
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Formação de Professores e Trabalho Docente)**

**O TRABALHO DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS INTERAÇÕES COM O MUNDO LETRADO**

LUCILENE MATTOS BERBEL

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

Agosto - 2017

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Formação de Professores e Trabalho Docente)**

**O TRABALHO DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS INTERAÇÕES COM O MUNDO LETRADO**

LUCILENE MATTOS BERBEL

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

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

Agosto - 2017

372.218 Berbel, Lucilene Mattos

B484t O trabalho docente na primeira etapa da educação infantil
: as interações com o mundo letrado / Lucilene Mattos Berbel.
- Rio Claro, 2017

186 f. : il., quadros, fots.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Educação de crianças. 2. Leitura e escrita na educação
infantil. 3. Prática pedagógica. 4. Interações com leitura e
escrita. 5. Concepções pedagógicas. I. Título.

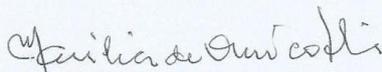
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O TRABALHO DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTERAÇÕES COM O MUNDO LETRADO.

AUTORA: LUCILENE MATTOS BERBEL

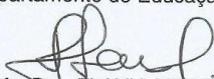
ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE O MICOTTI

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



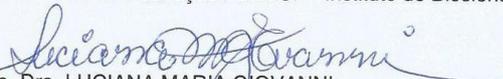
Profa. Dra. MARIA CECILIA DE O MICOTTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI

Didática / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP

Rio Claro, 18 de agosto de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

- *A Deus, pela saúde e pela força a mim concedidas.*
- *À Profª Drª Maria Cecília de Oliveira Micotti, pela rica oportunidade que me concedeu, e pelas valiosas orientações e correções durante a elaboração deste trabalho de pesquisa.*
- *Às professoras, professoras coordenadoras e diretoras das escolas participantes, bem como à coordenadora pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação, por gentilmente aceitarem fazer parte desta pesquisa.*
- *À Secretaria Municipal da Educação, por autorizar a realização da pesquisa nas escolas.*
- *À Profª Drª Luciana Maria Giovanni (PUC – SP), pelas tão gentis considerações e pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação.*
- *À Profª Drª Flávia Medeiros Sarti (UNESP – RC), pela gentileza em me aceitar e acolher como estagiária docente em sua disciplina; e pelas relevantes contribuições durante o Exame de Qualificação.*
- *Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por ampliarem meus conhecimentos durante as disciplinas cursadas no Mestrado.*
- *Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, do Comitê de Ética, da SAEPE, da Biblioteca e do Departamento de Educação, pela solicitude demonstrada quando necessário.*
- *Ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Rede “Raios de Sol” pelos conhecimentos e significativas experiências compartilhados que em muito contribuíram na elaboração deste trabalho.*

*É digna de nota a capacidade que tem a
experiência pedagógica para despertar,
estimular e desenvolver em nós o gosto de
querer bem e o gosto da alegria sem a
qual a prática educativa perde o sentido.*

Paulo Freire

RESUMO

BERBEL, Lucilene Mattos. **O trabalho docente na primeira etapa da Educação Infantil: as interações com o mundo letrado.** Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

