma semana agora eu quero você perto de mim.

A professora continua lendo, outro aluno deita no tapete.

P: senta, você sempre se comporta pra ouvir história o que está acontecendo?

A professora volta a ler

(....)

Depois que termina de contar a história a professora conduz a reescrita.

P: agora... vamos fazer a reescrita da história? Vamos lá C. eu preciso da sua ajuda...

A: e a minha?

P: sua também, da G. de todo mundo.

A: dá um giz

P: não depois a tia dá, pra vocês fazerem um desenho da história.

P demora algum tempo para organizar os alunos em volta do papel manilha, porque alguns não querem sentar.

P: como chama a história? Bruxa, bruxa....

A: venha a minha festa

A professora escreve.

P: isso quem é a primeira convidada pra festa?

A: eu!

P: não, quem foi a primeira? A bruxa, então como é que fala? Bruxa, bruxa...

Os alunos dispersam a professora chama atenção

P: bruxa, bruxa venha a minha festa, mas ela só vai se convidar quem?

A: obrigado há, há, há

A: gato

A: espantalho

P: o gato primeiro, depois é o espantalho.

Novamente a professora interrompe para chamar a atenção, pois os alunos estão dispersando (andando pela sala, pegando brinquedos no armário e etc.)

P: oi gente bom dia! Vamos fazer juntos, vocês não estão ajudando.

P: espantalho, espantalho...

A: venha a minha festa?

P: só a C. que sabe da história?

A: é só ela

Um aluno levanta e vai para a porta

P: vem sentar aqui e ajudar.

A: agora é o fantasma

P: já é o fantasma?

Alunos – dizem: é

Novamente um aluno tenta sair da sala.

P: agora tem que ajudar aqui, depois vocês vão lá fora.

P: agora é a vez da coruja né?

(...)

Momento 28 – observação do 1º dia – P2

No momento acima, apresentado, a professora traz atividade de leitura e de escrita, mas não ocorre efetivamente a participação dos alunos. Fica explícito a imposição da atividade pela docente, sendo que as crianças mostram certo desinteresse, principalmente porque sabem que o outro grupo de colegas está brincando no parque.

O outro exemplo disto, é a escrita da lista de personagens, que foi outra atividade realizada nos mesmos moldes da anterior.

(...) P – pergunta: quais são os personagens da história da “Bruxa, bruxa, venha à minha festa?”

A: o dragão

A: dragão de Comodo

P: eu vou escrevendo aqui... quem mais, me ajuda...

Os alunos dispersam, alguns levantam, a professora chama a atenção

P: senta aqui oh eu vou escrever o nome na frente de quem for falando...

A: unicórnio

A: coruja venha a minha festa?

(....)

A professora ajuda os alunos a lembrarem

P: e o gato?

A: espantalho também

A professora escreve o nome do personagem e o nome do aluno que falou na frente

P: vem cá C. fala pra mim o que falta escrever, vamos escrever juntos tá?

Alguns alunos levantam e pegam brinquedos.

P: agora não é hora de brinquedo.... Estamos fazendo a lista de personagens vamos lá?

A: pirata
A: tubarão, você tem medo de tubarão tia?
P – responde: não! Quem mais?
A: acabou
P: ainda não, tem mais
A: a chapeuzinho e o lobo
(...)

Momento 29 – observação do 4º dia – P2

Cada grupo fez a sua lista de personagens, mas a dinâmica empregada pela professora e a participação dos alunos são semelhantes. As reescritas da história e as listas de personagens foram pendurados na parede e recolhidos na sexta-feira.

Podemos notar, o baixo envolvimento das crianças na atividade, e a relação com os colegas limitada ao grupo pré-estabelecido pela professora, pois, esta indicava os alunos que iriam com as monitoras brincar fora da sala e os que ficariam fazendo as atividades impostas por ela.

Nos dois exemplos, a falta de abertura para os alunos exporem seus conhecimentos prévios. No momento nº 12 um aluno fala [dragão de Comodo], a professora não questiona o aluno sobre esse conhecimento, por exemplo, o que ele sabe sobre o dragão de Comodo, como sabe e se o dragão de Comodo é como o dragão da história, etc.

Observa-se que não há abertura para questionamentos além dos que a professora propõe, os alunos devem apenas responder o que é perguntado, isto é, devem responder exatamente as perguntas feitas pela professora e não questionar sobre outros assuntos. Mesmo com alguns encaminhamentos em que a professora “permitia” certa participação dos alunos, observa-se que a atividade é imposta e que os alunos não demonstram interesse.

Em outras duas ocasiões, enquanto a professora aguardava as monitoras retornarem do café, foram distribuídos livros ou revistas para que os alunos pudessem manusear. No primeiro momento, a professora distribuiu livros (um para cada aluno) e deixou-os entretidos enquanto observava seu registro de atividades. Em um outro momento, os alunos manusearam as revistas. Mas em nenhuma dessas ocasiões houve a intervenção da professora. Essa prática comprova que o manuseio de livros

e revistas era uma forma de “passar o tempo”, para não deixar as crianças ociosas, esperando as monitoras voltarem do café, para posteriormente separá-las.

A proposta de dividir os alunos, com a alegação de que, assim o trabalho “rende” mais, não se confirmou, pois observamos as crianças ficarem ansiosas para sair da sala, as que saem primeiro ao voltarem para a sala, não querem participar da atividade. Os motivos são diversos: imposição da atividade pela professora, ansiedade porque desejam brincar com os colegas fora da sala, agitação dos que estavam brincando e voltam para a sala e precisam sentar, falar o que a professora pede e etc, isso tudo torna as atividades maçantes.

Analisando essas práticas vemos que a professora ora apresenta tendência à pedagogia diretiva, ora à não diretiva. Com referência à primeira, as atividades eram impostas, não permitiam nenhuma abertura para diálogos; as crianças deveriam responder apenas o que era perguntado. Em relação à pedagogia não diretiva, a professora permitia que os alunos brincassem com brinquedos ou manuseassem os livros como uma forma de entretê-los para não deixá-los ociosos.

Durante a semana, também não foi planejada nem foram feitos combinados referentes à festa de sexta-feira, sobre a qual a professora havia falado aos alunos, conforme exposto no momento nº 11. E, na sexta-feira a festa não foi realizada.

Já a classe da monitora M1, é um Berçário (BI) com 12 alunos na faixa etária de um ano à um ano e cinco meses. A monitora não é efetiva e exercia o cargo há dois meses na escola. A escola em questão é classificada como uma escola pequena com apenas quatro classes (um berçário I, um berçário II e dois maternais)

A rotina da manhã, com as crianças, consiste em dar leite (mamadeira) logo na entrada, fazer a chamada, brincadeiras (com brinquedos diversos como: bola, panelinhas, garfos, jogos de encaixe), horário de parque, momento da troca de fralda, leitura de livros, almoço e hora de dormir.

Poucos foram os momentos, observados, que consistiam em interação dos pequenos com leitura e com a escrita. Apresentamos a seguir, um exemplo que demonstra os momentos da chamada. Os crachás utilizados para a chamada eram de tamanho grande e continham o primeiro nome de cada criança. Na sala não havia painel de chamada, então após a chamada os crachás eram recolhidos e guardados dentro do armário.

A monitora canta uma música

“Bom dia (diz o nome do A e mostra o crachá) como vai?”

E assim canta, mostra o crachá e fala o nome dos alunos.

Cada aluno pega o seu crachá e segura.

Quando termina de cantar e distribuir os crachás a monitora recolhe-os e guarda dentro do armário.

A monitora distribui brinquedos (garfos, panelinhas, faquinhas e pratos)

Logo, após alguns minutos, a monitora pede para que os alunos recolham os brinquedos para irem para fora da sala brincar com bolas.

Depois de brincarem com as bolas, todos voltam para a sala para o momento da troca das fraldas, enquanto os alunos ficam na sala brincando com os brinquedos que tem dentro de um baú, supervisionados por outra monitora.

Após a troca saem para o almoço e em seguida os alunos são colocados nos berços para dormir.

Momento 30 – observação do 1º - Monitora M1

Percebe-se que o único momento de interação das crianças com a escrita, nesse período de aula, foi com os crachás com nomes. Mesmo assim, a “chamada” é feita rapidamente, não é feito nenhum questionamento sobre os nomes e os crachás são guardados dentro do armário, pois na classe não tem um painel de chamada para que os nomes possam ficar expostos.

Em outro momento a chamada foi realizada por uma monitora da classe do maternal, que veio até o berçário ajudar a monitora M1, pois esta estava sozinha e precisava de auxílio. Para destacar a fala das monitoras usaremos M1, para a monitora da sala e M(1) para caracterizar a monitora que estava, neste dia, ajudando a monitora M1

M(1) faz oração e canta uma música e mostra os crachás um a um para os alunos.

M(1) – canta: “Meu nome é (fala o nome do(a) aluno(a).) e eu sou eu”

E assim sucessivamente. As crianças pegam os crachás quando seus nomes são falados.

Novamente depois de terminar, a M1 recolhe os crachás e guarda no armário.

As Monitoras (M1 e M(1)) distribuem carrinhos para as crianças brincarem.

Momento 31 – observação do 2º e 3º dia - Monitora M1 e M(1)

Como vemos, neste exemplo a chamada não foi feita pela monitora da sala e sim por outra, mas seguiu o mesmo modelo da chamada anterior. As educadoras apenas mostram os crachás e falam os nomes dos alunos, cada um pega o seu crachá e segura até o último ser chamado. Os crachás são recolhidos e guardados nos armários e em seguida são distribuídos os brinquedos.

Em relação à leitura, o exemplo a seguir mostra o único momento de interação das crianças com livros de história, novamente, colocados pela monitora M(1).

M1: olha a história chegou.

M(1): vem história.... olha a tia trouxe três histórias, a tia vai contar do macaquinho primeiro. Oh a tia trouxe uma historinha que se chama assim: “Meu macaco de estimação”. Olha só que macaquinho lindo! Vamos ver o que esse macaquinho apronta?



Figura 16: livro “Meu macaco de estimação”

A M(1) lê a história na íntegra que é composta por frases simples.

M(1) – diz: conheça o meu macaco de estimação, ele tem grandes orelhas. Olha o tamanho da orelha dele oh. E uma longa cauda... olha o tamanho da cauda do macaco olha aqui oh. O (fala o nome de um aluno) vem ouvir história.

O aluno saiu de perto da M(1) e foi para a porta.

M(1) – continua: ele gosta de ficar pendurado de cabeça para baixo. Olha o macaquinho fazendo arte... E também adora banana, olha o macaquinho ele adora comer banana... às vezes ele gosta de sair para passear, olha o macaquinho andando de bicicleta. Olha ele gosta de passear. Mas o que ele mais gosta é que eu faça cocegas em sua barriga peluda.... Olha oh fazendo cocegas na barriga do macaquinho. Faz cosquinha na barriga dele.... eeee acabou a história. Vamos olhar o livrinho a tia vai deixar vocês olharem um pouquinho o livrinho.

A M(1) orientou que cada aluno veria o livro e passaria para o próximo.

Momento 32 – observação do 2º dia - Monitora M1 e M(1)

O momento de leitura de história se resumiu a uma prática em que a monitora, (que inclusive não era a da turma) traz alguns livros e faz a leitura. No momento 18, relatado acima, mostra a leitura de uma história resumida e a repetição das falas da monitora que lê, e simultaneamente, repete o que leu como se dessa forma fixasse nas crianças as palavras: [e também adora banana – olha o macaquinho ele adora comer banana].

Nesta classe, embora as crianças demonstrem algum interesse pela leitura e pelo momento da chamada, não existe abertura para que as crianças falem, não há questionamento e as situações de interação com a leitura são pobres de sentido para os próprios alunos.

Vale ressaltar que as práticas que envolveram leitura, foram direcionados pela monitora vinculada a outra turma, que ajudou a monitora da classe por apenas dois dias.

Foram observados também vários e longos momentos em que as crianças passavam brincando com os brinquedos colocados pelas monitoras, nesses momentos, igualmente, não havia a orientação das atividades, no caso, das brincadeiras. Houve simplesmente, o brincar por brincar, como uma forma de passar o tempo.

Analisamos que tanto a professora P2 quanto a monitora M1, revelam em suas práticas uma concepção baseada no empirismo (prática diretiva). Quando realizam alguma atividade de leitura e escrita, estas são desenvolvidas pelas próprias educadoras, sem a possibilidade de participação dos alunos, sendo que essas atividades não são de fato significativas para as crianças. Em outros momentos as educadoras fundamentam suas práticas no apriorismo (prática não-diretiva), pois permitem que os alunos realizem certas atividades sem nenhuma mediação, são atividades apenas para “passar o tempo”.

Vejamos a seguir as falas das educadoras P2 e M1 no que se refere a leitura e a escrita, para averiguarmos consistências e incoerências com suas práticas.

O discurso (P2 e M1)

Em seus procedimentos pedagógicos, as educadoras P2 e M1 mesclam a pedagogia diretiva (empirismo) e a não diretiva (apriorismo). Realizem algumas

atividades que visam a participação dos alunos, mas nem sempre esse objetivo é alcançado efetivamente. Poucos são os momentos em que estas educadoras, possibilitam aos seus alunos o contato com diferentes materiais escritos.

Na entrevista, questionamos P2 e M1 a respeito das principais atividades que devem ser realizadas na educação infantil, sobretudo na primeira etapa.

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?]

Nossa difícil tem bastante. Acho que muita... ã ... tudo que envolva muita oralidade, já envolver eles no mundo da escrita, mostrar pra eles o que é número e o que é letra porque eles já conseguem discernir bastante, você escreve e eles falam “nossa quanta letra você está colocando!” então inserir neste mundo. Muita leitura, conhecer diferentes tipos de livros de... gêneros né? pra trabalhar com a parte da oralidade. E na matemática além dos números as cores e sequencia porque eles ainda não têm essa coisa de sequência então também é muito importante. (P2, grifos nossos).

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?]

Nessa faixa etária é mais socialização, musicalização que eles gostam bastante, atividade para despertar o conhecimento, porque nesta fase eles são bastante curiosos.

[Que tipos de conhecimentos, especificamente, devem ser despertados?] ... (Risos) (Monitora M1, grifos nossos)

Verifica-se que, para P2 o objetivo de envolver as crianças em situações de escrita é o de ensinar a diferença entre letra e número, enfatizando a importância do reconhecimento do código alfabético e numeral. Embora a professora aponte, que os alunos devam conhecer diferentes gêneros textuais, nos momentos observados, ocorreram a interação com poucos gêneros textuais.

Quanto a monitora (M1) sua resposta indica a falta de ciência, sobre os conhecimentos que devem ser desenvolvidos nesta faixa etária, embora mencione o desenvolvimento da socialização, a educadora não aponta as atividades que devem ser trabalhadas para que ocorra a socialização dos pequenos. Quanto a musicalização que indica como uma das principais atividades, a música pouco esteve presente na prática da monitora, apenas na chamada e mesmo assim eram músicas curtas e repetitivas.

Analisamos também, a contradição quando P2 coloca que a leitura é importante para que as pessoas se mantenham informadas e sejam críticas, mas aponta (somente) a leitura lazer, como ela mesma diz, como fascinante. Veja a seguir.

[Baseado em sua prática como professor (monitor) qual a importância da leitura e da escrita para a vida das pessoas?] Eu acho que pra tudo. Pra tudo a leitura e a escrita ela... no dia-a-dia a todo momento e quando vem desde lá... de criança, que desde o BI já é contado história e tudo, incentiva a ser cidadãos, eu acho que... críticos. Porque se você lê você quer se manter informada, você se interessa por vários tipos de leitura, então você consegue ser crítico em algumas coisas. Agora você não tem o hábito da leitura você nunca sabe o que tá acontecendo a sua volta e se você não tem esse hábito você nunca vai adquirir. Depois de grande você não vai adquirir esse hábito também. Então você tem que adquirir lá trás, desde pequeno, pra que você tenha mesmo uma vida... ã com várias informações, debater as informações e conseguir viver mesmo no mundo que a gente tá hoje, porque sem leitura a gente não consegue se desenvolver, não cresce. (Professora P2, grifos nossos)

[Em sua opinião o que é ler?] Ler? ... depende... depende do contexto que você vai ler. Eu acho que a leitura dependendo do contexto ela te leva pra outro mundo, que não é seu. Então você consegue fantasiar algumas coisas. Porque você acaba imaginando... ã... o local que está se passando a história, como são os personagens da história. Então te leva para um mundo de imaginação. Então eu acho que acaba sendo uma coisa fascinante. A leitura lazer, não a leitura teórica pro seu trabalho, mas essa leitura lazer quando eu leio para as crianças acaba transportando eles para um mundo fora da realidade.