A presente dissertação tem como objetivo geral descrever as práticas pedagógicas de professoras que atuam nos três anos iniciais da Educação Infantil. Os objetivos específicos referem-se a descrever, de modo mais apurado, as práticas voltadas à interação das crianças com o mundo letrado; detectar as concepções pedagógicas empregadas pelas professoras; averiguar a existência, ou não, de coerência entre discursos e práticas docentes; detectar os posicionamentos expressos pelas componentes das equipes gestoras das escolas e por representante da Secretaria Municipal da Educação e, em que medida os mesmos se aproximam ou não dos discursos e das práticas das professoras; e identificar as finalidades atribuídas à Educação Infantil nas Propostas Pedagógicas das escolas onde a pesquisa foi realizada. A pesquisa pautou-se no enfoque qualitativo, com dados coletados em entrevistas semiestruturadas, observação de aulas e análise de documentos; foi realizada nas quatro escolas municipais de Rio Claro – SP, nas quais a partir do ano letivo de 2015 todas as classes (Berçário I, Berçário II e Maternal I) foram atribuídas a professoras. As participantes foram oito docentes, quatro diretoras de escola, duas professoras coordenadoras e uma coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. O embasamento para a pesquisa contou com o levantamento de aspectos teóricos e históricos sobre a Educação Infantil, sobretudo em seus anos iniciais; abordou campos de experiências a serem trabalhados nesta etapa da Educação Básica, incluindo contatos com leitura e escrita; apontou as características de diferentes concepções pedagógicas referentes à aquisição do conhecimento; e apresentou pesquisas realizadas com crianças pertencentes à faixa etária relativa à Educação Infantil. Os dados obtidos revelaram que o período de trabalho das professoras que atuam na primeira etapa da Educação Infantil é reduzido e nem sempre bem aproveitado; constatou-se que as atividades realizadas são, em sua maioria, referentes a brincadeiras, estímulo à coordenação motora e a aspectos sensoriais, além daquelas voltadas aos cuidados com alimentação e higiene; poucas atividades relacionadas às interações com o mundo letrado foram observadas, e ficaram basicamente restritas a histórias infantis e à identificação dos nomes próprios, sem contemplar, portanto, textos diversificados. Diferentes concepções pedagógicas foram identificadas e o confronto entre discursos, práticas e conteúdo de documentos revelou a existência de coerências e incoerências. Os resultados indicaram que o caráter pedagógico ainda não se encontra plenamente consolidado nos três primeiros anos da Educação Infantil; que a formação inicial do pessoal docente carece de ajustes, tornando relevantes as ações relativas à formação continuada, e fazendo necessário, sobretudo, determinar qual o papel do professor nesta fase da escolaridade, de modo a definir este espaço de docência. Soma-se a isso, com vistas ao aprimoramento do trabalho realizado, a necessidade de estudos e reflexões acerca das características infantis e da importância das interações com o mundo letrado, considerando-se as capacidades dos bebês e das crianças bem pequenas e os interesses por eles demonstrados.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática pedagógica. Interações com leitura e escrita. Concepções pedagógicas

ABSTRACT

BERBEL, Lucilene Mattos. **The teaching work in the first stage of Early Childhood Education: the interactions with the literate world.** Advisor: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Dissertation (Master in Education) - Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2017.

The present dissertation aims to describe the pedagogical practices of teachers who work in the initial three years of Early Childhood Education. The specific objectives are to describe, more accurately, the practices aimed at the interaction of children with the literate world; to detect the pedagogical conceptions employed by the teachers; to ascertain the existence or not of coherence between discourses and teaching practices; to detect the placements expressed by the components of the management teams of the schools and by the representative of the Municipal Department of Education, and to what extent they approach or not the discourses and practices of the teachers; and to identify the purposes attributed to Early Childhood Education in the Pedagogical Proposals of the schools where the research was carried out. The research was based on the qualitative approach, with data collected in semi-structured interviews, observation of classes and analysis of documents; was carried out in the four municipal schools of Rio Claro - SP, in which all classes (Nursery I, Nursery II and Maternal I) were assigned to teachers from the 2015 school year. The participants were eight teachers, four school directors, two coordinating teachers and one pedagogical coordinator of the Municipal Education Department. The basis for the research was the survey of theoretical and historical aspects of Early Childhood Education, especially in its initial years; addressed fields of experiences to be worked at this stage of Basic Education, including contacts with reading and writing; pointed out the characteristics of different pedagogical conceptions regarding the acquisition of knowledge; and presented researches with children belonging to the age group related to Early Childhood Education. The data obtained revealed that the period of work of the teachers who work in the first stage of Early Childhood Education is reduced and not always well used; it was observed that the activities performed are mostly related to play, stimulation of motor coordination and sensory aspects, besides those related to food and hygiene care; few activities related to interactions with the literate world were observed, and were basically restricted to children's stories and the identification of proper names, without considering, therefore, diverse texts. Different pedagogical conceptions were identified and the confrontation between discourses, practices and content of documents revealed the existence of coherences and inconsistencies. The results indicated that the pedagogical character has not yet been fully consolidated in the first three years of Early Childhood Education; that the initial training of the teaching staff needs to be adjusted, making actions related to continuing education relevant, and making it necessary, above all, to determine what role of the teacher in this phase of schooling, in order to define this teaching space. In order to improve the work done, the need for studies and reflections on children's characteristics and the importance of interactions with the literate world, considering the capacities of infants and very young children and the interests they demonstrate.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical practice. Interactions with reading and writing. Pedagogical conceptions