[E o que seria essa leitura do teórico?] Leitura teórica é você ler coisas que vão acrescentar no seu trabalho, você vai e pega um livro do Wallon, Vygotsky do Piaget então você não consegue transportar para outro mundo (...) mas aquela coisa fascinante, daquela imaginação é só quando a leitura é uma leitura que acaba não sendo teórica. (Professora P2, grifos nossos).

Notamos, primeiramente, que a professora (P2) acredita na importância da leitura para o desenvolvimento da capacidade crítica e como meio de adquirir informação e debate-las, mas não menciona a leitura por indícios ou o questionamento a respeito do sentido de um texto (seja ele qual for). A professora pontua, como fascinante, a leitura por prazer e que somente quando ela lê para as crianças é que essas podem imaginar, ou como diz: **[quando eu leio para as crianças acaba transportando eles para um mundo fora da realidade]**.

No que se refere ao início das práticas de leitura e de escrita, M1 afirma que desde o BI (primeira classe da primeira etapa da educação infantil), mas deixa entender, que nesta faixa etária a criança precisa ter noção do que é um livro, mas o incentivo deve acontecer quando a criança conhece as letras e começa a ler (convencionalmente).

É considerada leitura, pela monitora, a leitura convencional. Vejamos a fala quando questionada sobre o que é ler:

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Aqui na sala a gente já trabalha com os livrinhos de banho, que tem coisas escritas, a gente lê pra eles, já vai dando pra eles ter o conhecimento do que é um livro. Eu acho que desde o início (B1) você tem que dar, e a partir do momento que a criança já começa a conhecer letras começa a ler você tem que incentivar. (Monitora M1, grifos nossos).

Quanto ao questionamento “O que é ler e o que é escrever?” M1 fala que ler é uma viagem, mas apenas para quem consegue de fato codificar, ler um texto decifrando os símbolos para compreender a mensagem. Apenas o leitor que possui a técnica de relacionar as letras ou os sons correspondentes é capaz de “viajar”. Sua fala não inclui a interação das crianças com a leitura como um fator de desenvolvimento cognitivo.

A escrita, também, é entendida como a transmissão da fala para o papel, utilizando-se do código, é reduzido a expressão de emoções; não atribui à escrita outras funções sociais.

[Em sua opinião o que é ler?] Ah pra mim é uma viagem, porque dependendo o livro que eu to lendo, eu gosto muito de Sidney Sheldon, aí eu entro na história, pra mim é uma viagem a leitura.

[Em sua opinião o que é escrever?] Eu gosto bastante de escrever também, escrever... eu acho que tem hora que a gente não consegue expressar o que a gente sente eu acho que no papel você consegue fazer isso, na escrita. Eu geralmente escrevo, tem coisa que eu não consigo por pra fora e no papel na escrita eu consigo. (Monitora M1, grifos nossos).

No que se refere ao ensino, a docente (P2), não acredita que possa ensinar a leitura, porque para os alunos aprenderem é preciso estarem prontos pra isso. Neste ponto, conforme mostram as falas, a seguir apresentadas, o discurso da professora tende à concepção apriorista.

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Eu acho que a gente ajuda mas ensinar, ensinar não ensina, porque cada um aprende no momento certo eu acredito nisso. Não adianta, tem crianças que as vezes com seis anos já vai para o primeiro ano já sabendo ler e escrever, outros vão aprender lá no terceiro ano a ler e escrever por mais que o professor ajudou, incentivou, então você não ensina a criança quando ela tá no tempo dela acho que ela acaba aprendendo. (Professora P2, grifos nossos).

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] A partir do incentivo, com o mundo da leitura. A leitura a escrita coletiva, muita conversa, muito faz de conta, então já vai ajudando eles a criarem... a música, então eles vão conseguindo associar. A chamada, então eles associam os nomes, que existem outras letrinhas. Ensinar, ensinar você pode até ensinar, mas se eles não estiverem preparados naquele momento pra aprender eles não vão aprender. (Professora P2, grifos nossos).

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Ler e escrever? (risos) ah de certa forma sim. Porque eu incentivo você tá ali, por exemplo, você pega a panelinha e fala “isso aqui é pra fazer papá” você está incentivando a alguma coisa, com a brincadeira e eles vão... no começo assim eles vão só gravar né? pra escrita futuramente eu tenho que ensinar a falar pra terem uma escrita legal.

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] Acho que primeiro tem que aprender a falar corretamente, saber as letras, sílabas, pra depois aprender a escrever. (Monitora M1, grifos nossos).

A fala da professora (P2) indica a opção pela concepção apriorista, ao colocar que o professora não ensina, ou pode até tentar ensinar, mas as intervenções do professor de nada adiantam, uma vez que o aluno só vai aprender quando estiver preparado. Essa colocação condiz com sua prática, quando permite que as crianças manejem, simplesmente, os livros sem intervir, questionarem, mediar essa interação dos alunos com os materiais escritos.

Podemos então considerar que a professora P2, está mesmo que inconscientemente, embasando, tanto sua prática quanto seu discurso, na tendência tradicional. Em alguns momentos a educadora impõe as atividades (brincadeiras e atividades de leitura e escrita), em outros momentos não media as interações dos alunos, seja com os materiais escritos, ou nos diálogos decorrentes entre aluno-professor e aluno-aluno.

Quando questionada se ensina seus alunos a ler e a escrever, a monitora (M1) diz que [ah de certa forma sim] e novamente traz um exemplo sobre aquisição da fala. A educadora ainda associa o fato de ensinar as crianças a falar, com a escrita que terão no futuro, isto é, seu papel é ensinar as crianças a falarem, para, posteriormente, elas escreverem corretamente, que no caso a monitora usa a expressão [para terem uma escrita legal.]

Verifica-se que na prática a monitora, tem uma orientação apriorista, uma vez que não apresenta objetivos concretos de aprendizagem. Por meio das observações, notamos que raros momentos de leitura foram conduzidos por uma outra monitora que

não trabalha efetivamente com a classe e o tempo restante é preenchido com brinquedos.

Em seu discurso, em algumas falas a monitora (M1) revela desconhecimento das práticas pedagógicas, fazendo colocações que nem ao menos respondem o que foi perguntado de fato. Em outras, sugere que compreende a leitura e a escrita nos moldes tradicionais, isto é, leitura é codificar e escrita é o uso correto das técnicas para emprego do código alfabético.

As educadoras cujas práticas e discursos são incluídas nesta categoria, embasam-se na abordagem tradicional, tanto nos encaminhamentos em sala de aula quanto nos discursos apresentados. Em suas práticas, não acontece a intelecção dos alunos com diferentes materiais escritos e as atividades que envolvem a leitura e a escrita são atividades impostas pelas educadoras, sem a participação dos alunos, a eles resta o papel de expectores. As atividades de leitura, observadas na sala da monitora M1, e as atividades de leitura e escrita na sala da professora P2 são pobres de sentido o que, conseqüentemente, faz com que os alunos não tenham o desejo de participar.

Em outras situações as educadoras apenas deixam que seus alunos, brinquem ou manuseiem livros e revistas, sem mediar essa interação, são atividades que tem por objetivo o “deixa fazer” apontado por Becker (200, p. 19-21) “É o regime do *laissez-faire: deixa fazer.*”

Categoria 5

Nesta categoria inclui-se três monitoras (M7, M8 e M11), práticas, evidenciam atividades sem intervenções e propiciam poucas ocasiões de interação dos alunos com os materiais escritos. Porém, em seus discursos apontam que o aprendizado da leitura e da escrita acontece por meio do contato das crianças com os materiais escritos. Isso nos revela contradição entre fazer e dizer dessas educadoras, isto é, práticas consistentes com a concepções empirista/apriorista e um discurso empirista/construtivista.

As educadoras M7 e M8 atuam na mesma sala de berçário (BII). A monitora (M11) trabalha na sala de berçário (BI) na escola considerada como grande. A turma do berçário II compõe-se de 16 alunos com idade entre um ano e meio a dois anos. Já no berçário I as crianças têm a faixa etária de um ano.

A rotina das crianças do berçário II, consiste em: café da manhã logo na entrada, chamada com crachás, brincadeiras com brinquedos, sucatas, parque, velotrol, músicas e alguns momentos de leitura de livros. A seguir mostraremos algumas atividades realizadas pelas monitoras no que se refere à leitura.

Após o café, que é feito na sala mesmo, M8 organiza as crianças no tapete.

M8 – diz: vamos cantar? “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava...” (mostra o crachá).

A: eu!

M7: você chutou né? e acertou é você mesmo L... (fala o nome do aluno e entrega o crachá).

M7 e M8 cantam novamente a música e M7 mostra o próximo crachá.

O aluno L olha os crachás que M7 mostra e vai falando corretamente todos os nomes.

M8: esse nome com S?

A: é a S... (fala o nome da aluna)

M7 mostra outro crachá.

A: é a I... (fala o nome da aluna)

M8: como você sabe? Você sabe tudo!

Como na sala tem duas alunas com o mesmo nome o aluno L as identifica pelo sobrenome.

Isadora Moraes

Isadora Santos

(Representação dos crachás, neste exemplo, os nomes fictícios: Isadora Moraes e Isadora Santos).

A: é a Isadora Santos

M8: e essa?

A: é a Isadora Moraes

Terminada a chamada a monitora recolhe os crachás para colocá-los no painel de chamada que fica no alto da parede e os alunos não alcançam.

Momento nº 33 – observação do 1º dia – M7 e M8

Quando termina a chamada M7 pega um livro no painel de livros.

A: é do Gabriel

M7: quem te falou?

A: a tia... (fala o nome da outra monitora.

M7: é isso mesmo

M7 senta em uma cadeira peto dos alunos e começa ler o livro e mostrar as figuras. O livro faz perguntas sobre o que pode e o que não pode tocar.



Figura 17: Capa e páginas do livro “Gabriel”

M7: a gente pode tocar no jacaré do pantanal?

A: pode

A: não

A: ele “mode”...

M7: ele morde.... (mostra a figura do livro)

M7: e no queixo do papai?

A: não!

A: pode sim

M7: fazer cosquinha...

Depois de ler o livro M7 coloca o livro novamente no painel de livros.

Momento nº 34 – observação do 5º dia – M7

Os contatos com materiais escritos, ocorreram no momento da chamada, com a escrita do nome dos alunos e as leituras de livros. Após a chamada os nomes ficam fora do campo de visão dos alunos, pois, o painel de chamada fica fixado no alto da parede onde somente as monitoras têm acesso. Os livros eram lidos pelas monitoras (M7 e M8), e ficam em um painel de chamada separado em dias da semana (de

segunda a sexta-feira), as monitoras leem um livro por dia, sempre no padrão de leitura descrito anteriormente (momento nº 34).

As demais atividades observadas foram brincadeiras com massinha de modelar, brinquedos diversos, parque, desenho livre e músicas.

Na sala do berçário I, a monitora M11, não apresenta uma prática diferente das monitoras M7 e M8. A rotina do berçário I consiste em: hora do leite (mamadeira) quando as crianças chegam à escola, brinquedos, livros de banho para que as crianças possam manusear, troca de fraldas, hora do suco, almoço e hora de dormir.

No que se refere à leitura, raros foram os momentos em que as crianças estabeleceram contato com a leitura. Mais precisamente, M11 apresentou um livro de história para as crianças, mas não realizou a leitura do mesmo apenas narrou a história com suas palavras.

A monitora M11 pega um livro-fantoches e mostra para as crianças que estão sentadas nos colchonetes.



Figura 18: livro “Panda na China”

M11 abre o livro, começa a falar por meio do fantoches e mostra as figuras.

M11: Bom dia criançada eu voltei, eu falei que ia voltar... vamos cantar uma musiquinha? – começa cantar uma música, quando termina continua a contar a história com suas palavras – eu fui passear e encontrei vários amigos pela floresta...

M11 interrompe a leitura para chamar a atenção de algumas crianças que se levantam.

M11: senta aqui pra ouvir a história, senta...

A monitora continua a narração da história.

M11: olha... o patinho, como que o patinho faz – imita um pato.

Conforme aparece as figuras de animais e objetos a monitora fala seus nomes e os imita.

Após a leitura M11 deixa que os alunos toquem no panda (fantoche).

M11: dá um abraço nele... – o aluno abraça o fantoche.

Momento nº 35 – observação do 2º dia – M11

Como podemos averiguar, os momentos de interação dos alunos com os materiais escritos se resumem à leitura de livros e a leitura dos nomes no crachá, no entanto no berçário I, a monitora M11 apresenta o livro aos seus alunos e narra a história com suas palavras e esse foi o único momento em que foi possível observar a interação das crianças com algum material escrito.

Vejamos a seguir qual os discursos que as monitoras, desta categoria, apresentam em relação a leitura e a escrita.

Discurso (M7, M8 e M11)

Averiguamos, nos registros das observações colocadas, anteriormente, que as práticas das educadoras (M7, M8 e M9) são pautadas na abordagem tradicional, uma vez que proporcionam, aos seus alunos, pouca interação com os materiais escritos e quando fazem, são momentos raros e breves.

Para analisar a concepção que cada monitora apresenta a respeito do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, colocamos, em entrevista, algumas questões que abordam esse assunto.

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?]

Brincadeira, história essas duas eu acho que não pode faltar. (Monitora M7).

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] Eu acho que tem que ser mais focado no brincar, eu acredito muito nisso, tudo que você vai dar pra eles é relacionado com o brincar. Porque eu acho que eles são muito pequenos, não tem muito de se envolver com outras coisas, mais assim digamos, é.... alfabetização mesmo essas coisas de letramento. Apesar da gente tá inserindo isso já no contexto deles, desde pequenos, que nem, você conta uma história, você faz uma chamada. É importante você lê um livro dá livro, eles ter contato com diferentes tipos de textos assim, mas o mais importante que eu acho é a brincadeira. (M8, grifos nossos).

[Em sua opinião quais devem ser as principais atividades que devem ser realizadas na primeira etapa da educação infantil?] Geralmente tem bastante coisa né? eu acho assim.... eu gosto muito da história. História eu gosto bastante, porque é um meio assim deles tá.... ali na escrita, ali na leitura e o tem de voz né? porque eu procuro fazer o tem de voz diferente. Pra eles saberem assim a.... né? ai eu não sei....

[E brincadeiras?]

Então brincadeira gente..... a música com gesto eles gosta bastante é.... vez em quando assim quando dá a gente sai com eles pra fora, ar livre assim pra eles poder ter contato com o meio ambiente né? também gosto dessa parte principalmente pra eles se sentir à vontade, os que tá andando ou engatinhando pra ele te espaço no meio ambiente. (M11, grifos nossos).

Notamos que as monitoras M7 e M8 expuseram que as atividades importantes para o berçário devem ser, principalmente, as brincadeiras e histórias. A educadora M8 foi enfática ao dizer que o contato dos alunos com diferentes tipos de textos é importante, mas não se trata de alfabetização como ela mesmo assinalou [Porque eu acho que eles são muito pequenos, não tem muito de se envolver com outras coisas, mais assim digamos, é.... alfabetização mesmo essas coisas de letramento. Apesar da gente tá inserindo isso já no contexto deles, desde pequenos, que nem, você conta uma história, você faz uma chamada. É importante você lê um livro dá livro, eles ter contato com diferentes tipos de textos assim, mas o mais importante que eu acho é a brincadeira] M8. Como podemos ver, a fala das monitoras (M7 e M8) estão coerentes com suas práticas pois, observamos que diariamente, é contada uma história para os alunos e nos demais momentos eles brincam: com os brinquedos que são distribuídos, com massa de modelar ou no parque (nos horários de parque). Realmente as atividades realizadas são brincadeiras, sem que ocorra a intervenção tanto da M7 quanto da M8.