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo das características do atendimento em creche ontem e hoje.....	19
Quadro 2 - Organização dos anos iniciais da Educação Infantil em Rio Claro por faixa etária.....	56
Quadro 3 - Organização das escolas participantes por classes, turmas e quantidade de alunos.....	57
Quadro 4 - Organização das profissionais participantes por função, classe e escola.....	59
Quadro 5 - Formação e tempo de atuação profissional das professoras participantes.....	60
Quadro 6 - Formação e tempo de atuação profissional das diretoras, professoras coordenadoras e coordenadora pedagógica participantes.....	62
Quadro 7 - Roteiro de observação das aulas.....	65
Quadro 8 - Perguntas norteadoras da entrevista com professoras.....	66
Quadro 9 - Perguntas norteadoras da entrevista com diretoras e professoras coordenadoras.....	66
Quadro 10 - Perguntas norteadoras da entrevista com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil - SME.....	67
Quadro 11 - Campos de experiência por faixa etária.....	70
Quadro 12 - Campos de experiência abordados nas atividades por turmas e por professoras.....	71
Quadro 13 – Atividades realizadas no CE-1 durante o período de observação.....	73
Quadro 14 - Atividades realizadas no CE-2 durante o período de observação.....	76
Quadro 15 - Atividades realizadas no CE-3 durante o período de observação.....	79
Quadro 16 - Atividades realizadas no CE-5 durante o período de observação.....	81
Quadro 17 - Atividades realizadas no CE-7 durante o período de observação.....	83
Quadro 18 - Atividades realizadas no CE-4 durante o período de observação.....	88
Quadro 19 - Cruzamento de dados referentes a discursos e práticas das professoras participantes.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHE: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	15
1.1 O surgimento da Educação Infantil e da creche no município de Rio Claro.....	20
2. OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM NOVO ESPAÇO PARA A DOCÊNCIA	22
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
3.1 Mudanças na prática pedagógica.....	27
3.2 Campos de experiências.....	30
3.2.1 Brincar e se movimentar.....	33
3.2.2 Linguagem visual (exploração plástica e produção de marcas).....	34
3.2.3 Linguagem musical (escutar e produzir música).....	35
3.2.4 Linguagem verbal.....	35
3.2.5 Linguagens artísticas e fruição da arte.....	36
3.2.6 Mundo natural e social e suas relações.....	37
3.2.7 Conhecimentos matemáticos.....	37
4. INTERAÇÕES COM O MUNDO LETRADO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VISÃO CONSTRUTIVISTA DA ALFABETIZAÇÃO ...	39
5. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	44
5.1 Pedagogia diretiva (Concepção empirista).....	44
5.2 Pedagogia não-diretiva (Concepção apriorista).....	45
5.3 Pedagogia relacional (Concepção construtivista).....	46
6. O QUE REVELARAM ALGUMAS PESQUISAS	48
7. A PRESENTE PESQUISA	55
7.1 Objetivos	55
7.2 Participantes.....	55
7.3 Metodologia.....	63

8. RESULTADOS.....	69
8.1 As práticas pedagógicas realizadas.....	69
8.2 Linguagem verbal: as interações com leitura e escrita.....	85
8.2.1 Materiais escritos em sala de aula.....	91
8.3 Concepções pedagógicas das professoras: categorias de análise.....	94
8.4 O que revelaram as práticas e os discursos das professoras.....	97
8.4.1 Categoria 1.....	97
8.4.2 Categoria 2.....	107
8.4.3 Categoria 3.....	118
8.4.4 Categoria 4.....	127
8.4.5 Categoria 5.....	136
8.4.6 Categoria 6.....	141
8.5 O que revelaram os discursos das diretoras e professoras coordenadoras das escolas e da coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.....	149
8.6 O que revelaram as Propostas Pedagógicas.....	167
9. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	169
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS E DECORRÊNCIAS DA PESQUISA.....	177
REFERÊNCIAS.....	181

INTRODUÇÃO

Atualmente, as crianças mostram-se cada vez mais ativas, com variados interesses que muito divergem dos que caracterizaram a infância em outras épocas. As modificações que caracterizam a infância nos dias atuais inserem-se no cenário do momento histórico que atravessamos, marcado pelos efeitos da globalização, pela evolução e pelas inovações tecnológicas, assim como pelo surgimento de novas formas de comunicação e de estrutura familiar, fatores que, sem dúvida, interferem na vida das crianças e na função que a escola desempenha na sociedade.

Sobre o assunto, Micotti (1999, p.9) assinala que, de um lado existe a complexidade da vida de hoje que requer que o ensino corresponda às novas exigências sociais, e de outro, crianças que, perante a diversidade de estímulos e experiências da sociedade atual, demonstram expectativas diferentes das apresentadas pelos alunos do passado.

Acompanhar o ritmo infantil em tal conjuntura, contribuindo significativamente para que a criança seja capaz de inserir-se de modo ativo neste mundo tão inovador e ágil, faz-se tarefa cada vez mais complexa, pois os pequenos, naturalmente vivazes e curiosos, mostram-se cada vez mais ávidos por novos e variados conhecimentos. Como pontuam Assis e Assis (2002, p.142):

As crianças (...) são geralmente muito curiosas. A todo o momento estão querendo saber tudo sobre o mundo que as rodeia. Mesmo as crianças mais quietas e tímidas são curiosas, embora tenham dificuldade de expressar a sua curiosidade através de perguntas. Em geral, as crianças estão sempre procurando encontrar coisas para satisfazer a sua curiosidade. É a curiosidade que as impulsiona para descobrir, inventar, aprender e, portanto, construir o conhecimento.

Estas iniciativas manifestam-se em diferentes aspectos da vida social, inclusive nos processos referentes à construção da escrita, conforme apontam estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores. Ferreiro (1991, p.17) destaca, neste contexto, que nada poderemos enxergar se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida ao ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino. Assim, a criança desde o nascimento, constroi conhecimentos, cabendo à ação escolar e à prática pedagógica nela inserida, contribuir significativamente para o enriquecimento e o aprimoramento deste processo de construção.

Isso se reflete na ação docente, na medida em que as crianças têm adentrado ao mundo escolarizado cada vez mais cedo, inseridas em classes de Berçário ou Maternal, tanto por opção própria dos pais, como pela necessidade determinada pela contínua e crescente inserção da mulher

no mercado de trabalho, situação esta que ocasiona conseqüentemente o aumento do número de escolas voltadas a esse atendimento. Conforme apontam dados apresentados pelo MEC/Inep/Deed, em um período de sete anos, entre 2008 a 2014, ocorreu uma significativa evolução tanto no número de matrículas como no número de creches em nosso país, retratada por porcentagens de, respectivamente, 60,1% e 49,3%.

Esses números salientam a relevância desta etapa da escolaridade, o que se confirma pelo fato de que, segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que possibilitam a estas sua realização para além do contexto doméstico.

A dinâmica da vida atual requer um trabalho pedagógico diferente do tradicional e educadores ajustados a todo o contexto de mudanças, a fim de que a criança, em seus anos iniciais de vida e de escolaridade, não seja apenas premiada com uma vaga na escola, mas seja também contemplada, com a possibilidade de ser protagonista em um trabalho rico e revestido de sentido. Como assinalam Richter e Barbosa (2010, p.86):

...as especificidades das características da faixa etária das crianças que frequentam a creche exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e, conseqüentemente, a revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola e infância, conhecimento e currículo.

Nesta perspectiva, faz-se relevante o desenvolvimento de uma ação docente atualizada e nova, capaz de abordar, de modo significativo, o que é próprio da infância, incluindo no trabalho pedagógico o enriquecimento da inserção da criança no mundo letrado, ampliando os conhecimentos obtidos na educação informal.

Segundo o Parecer CNE/CNB nº 20/2009 (Brasil, 2009) dentre os bens culturais que as crianças têm o direito de ter acesso estão as linguagens oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação.

Cabe ressaltar que as crianças que frequentam as chamadas creches, ali permanecem diariamente em período integral, o que reduz o contato das mesmas com o mundo letrado em ambiente externo, fato que se torna ainda mais relevante quando os componentes do meio familiar pouco realizam interações com a escrita.