Já a monitora M11 coloca que a leitura de história é importante porque ela gosta e diz que é uma maneira das crianças terem uma atividade de leitura e escrita, contudo

nos encaminhamentos realizados em sala não confirmamos isso; pouco se lê e, mesmo quando surge a oportunidade, M11 não realiza uma leitura de fato, apenas narra a história espontaneamente, com suas palavras.

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Desde bebê, eles ainda não sabem ler, mas eles já sabem ler as figuras, fazem.... como se diz? É... leitura de imagem né? então a leitura desde bebê... (M7)

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Ah eu acredito que desde o berçário, porque pra criança ter o contato e ela.... As vezes a criança não sabe ler convencionalmente, mas se ela lê um rótulo, se ela lê alguma coisa ela sabe que aquilo significa alguma coisa. (M8, grifos nossos).

[No período escolar, quando se devem iniciar as práticas de leitura e escrita?] Ah eu sei lá, porque eu com os bebes assim a gente já faz né? mas eu acho assim que deveria iniciar de casa e depois dar a continuação porque a leitura tem que ter gosto né? tem que ter o hábito porque assim, a criança que não tem desde pequeno futuramente não vai ter também, então eu acho assim, desde quando é bebê.(M11, grifos nossos).

Quando questionadas sobre o quando devem iniciar-se as práticas de leitura e escrita, as educadoras, apresentaram a mesma opinião. Apontaram que as práticas devem iniciar-se desde o berçário, M7 e M8 ainda reforçam dizendo que mesmo não lendo de forma convencional a criança faz a leitura de imagens, reconhece rótulos, isto é, realiza a leitura por indícios, mas não demonstram isso em suas práticas.

[Em sua opinião o que é ler?] Sei lá não... deixa eu ver ah é conhecimento é você ver as coisas e só de ver você já sabe o que é, até quem não sabe ler por figura já sabe o que é. É conhecimento... (não sei se está certo)... é entender a mensagem que transmitem... propaganda, notícia ah é isso....

[Em sua opinião o que é escrever?] Escrever? Escrever é desenvolvimento da criança.... no papel mesmo ela não sabendo escrever ela já mostra ali o que ela... o sentimento, o que ela pensa, você já vemos ali o desenvolvimento. Algumas já fazem uns ricos falam que está escrevendo... (Monitora M7, grifos nossos).

[Em sua opinião o que é ler?] Eu acho que ler é compreender o mundo assim.... compreender as coisas. Ler os sinais, indícios para entender um texto por exemplo, mesmo você não sabendo ler... ler... as palavras né? você olha e busca entender a mensagem...

[Em sua opinião o que é escrever?] Escrever é você ter um aquisição de escrita, você... você saber escrever mesmo né? (risos) eu não sei explicar direito. Conseguir colocar no papel o que você quer... mesmo as crianças sem saber escrever as palavras, elas riscam e falam o que escreveu é uma escrita, né? (M8, grifos nossos).

[Em sua opinião o que é ler?] Eu acho assim, que as crianças já pegam o livro e já tá folheando ali vendo as figuras, já é um meio de leitura, não é só porque assim “ai não sabe lê” então não é leitura, não! A partir do momento que eles estão ali já folheando as páginas olhando os desenhos pra mim já é uma leitura.

[Em sua opinião o que é escrever?] Ai, eu acho que é a mesma coisa também, a partir do momento que a criança pega um lápis, uma caneta e já faz a garatuja ali, já é um meio de escrita, pra gente possa ser que não, mas pra eles, eles estão escrevendo então não deixa de ser uma escrita. (M11, grifos nossos).

Constatamos que as educadoras acreditam que a leitura vai além da leitura de palavra por palavra e que os alunos, mesmo pequenos, podem realizar suas leituras e escritas a suas maneiras; mas essas falas contrariam as práticas dessas monitoras, pois conforme observamos, não realizaram atividades que possibilitassem a leitura e a escrita tanto por parte das educadoras juntamente com os alunos, quanto por parte das crianças (a maneira deles). Embora o discurso, referente a esta questão, seja de fundamento construtivistas as práticas das monitoras nos revelam uma abordagem tradicional. Isto acontece também, em relação as respostas dadas as próximas questões.

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Eu acho que de certa forma sim, é como eu te falei a gente faz várias atividades relacionadas a leitura e a escrita né? por exemplo, a gente tem uma pasta de atividades né? com algumas figuras é... e tá escrito, por exemplo tem a foto de um menino e tá escrito menino, tem a foto de uma jarra tá escrito jarra eu acho que é uma maneira das crianças lerem.... ter esse contato e comecem a ler mesmo que não convencionalmente.....

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] Eu acho que através de textos escritos, através de.... de contato mesmo e....contato com história, contato com.... texto, com diversos tipos de texto, contato, interação... a fala eu acho importante também, acho que é dessa maneira... tendo o contato... (M8, grifos nossos).

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Não.

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] não é assim lê aí pega o livro, tem que sentar junto, tem que ter aquele tempo.... E a criança tem que...tem que ter aquela atenção. Não precisa ser maior, precisa ter alguém ajudando. Pra fazer leitura de imagem ela pode ser pequena, bebê.... Já começando falar algumas coisinhas, já sabe o que é. Desde pequeno eles vão aprender a ler pelos olhos, pela visão, tudo que eles veem talvez eles não vão saber o que tá escrito, mas você mostra lá uma figura alguma coisa, eles sabem o que é.... e vai lendo e ensinado. (M7, grifos nossos).

[Em sua opinião você ensina seus alunos a ler e escrever? Por quê? Como?] Ah eu ensino, na minha opinião sim. Porque assim, é que nem eu falei.... É.... eles têm que tomar gosto pela leitura e mesmo que são pequenos, mas eles sempre vão lembrar que alguém ensinou eles. Eles vão ter uma noção, mesmo que não tenha em casa né? então eles vão saber.

[Como as crianças aprendem a ler? E a escrever?] Através de uma mediação que nem a gente faz. Porque se eles não têm um mediador ali, pra eles pode.... a gente lê uma história mostra como que é a escrita, eles até aprendem por eles mesmos, o censo comum, mas assim, tem que ter alguém pra mediar, pra eles saberem, pra eles terem o contato, pra poder aprender. (M11, grifos nossos).

Vemos que as educadoras (M8 e M11), colocam que ensinam seus alunos a ler e escrever, pois segundo elas, possibilitam o contato entre as crianças e os materiais escritos e que as crianças aprendem por intermédio da interação proporcionada. Mas isso não se apresenta no trabalho em sala de aula, pois observamos que as crianças interagem com poucos materiais escritos e nas demais atividades não encontram a mediação mencionada por M8 e M11.

A monitora M7, é enfática ao dizer que não ensina os alunos a ler e escrever, embora aponte que para ocorrer a aprendizagem a criança precisa de atenção (intervenção, mediação) e que desde bebê a leitura já pode ser iniciada e que é dessa forma que aprende [Pra fazer leitura de imagem ela pode ser pequena, bebê.... Já começando falar algumas coisinhas, já sabe o que é. Desde pequeno eles vão aprender a ler pelos olhos, pela visão, tudo que eles veem talvez eles não vão saber o que tá escrito, mas você mostra lá uma figura alguma coisa, eles sabem o que é.... e vai lendo e ensinado] M7, mas afirma que não ensina, uma vez que não proporciona de fato essa atenção aos seus alunos.

8. *Discussão dos Resultados*

Os dados coletados na pesquisa e analisados revelaram diferentes encaminhamentos das aulas, realizadas tanto pelas professoras, quanto pelas monitoras. Foi possível averiguar também, que os discursos dessas educadoras ora contradizem ora confirmam as suas práticas com referência à leitura e à escrita considerando-se às concepções epistemológicas, que os embasam.

Micotti (2013, p. 47) assinala que as concepções epistemológicas diferenciam-se de acordo com o destaque que conferem “(...) aos componentes do ato cognitivo – ao sujeito, ao objeto ou à própria interação entre eles”. Os educadores seguem, de maneira (ir)refletida, essas concepções, que se revelam tanto em seus fazeres pedagógico quanto em seus discursos.