A atuação das instituições escolares destinadas ao atendimento dos pequenos constitui fator de melhoria do ensino, caso o foco de sua atuação seja o desenvolvimento da criança em caráter amplo, de modo que sejam extrapoladas as fronteiras de uma atuação restrita apenas aos cuidados

relativos ao bem estar, à guarda e à segurança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96, em seu artigo 29, alterado pela Lei 12796/13 determina:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Entretanto, essa finalidade, apesar de suas garantias legais, nem sempre é adequadamente cumprida. Como pontuam Assis e Assis (2002, p.15) as instituições escolares que atendem a Educação Infantil, sobretudo, em sua primeira etapa, ainda mantêm fortes resquícios do assistencialismo, muitas vezes acabam voltando-se a ações preparatórias para etapas futuras de escolaridade ou restringem suas ações a atividades recreativas.

Isso reflete a importância do papel do professor e de sua formação profissional, para além de afazeres simplistas com cuidados referentes à higiene, alimentação, estimulação, segurança e brincadeiras que, apesar de necessários, não esgotam as funções docentes nesta faixa etária.

Como salienta Oliveira (2011, p.37).

E é em decorrência dessa valorização da criança e da inserção da educação infantil na educação básica que se estabelece na LDB uma nova exigência de formação para os educadores, levando principalmente, no caso das creches, a não limitar sua experiência apenas com a guarda e o cuidado das crianças, como historicamente foi tratada a formação dos profissionais da educação infantil.

Estas afirmações colocam novas perspectivas para o trabalho educacional com os pequenos, perspectivas essas enriquecidas com os resultados de pesquisas como as de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores que realçam a capacidade de interação com o mundo letrado por parte das crianças pequenas. Como pontuam Teberosky e Gallart (2004, p.62):

[...] a presença de materiais escritos, leitores/escritores adultos, interação com outros alunos ou companheiros, participação em atividades com adultos e atividades por parte do menino e da menina constituem uma diversidade de contextos de aprendizagens.

Na realidade, a visão das creches como responsáveis apenas por cuidados referentes à higiene, à alimentação e à guarda das crianças manifesta-se na tendência, até pouco tempo

existente, de atribuir a profissionais sem habilitação pedagógica, as responsabilidades por todo o trabalho realizado na primeira etapa da Educação Infantil.

Como apontado no Parecer CNE/CNB nº 20/2009 (Brasil, 2009) os estabelecimentos destinados à educação e ao cuidado de crianças de zero a cinco anos de idade devem contar com profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando a atuação de caráter meramente assistencialista.

Com isso, tem-se a relativa ampliação do número de professoras nas creches, ganhando destaque, a importância da intencionalidade educativa, nesta etapa inicial da Educação Básica. Intencionalidade que necessita estar presente no trabalho com os pequenos, como merecedores de valorização através de uma ação pedagógica ampla e significativa que compreenda e seja capaz de enriquecer suas características e potencialidades.

No que se refere a Rio Claro, município onde foi realizada a pesquisa que será aqui apresentada, a Educação Infantil passou por mudanças com o transcorrer do tempo, assim como aconteceu em contexto mais amplo. Seguindo legislações e documentos oficiais, os direitos infantis e a ênfase aos aspectos pedagógicos ganharam espaço.

Nesse contexto, tem-se atualmente a tendência de ampliação do número de docentes no trabalho junto à primeira etapa da Educação Infantil, de modo a contemplar, em algumas escolas, as crianças que as adentram ainda bebês.

Essa pesquisa pretende assim, descrever, mediante observações, entrevistas e análise de documentos, as práticas pedagógicas das professoras das quatro escolas municipais de Rio Claro voltadas ao atendimento aos três primeiros anos da Educação Infantil que, a partir de 2015, passaram a possuir docentes atuando em todas as turmas. Objetiva-se também descrever, de modo mais apurado, as práticas pedagógicas voltadas à interação da criança com o mundo letrado, que por ventura ocorram; detectar as concepções pedagógicas empregadas pelas professoras; averiguar a existência ou não de coerência entre discursos e práticas das docentes participantes; detectar os posicionamentos das componentes das equipes gestoras das escolas e da representante da Secretaria Municipal da Educação; e ainda identificar as finalidades atribuídas à Educação Infantil nas Propostas Pedagógicas das referidas escolas e possíveis enfoques à leitura e à escrita.