As concepções epistemológicas, apresentadas, brevemente, no capítulo dois, manifestam-se tanto nas atividades observadas durante as aulas das professoras e monitoras, quanto em seus discursos.

Como pudemos notar, na análise dos resultados, das práticas de seis professoras, quatro P3, P4, P5 e P6, incluídas na categoria 3, apresentaram práticas “inovadoras” concernentes à leitura com crianças pequenas. Conforme vimos proporcionam momentos de interação dos alunos com materiais escritos (livros, revistas, folhetos, textos), permeando essa interação com questionamentos. Dessa forma essas professoras possibilitam a leitura por indícios que os alunos apresentam às suas maneiras, levando-os a colocar suas opiniões e hipóteses, para no final oferecer as respostas (leitura convencional), sendo que essas podiam, ou não, corresponder às hipóteses levadas pelas crianças. No que se refere a esses questionamentos Jolibert (2006, p. 53) aponta:

Falar em “interrogar um texto, em vez de apenas “lê-lo” ou lê-lo de maneira interpretativa” é uma maneira de enfatizar o que agora sabemos sobre o processo da leitura – e de explicitar o que as crianças têm de aprender, desde a educação infantil, para aprender a ler. Se ler é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta, entre um leitor e um texto.

Podemos afirmar que o fazer pedagógico das professoras P3, P4, P5 e P6 demonstra alguma familiaridade com a concepção epistemológica construtivista, pertinente à pedagogia relacional, uma vez que seus alunos têm acesso ao mundo letrado, por meio de alguns materiais escritos. Cabe ressaltar, também, a assiduidade com que as crianças estabelecem a relação com seus nomes (crachás) no momento da chamada e durante a aula, ouvem a leitura de livros de histórias e manuseiam esses materiais. Ênfase é dada aos questionamentos, feitos pelas professoras, a respeito destes materiais escritos presentes na sala, antes de ser feita a leitura convencional.

Sobre essa prática de leitura Teberosky e Colomer (2003, p. 20), assinalam:

Numerosos estudos têm mostrado que ao compartilhar a leitura de um livro com as crianças pré-escolares não apenas se cria uma atividade prazerosa, mas também se organiza um importante momento de aprendizagem. Com essa atividade, as crianças aprendem que a linguagem dos livros tem suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.

A leitura em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Quando questionadas a respeito do ensino da leitura e da escrita, as professoras afirmaram a importância dos alunos iniciarem seus contatos com essas atividades por meio da leitura dos crachás, leitura de histórias, questionamentos referentes aos textos lidos em sala, etc. confirmando assim em seus discursos o trabalho que desenvolvem junto às crianças. Todas as educadoras cujos desempenhos são incluídos na categoria 3, também asseguraram, em suas falas que, as práticas de leitura e escrita devem ser iniciadas, desde o berçário. Segundo as palavras da professora P6 “Desde o berçário a criança já tem condições de participar dessas práticas”.

Para a questão “O que é ler e o que é escrever”, as professoras apresentaram respostas diversas, disseram, que ler seria: “aguçar a imaginação”; “entender a história; imaginar; é um prazer”; “atribuir significado e sentido”. Vemos nas falas das professoras a concepção construtivista quanto ao ato de ler, assim como assinala Jolibert (1994, p. 15) que “Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”, e isto significa que não, necessariamente, essa leitura é feita pela decifração ou oralização. Quanto às práticas destas educadoras vemos que em suas aulas

acontece esse tipo de leitura. Mas a professora P6 também atribui a leitura ao ato de “entender códigos, saber a relação entre som e as letras para conseguir ler as palavras.” Neste momento percebemos a mistura de concepções, concepção construtivista, uma vez que P6 acredita na leitura como uma ação de atribuir sentido ao texto, mas também a concepção empirista, quando explicita a necessidade de se estabelecer a relação entre som e grafia.

Dessas docentes (P3, P4, P5 e P6) três afirmaram que ensinam seus alunos a ler e a escrever, já a professora P3 revela que proporciona o contato dos alunos com a leitura e com a escrita, que os ensina a ler e a escrever de forma espontânea, afirmando: “então eu to proporcionando a leitura pra ele, pode ser que seja um ensino, mas eu proporciono a leitura...”. Assim esta professora manifesta dúvida quanto à possibilidade de ensinar seus alunos por meio dessa prática e completa “pode ser um ensino”, mas as observações revelam que esta professora proporciona a interação dos alunos com a leitura e a escrita.

Ao examinar os dados, nos deparamos também, com a prática da professora P1, que se pauta na pedagogia diretiva, propondo em sala de aula atividades de leitura e escrita, mas priorizando a repetição, as leituras impostas por ela aos alunos e a escrita como cópia do que já foi previamente colocado por ela. Quanto a esse apontamento percebe-se que as atividades que “focam” a leitura e escrita não permitem que as crianças façam suas colocações, ou apresentem suas opiniões sobre os livros lidos, e que vale ressaltar, foram poucos durante a semana.

Notamos que ler e escrever, são atividades apresentadas aos alunos, por essa professora, como simples mecanismo de decodificação e cópia, sem de fato ocorrer a interação das crianças com os materiais escritos em toda a sua complexidade e sem demonstrar a verdadeira função social da leitura e da escrita. Isto se dá porque, conforme ressalva Oswald (1996, p. 58-59):

O professor exerce a dominação sobre a criança, submetendo-a a padrões preestabelecidos que não levam em conta as singularidades cognitivas, linguísticas, sociais, culturais e afetivas das crianças.

Nos deparamos com esse mesmo tipo de encaminhamento ao olhar as práticas das demais educadoras (P2, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 e M10), pertencentes as categorias 1, 2, 4 e 5. São ações norteadas ora pela concepção

empirista, ora pela apriorista. Pode-se observar que essas educadoras proporcionam pouco contato das crianças com os materiais escritos, sem abarcar a diversidade de opções, por exemplo, livros, revistas, bilhetes, folhetos, cartazes, isto é, esses materiais estão presentes no ambiente escolar, mas não são explorados.

Quando há uma oportunidade de interação dos alunos com o mundo letrado, não há mediação tanto da professora quanto das monitoras, para de fato proporcionar interação significativa. Esse tipo de orientação pedagógica nos reporta ao que Micotti (2013, p. 54) assinala que o procedimento de apenas colocar os alunos frente aos materiais escritos, sem que ocorra um trabalho pedagógico em prol da interação das crianças com esses materiais, não garantem de fato o aprendizado. Este procedimento pressupõe que o aprendizado da leitura e da escrita acontecerá a qualquer momento, espontaneamente e apriorista.

Nos discursos, todas as professoras e monitoras apresentaram uma mistura de concepções epistemológicas, sendo que essas falas, por vezes, são consistentes com suas práticas e em outras revelam contradições.

Nas respostas aos questionamentos colocados, sobre o ensino e aprendizado de leitura e da escrita, as educadoras participantes da pesquisa, apresentaram diferentes orientações pedagógicas. Apontaram o contato dos alunos com diferentes materiais escritos, como um fator importante para o aprendizado tanto da leitura quanto da escrita, mas se contradizem ao assinalar que as atividades com as letras e sílabas para formar as palavras, são primordiais para que a criança aprenda a ler e a escrever, isto é, o contato com os materiais escritos são importantes, mas o ensino e o aprendizado ocorrem trabalhando a escrita convencional e para isso, a criança necessita aprender as letras, nomeá-las, reconhecer e associar som/grafia.

As falas das educadoras manifestam a concepção empirista, dicotomizam a leitura e escrita, indicam que, conforme coloca Micotti (2013, p. 26) a aprendizagem é decorrência do acúmulo dos conhecimentos providos por quem ensina.

Sobre essa separação entre a leitura e a escrita Teberosky e Tolchinsky (2006, p. 220) declaram:

A ideia de que ler e escrever são atividades inversas está muito difundida. Nela se baseiam muitos educadores que ensinam primeiro a ler, supondo que escrever surgirá como consequência. Se fossem atividades inversas seria diferente ensinar primeiro a escrever, para logo ensinar a ler. A ênfase sobre ler em primeiro lugar para escrever depois parece indicar que escrever é derivado da leitura. Mas, então, como se transformariam logo em coisas inversas? Se escrever derivasse da leitura, seria o caso de as crianças aprenderem a codificar lendo – como se ler fosse só decodificar. Desse modo, conheceriam o código e para escrever só teriam que traçar os elementos do tal código.