Vale considerar que serve de apoio à realização da presente pesquisa, um estudo de natureza semelhante realizado por Souza (2014), em dissertação de mestrado apresentada ao campus de Rio Claro da Unesp, intitulada “*A leitura e a escrita na primeira etapa da Educação Infantil: os discursos e as práticas pedagógicas*”. O foco do referido trabalho incidia sobre a ocorrência ou não de práticas de leitura e escrita, dentre as ações pedagógicas realizadas por professoras e

monitoras que atuavam nos anos iniciais da Educação Infantil em três escolas do município de Rio Claro. As ações detectadas foram analisadas, com base em diferentes concepções pedagógicas.

A atuação profissional da autora da presente pesquisa também influenciou favoravelmente sua realização, na medida em que a mesma exerceu a função de docente nos três anos iniciais da Educação Infantil, procurando promover interações dos pequenos com o mundo letrado, através do contato com diferentes modalidades de textos. Posteriormente, e ainda nos dias atuais, em seu trabalho como diretora de uma Unidade Escolar que atende a faixa etária de zero a três anos esforça-se em incentivar a realização de uma prática nesta linha por parte das professoras com as quais atua.

Diante de todo o exposto, será apresentado na **primeira** seção um breve contexto histórico da Educação Infantil, sobretudo no Brasil; contextualizando-se também a mesma etapa de escolaridade e em especial, a creche no município de Rio Claro. A **segunda** seção será referente ao novo espaço da docência nos anos iniciais da Educação Infantil, e sua necessidade de consolidação. Na **terceira** seção serão apresentados aspectos pertinentes à prática pedagógica na Educação Infantil, pautando-se em sete diferentes campos de experiências. A **quarta** seção tratará das interações com o mundo letrado nos anos iniciais da Educação Infantil, tendo-se como base a visão construtivista de alfabetização. Na **quinta** seção serão apresentadas diferentes concepções pedagógicas que balizam o trabalho do professor, utilizando-se como referência estudos de Becker (2012). A seção **sexta** apresentará um levantamento de pesquisas que focalizam interações de crianças, em seus primeiros anos de vida, com o mundo letrado; pesquisas estas realizadas tanto em âmbito escolar como familiar. A **sétima** seção apresentará a pesquisa realizada com professoras de Berçário I, Berçário II e Maternal I, de escolas municipais de Rio Claro - SP, seus objetivos, metodologia e participantes. Na **oitava** seção serão apresentados os resultados obtidos, com base nos discursos e nas práticas das professoras participantes, contando-se também com o apoio de dizeres apresentados por componentes das equipes gestoras das escolas e da Secretaria Municipal da Educação, e com o estudo das propostas pedagógicas das instituições escolares. A **nona** seção apresentará a discussão dos resultados obtidos com base no referencial teórico utilizado e em pesquisas aqui apresentadas. E, finalmente, na **décima** seção serão apresentadas considerações finais e decorrências da presente pesquisa visando-se contribuir com a prática pedagógica nos anos iniciais da Educação Infantil.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHE: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Para que possamos conhecer e compreender a Educação Infantil como hoje se apresenta, faz-se necessário o entendimento de seu caráter histórico, marcado por contextos diversos, tais como o político, o econômico e o social. Usa-se hoje o termo Educação Infantil em referência à etapa da educação básica voltada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade, mas cabendo ressaltar que em outros momentos históricos, diferentes nomenclaturas foram empregadas para denominar essa fase.

Pode-se considerar que muito do que atualmente ainda ocorre e se pratica nas escolas de Educação Infantil, sobretudo nas que atendem aos seus primeiros anos, decorre do contexto histórico de seu surgimento, podendo-se salientar que, no transcurso de seu processo histórico, as mesmas adquiriram funções diversificadas, inclusive com diferenciações referentes à classe social das crianças.

Como afirma Khulmann Jr. (2004, p.81) são variadas as opiniões sobre as causas e os temas que influenciaram a constituição das instituições destinadas ao atendimento à Educação Infantil difundidas a partir da segunda metade do século XIX.

De qualquer forma, sabe-se que esta etapa da escolaridade nem sempre foi, de fato, reconhecida ou considerada com caráter educacional, na medida em que, inicialmente, as intenções de trabalho direcionadas à infância, limitaram-se ao cuidado e à guarda de crianças. Assim, a Educação Infantil por muito tempo não ocupou lugar de destaque no que se refere à formação da criança pequena, de modo geral. Surgiu como uma instituição de cunho assistencialista que objetivava suprir as necessidades da criança e ocupar, em muitos aspectos, o lugar da família. O foco em ações voltadas ao educar, como forma de promoção cultural, reservava-se apenas a crianças oriundas de famílias socialmente privilegiadas.

De acordo com Kishimoto (1988, p.9), o surgimento das escolas de Educação Infantil associou-se a fenômenos sociais como a urbanização e a industrialização, que acabaram por evidenciar a situação de pobreza de muitas crianças.

Além do foco assistencialista, destacou-se também o aspecto compensatório atribuído a esta etapa do ensino no século XX, ao compreender que a mesma poderia preparar o desempenho das crianças, prevenindo o fracasso escolar, agindo assim, por antecipação, e ainda, portanto, sem um caráter educacional próprio, voltado ao atendimento das necessidades e características do desenvolvimento infantil.

Especificamente em relação às creches, segundo Haddad (1991, p.24) estas surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e, no início do século XX, no Brasil.

De acordo com Oliveira (2011, apud Souza, 2014, p.16), essas instituições surgiram em nosso país como oferta de empresários a seus funcionários, com o intuito de atrair mão de obra. Perante tal necessidade, mais instituições foram surgindo, a partir de iniciativas religiosas, filantrópicas ou de famílias abastadas; o trabalho realizado voltava-se à alimentação, à higiene e a cuidados físicos.

Cipriano (2013, p.16) acrescenta que o surgimento da creche resulta do aumento da população pobre, do desemprego e do subemprego, fatos decorrentes do nascimento do capitalismo e da aceleração da urbanização. Acrescenta ainda, que a palavra creche é de origem francesa e significa “manjedoura”. Essa denominação traz no seu bojo a concepção de fragilidade, ou seja, reafirma a necessidade de cuidado, espaço de guarda e proteção, que reflete diretamente, o contexto de sua criação.

Ainda conforme Cipriano (2013, p.17-18), em 1978 foi lançado oficialmente o movimento de luta por creches, decisivo para a extensão desse atendimento. Esse movimento expandiu-se em especial nos grandes centros urbanos, exigindo do Estado modificações e reorganização das políticas sociais.

Com o passar do tempo e com o surgimento de pesquisas em diferentes áreas, a criança, desde seus primeiros anos de vida, passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, garantidos na Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988) em referência ao atendimento em rede pública:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]

IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que, anos mais tarde, em 2006, o inciso IV do **Art. 208** sofreu alteração pela Emenda Constitucional nº53 de 2006, assumindo a seguinte redação: “*educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade*” (BRASIL, 2006). Ainda após a Constituição de 1988, tais direitos foram concretizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90):

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.
[...] (BRASIL, 1990)

Assim, a Educação Infantil, nas duas etapas que a constituem, aos poucos, conquistou novos rumos, adquirindo aspectos educacionais voltados ao desenvolvimento integral do aluno, escapando de objetivos meramente assistencialistas ou compensatórios.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996) confirmou-se à Educação Infantil, integrante da Educação Básica, o enfoque educacional, evidenciado em seu artigo 29, alterado pela Lei 12796/13:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Mais tarde, com a homologação do Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009), novos passos foram trilhados, garantindo-se às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver em um espaço de Educação Infantil que lhes possibilite o encontro de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesmas, enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. A partir deste documento, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas desta etapa do ensino (Brasil, 2010). Com isso, pautando-se nos eixos das interações e das brincadeiras e em princípios éticos, políticos e estéticos, postula-se a realização de um trabalho centrado na criança e em interesses por ela demonstrados, e não focado no adulto ou em conteúdos a serem ministrados. No interior desse processo, as ações de cuidar e educar necessitam ser indissociáveis, prevalecendo como direitos de aprendizagem dos pequenos: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

Mais recentemente, entra em estudo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016), que, em sua proposta preliminar, enfatiza que a Educação Infantil em nosso país, nas últimas décadas, vem construindo uma nova concepção sobre como educar e como cuidar de crianças de zero a cinco anos em instituições educacionais. Concepção essa que deve buscar romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental.