A professora P2 em seu discurso, faz colocações correspondentes a concepção apriorista, quando diz “ensinar, ensinar você pode até ensinar, mas se eles não estiverem preparados naquele momento para aprender eles não vão aprender”. Conforme aponta Becker (1993) nesta abordagem acredita-se que o professor não ensina ou influencia o aluno, o aprendizado dependerá apenas do amadurecimento do indivíduo. O discurso da professora está de acordo com sua prática. Distribui livros e revista para que as crianças os manuseiem enquanto ela desempenha outras funções (organiza o armário, confere sua rotina e etc). O contato com algum tipo de escrito é proposto para “passar o tempo”. Porém a docente se contradiz em seu próprio discurso; ao ser questionada sobre as atividades que considera como principais na educação infantil, a professora destaca “envolver eles no mundo da escrita, mostrar pra eles o que é número e o que é letra porque eles já conseguem discernir bastante, você escreve e eles falam “nossa quanta letra você está colocando!” então inserir neste mundo. Muita leitura, conhecer diferentes tipos de livros de... gêneros né?”. Notamos, então, as dissensões entre a prática e o discurso, e também entre discurso e discurso.

Mas ao olhar para os encaminhamentos feitos em sala de aula, pelas educadoras (M1, M2, M3, M4, e M10), percebemos que poucos são os momentos proporcionados para interação efetiva dos alunos com os materiais escritos. Em sua grande maioria os alunos realizam atividades de manuseio de livros e brincadeiras, apenas como uma forma de “passar o tempo”. Mesmo afirmando, nas entrevistas, que o incentivo, a interação com os materiais escritos podem ocorrer desde o berçário, na prática notamos que os momentos dedicados a essa interação são escassos.

Há, ainda, a ideia de que as crianças muito pequenas não conseguem ou não precisam desenvolver o contato com a escrita, por mais que algumas monitoras falem o contrário. Por exemplo, em resposta à **quando devem iniciar-se as práticas**

de leitura e escrita? ouvimos: “A leitura... de bebê, o incentivo é desde bebê...”, “creio eu que desde o BI, desde do BI, BII, maternal é incentivo a leitura desde o começo”, “Quanto a leitura eu leio para os meus filhos desde a gestação, desde quando eu estava grávida eu já lia historinha pra eles...”, mas também escutamos: “Agora quanto a escrita eu acho assim que psicologicamente deve ser iniciada na.... no primeiro ano”, “escrita?... não sei... porque eles são novinhos ainda né?”, “São muito pequenos ainda pra escrever, mas a leitura sim, desde bebê...”.

Observamos que em sua maioria as educadoras acreditam que a escrita só pode de fato acontecer em sala de aula quando o aluno for capaz de compreender o código alfabético, reconhecer as letras e nomeá-las, formar sílabas e palavras. Novamente manifesta-se a dicotomia entre leitura e a escrita, implicitamente essas ações são vistas como coloca Micotti (2013, p. 48) “processo em sequência”.

Crê-se que os pequenos não dão o retorno esperado, na visão adulta, não vão ler nem escrever, convencionalmente, logo as atividades que contemplam essas ações não têm prioridade nas práticas das educadoras da primeira etapa da educação infantil. Esta ideia não é coerente com o que propõe a concepção construtivista, conforme aponta Micotti (1999, p. 19):

Uma das ideias básicas da proposta construtivista é a de que o ensino consiste em organizar situações propiciadoras de aprendizagem, sem a preocupação de obter resultados imediatos e uniformes. O grande compromisso dos professores é o de providenciar a ocorrência de práticas culturais, de atividades autênticas na escola e em sala de aula. Compete à escola, como mediadora do acesso ao conhecimento, propiciar situações favoráveis às manifestações das crianças sobre o objeto de estudo, sem contar com resultados definidos antecipadamente.

Os encaminhamentos apontados na análise dos resultados demonstram que, algumas professoras (P1 e P2) e todas as monitoras que trabalham, em algum momento, com a leitura e a escrita, as atividades são realizadas de maneira mecânica e, geralmente, são feitas pelas próprias educadoras. Observamos que nem sempre há significado para as crianças, participarem de tais atividades, pois são impostas e descontextualizadas.

Mesmo nas atividades um pouco mais “inovadoras” das professoras P3, P4, P5 e P6, a escrita nem sempre está presente nas vivências em sala de aula. Durante as observações, apenas a professora P5 registrou, juntamente com os alunos, o passeio

que fizeram nas salas de aula. Já as monitoras M5 e M6 e as professoras P1 e P2 realizaram atividades de escrita com as crianças, mas os encaminhamentos aconteceram aos moldes da concepção empirista, isto é, foram impostos e realizados pelas educadoras, não se levou em consideração a participação dos alunos, no que se refere a esse enfoque Oswald (1996, p. 58) coloca:

Dentro desse enfoque, a criança é um ser passivo; o conhecimento se dá pela absorção do meio; a aprendizagem supõe o treino, a repetição, a memorização; a linguagem é concebida como comportamento verbal, sendo a escrita mera atividade motora que deriva da associação de estímulos sonoro-auditivos; a avaliação baseia-se no modelo de escrita “correto” do ponto de vista do adulto.

Diante do exposto, na creche – primeira etapa da educação infantil – encontramos, ainda, traços do caráter assistencialista ou de recreação e também notamos que a inserção das crianças pequenas no mundo letrado acontece de forma frágil, raramente o sujeito é considerado como participante do seu próprio processo de aprendizagem. Quanto ao argumento de que as crianças são muito pequenas, cabe lembrar que segundo Berbel (1999, p. 65):

No que se refere às crianças frequentadoras de creche, pode-se afirmar que mesmo que as expectativas assistencialistas de suprimento ou atenuação de carências não tenham desaparecido por completo, as creches podem acentuar seu caráter educacional. É possível realizar um trabalho pedagógico com o objetivo de desenvolver a autonomia, bem como enriquecer e ampliar as vivências dos pequenos alunos. As crianças, no dia-a-dia, podem interagir com diferentes materiais, principalmente escritos através dos quais, pouco a pouco, vão construindo seus conhecimentos a respeito da leitura e da escrita.

Conforme reporta Oliveira (2009, p.98) para criar um ambiente que proporcione a alfabetização na creche, é necessário preparar esse espaço desde o berçário, de modo que as crianças tenham contato com materiais escritos. A autora também acrescenta que neste espaço as crianças devem ser vistas como capazes de pensar, criar hipóteses e de expressar suas opiniões a respeito da leitura e da escrita, neste clima o educador deve agir como mediador.

Os dados apresentados demonstram um longo caminho a ser percorrido para a superação da visão, que crianças pequenas não aprendem sobre a leitura e a

escrita, isto é, embora a pesquisa tenha revelado alguns encaminhamentos “inovadores” que focam a leitura e a escrita, ainda reside nas práticas e discursos, a abordagem do ensino tradicional, que leva em conta apenas a leitura e a escrita convencional.

9. Algumas Considerações

A presente pesquisa nos possibilitou averiguar os encaminhamentos alusivos a leitura e a escrita, nas práticas de monitoras e professora que atuam na primeira etapa da educação infantil.

Observamos que essa etapa da educação apresenta suas próprias especificidades que diferem das demais etapas da educação. Há um cuidado, por parte das educadoras, com a alimentação, higiene, troca, descanso e recreação das crianças pequenas.

Outro fator importante que notamos nas creches é que as crianças que frequentam os berçários, ficam sob a responsabilidade das monitoras que, de acordo com a pesquisa, em sua maioria não possuem formação na área da educação, pois o próprio edital de abertura de concurso público, apresenta que os candidatos à monitorade creche, precisam apenas ter formação no ensino médio. Por isso nem sempre desenvolvem um trabalho pedagógico junto as crianças.

Ainda, no que se refere ao trabalho pedagógico nas creches, apenas as professoras são incumbidas de desenvolvê-lo, pois no mesmo edital analisado, há especificações sobre o trabalho que deve ser desempenhado pelos monitores, no documento está claro que: “será serviço de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, cuidando da alimentação, higiene, recreação e segurança”, Também pontua que ficará a cargo dos monitores: dar mamadeiras, trocar fraldas, zelar pela higiene das crianças, do ambiente, dos brinquedos, das mamedeiras e das chupetas, servir alimentos nos horários estabelecidos, administrar medicamento (quando expressamente solicitado por escrito pelos pais), prestar primeiros socorros quando necessário, etc.

Averiguamos que no documento nada consta sobre o trabalho pedagógico, por esse motivo algumas monitoras não desenvolvem a parte pedagógica em sala de aula. Diante de questões referente ao planejamento e registro das atividades, a monitora M8 respondeu: “Então antes a gente fazia um planejamento, é só que... muito tem se falado da função da monitora. Então eu decidi, na minha sala, que eu não ia mais fazer o planejamento... eu fui orientada pelo sindicato a não fazer mais, porque

é parte pedagógica. Quando eu prestei o concurso não estava escrito que eu teria que fazer esse tipo de coisa...”

Vemos que há um embate entre ideias relacionadas à função das monitoras, que apesar de haver orientação por parte das coordenadoras das creches para desenvolverem um trabalho de cunho pedagógico, essas não apresentam formação nem estímulo para isso, ao contrário, são orientadas a não realizar este trabalho; e com amparo pelo edital de concurso prestado. As monitoras que não são concursadas, também, não se sentem compromissadas com o trabalho, uma vez que hoje podem estar ali trabalhando e no outro dia não. Então passam por um processo de adaptação contante, pois ora estão em uma creche, ora estão em outra e por isso, também se submetem às práticas das monitoras mais experientes e efetivas em seus cargos.

Ao que se refere às professoras participantes da pesquisa, essas possuem uma ou mais em licenciatura e em sua maioria também agregam cursos de pós-graduação (especialização), as docentes também recebem orientações da professora coordenadora da creche ou da diretora. No caso das três escolas participantes da pesquisa, uma não possuía professora coordenadora e a própria diretora fornecia as orientações necessárias às professoras. Notamos que cabe às professoras, que dão aulas apenas nos maternais, desenvolver o trabalho estritamente pedagógico com as crianças.

Quanto as atividades pedagógicas as docentes por elas responsáveis, revelam concepções epistemológicas diferentes e, as vezes, isto ocorre por parte de uma mesma professora. Os resultados da pesquisa revelaram manifestações das concepções empirista, e apriorista e encaminhamentos um pouco mais “inovadores”, relacionados à concepção construtivista.

Mas de maneira geral, vemos que com referência à leitura e à escrita, a interação das crianças pequenas com o mundo letrado, abrangendo toda a sua complexidade, ainda tem muito a avançar. Muitas questões permeiam esta etapa da educação o que dificulta, ou melhor, impede que na educação infantil, os momentos que envolvem a leitura e escrita sejam prazerosos, cumpram uma função, não envolvam simplesmente um fazer por fazer ou algo maçante, pois esses momentos devem ser contextualizados e atraentes.

Nem sempre se propõem atividades que coloquem os pequenos em contato com a leitura e a escrita, o pensamento é unanime “são tão pequenos, o que vão

aprender? É muito cedo para a leitura!” ou “são pequenas demais para ouvir histórias” e assim por diante. Estas manifestações são comuns entre profissionais que atuam em creches; podem ser ouvidas em relação às crianças que frequentam berçários e maternais, contrapondo-se às afirmações de pesquisadores.

Porém, a escola deve ser um ambiente em que as práticas sejam permeadas de diversas experiências e os contatos com a leitura e a escrita devem fazer parte deste mundo que está sendo construído pelos pequenos desde o nascimento. Pois segundo Oliveira (2009, p.64) a creche é um contexto de desenvolvimento das crianças, além de oferecer os cuidados físicos é um ambiente que também pode proporcionar o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. E mais:

O importante é que a creche seja pensada não como uma instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos.

Com essa pesquisa não temos a pretensão, de maneira nenhuma, de esgotar o assunto, principalmente ao que se refere a leitura e a escrita na primeira etapa da educação infantil, pelo contrário. A partir desse estudo outras questões, igualmente importantes, destacam-se e merecem atenção, discussão e estudos, por exemplo, a dicotomia entre o cuidar e o educar, o desenvolvimento do fazer pedagógico nas creches e, também, a formação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação infantil, tanto professores quanto monitores.

Referências

AEBLI, H. **Didática Psicológica: Aplicação à Didática da Psicologia de Jean Piaget**. Trad: João Teodoro d'Olim Marote. 2ª edição, 1ª impressão. São Paulo, Editora Nacional. 1974.

ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M.; (Org.) **PROEPE Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica Para a Educação Infantil**. Campinas: LGP, 2002

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

_____. **A epistemologia do professor o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1993.

BERBEL, L. M. **A construção da escrita nos primeiros anos de vida**. In: MICOTTI, M. C. O. (org). Alfabetização: aspectos teóricos e práticos. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999.

BISSOLI, L. S. **Crianças Pequenas e o Acesso a Escrita**. In: MICOTTI, M. C. O. (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.htm> Acesso em: Maio de 2014.

_____. **Emenda Constitucional Nº 53 de 19 de Dezembro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm> acesso maio de 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei N. 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm> Acesso em: Maio de 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

CABRAL, I. S. **LIVROS E FRALDAS COMBINAM?** In: Revista do Professor. Porto Alegre. Ano 26, Nº 103. Jul./Set. 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE Nº 111/2012, de 01 de fevereiro de 2012. Relator conselheiro Francisco Antonio Poli. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/gtensinoanpu/40ul-Ql5UxQ>>. Acesso em: Jul de 2014.

Editais de Abertura do Concurso Público Nº 01/2013. Rio Claro, 2013. Disponível em: <<http://www.rioclaro.sp.gov.br/publicacoes/concurso-2013-administracao.php>> Acesso em: set. de 2013.

FISHER, R.; YATES F. **Statistical Tables**. London: Oliver and Boyd, 1957.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOUVEIA, A. B. **Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil**. RBEP, n. 224, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1296/1178>.

HADDAD, L. **A Creche em Busca de Identidade**. Edições Layola, São Paulo, 1991.

JOLIBERT, J. SRAÏKI, C. **Niños que construyen su poder de ler y escribir**. Buenos Aires: Manantial, 2011.

_____. **Além dos Muros da Escola: a escrita como pote entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formando Crianças Leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KRAMER, S. **As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental**. Revista Educação e Sociedade. Vol. 27, n. 96 – Especial, páginas 797 – 818, outubro de 2006. Campinas.

KISHIMOTO, T. M. **A Pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. Edições Layola, São Paulo, 1988.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Mediação, Porto Alegre. 2011.

_____. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, Nº 14.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **O trabalho do professor em sala de Aula: ensinando a ler e a escrever**. Revista Teoria e Prática – v. 16, nº 28, p. 15-28, janeiro-julho, 2007.

_____. **O Ensino e o Aprendizado da Escrita – novos olhares**. Revista Educação Teoria e Prática – v. 16, nº 28, p. 29-46, janeiro-julho, 2007.

_____. **Os Professores Perguntam**. In: Alfabetização: entre o dizer e o fazer. Maria Cecília de Oliveira Micotti (orgs.) Instituto de Biociências – Unesp: Rio Claro, 2001.

_____. **Alfabetização: aspectos teóricos e práticos**. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999.

_____. **Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas**. In: Alfabetização: intenções/ações. Maria Cecília de Oliveira Micotti (orgs.) Instituto de Biociências – Unesp: Rio Claro, 1997.

MIKUZAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. 7ª Edição, São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OSWALD, M. L. M. B. **Infância e História: Leitura e Escrita como práticas de narrativas**. In: Kramer, S.; Leite, M. I. (Orgs.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas - SP. Papyrus, 1996.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Editora UNESCO. Rio de Janeiro. 1973.

Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino. Rio Claro, 2008.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2006.

_____; GALLART, M. S. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TURA, M. L. R. **A observação do cotidiano escolar**. In: **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In: **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