Ainda o mesmo documento posiciona-se em relação aos processos pedagógicos na Educação Infantil com a concepção de que a construção de conhecimentos pelas crianças, nas unidades que a contemplam, efetiva-se pela sua participação em diferentes práticas cotidianas nas quais interagem com parceiros adultos e companheiros de idade.

Enfim, a fase inicial das creches caracterizou-se pelo assistencialismo, como forma de compensar insuficiências econômicas e familiares. Também lhe foi atribuída a finalidade de, meramente, atuar na guarda de crianças, a partir da ascensão da mulher no mercado de trabalho. Durante longo período, portanto, as creches não objetivaram contribuir com o desenvolvimento infantil, não sendo nem mesmo reconhecidas como instituições escolares.

Analisando-se o histórico da Educação Infantil, sobretudo no que se refere aos seus anos iniciais, constata-se que como a creche tem seu surgimento vinculado à ideia de pobreza ou mesmo de abandono, por voltar-se ao atendimento de crianças menos favorecidas ou oriundas de famílias consideradas desestruturadas, isso se reflete no modo como, por muitos, ainda é reconhecida nos dias atuais.

Esse tipo de instituição acaba sendo alvo, por vezes, de discriminação, não obtendo o reconhecimento da importância de seu caráter educacional a favor do desenvolvimento das crianças pequenas. Inversamente, chega-se a associar a creche a ideias de tristeza e até mesmo de sofrimento para os alunos que a frequentam.

Com o passar do tempo, e com o surgimento de determinadas legislações, os primeiros anos da Educação Infantil passaram a ser vistos como direito da criança. No entanto, ainda assim, de início, não havia preocupação com a realização de um trabalho de qualidade que, de fato, pudesse contribuir com o desenvolvimento infantil, pautado em ações pedagógicas voltadas à faixa etária. Mais alguns passos foram trilhados, dando origem a documentos oficiais que evidenciam a relevância do caráter pedagógico desta etapa da escolaridade. O quadro a seguir apresenta, em síntese, as principais diferenças que caracterizam esta etapa da escolaridade e a instituição que a representa, no transcorrer do tempo:

Quadro 1: Comparativo das características do atendimento em creche ontem e hoje

PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE)	ANTES DA CONSTITUIÇÃO DE 1988	APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988
Enfoque do Trabalho	Enfoque assistencialista, integrando a Assistência Social	Enfoque educacional, integrando o Sistema de Ensino
Público alvo	Destinava-se a crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras ou a órfãos	Direito de todas as crianças pertencentes à faixa etária devida
Objetivo	Auxiliar famílias a cuidar das crianças no que se referia à higiene, alimentação e segurança	Cuidar e educar com vistas a favorecer o desenvolvimento integral da criança, a partir da elaboração e da implementação coletivas de Proposta Pedagógica
Profissionais	Não havia necessidade de qualificação	Professores, preferencialmente com curso superior

Fonte: Elaborado pela autora

Entretanto, apesar do advento de conquistas e avanços para essa etapa da educação, há ainda questões a serem aprimoradas ou resolvidas, tais como: a completa superação da ideia de assistencialismo, a consolidação da real função do professor de bebês e crianças bem pequenas, a formação profissional e, principalmente, o reconhecimento da importância de um trabalho pedagógico significativo, específico para a faixa etária, distante, inclusive, da preocupação com o preparo para posteriores etapas da escolarização.

Como pontua Haddad (1991, p.32):

A inclusão da creche no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária... Primeiro porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista (...) Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implantação e desenvolvimento de programas de creche e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas

ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche e da pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas.

Muito se evoluiu no que se refere ao atendimento escolar destinado às crianças menores, mas ainda devem ser colocadas em pauta a necessidade e a relevância de reflexões e estudos sobre o trabalho pedagógico a ser realizado, bem como acerca das concepções que representam.

1.1. O Surgimento da Educação Infantil e da creche no município de Rio Claro

De acordo com a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (2008, p. 13-15), foi através da Lei nº93 de 07/05/1949 que se iniciou na cidade o atendimento da Educação Infantil, com a criação do primeiro Jardim da Infância. Em relação à pré-escola, Rio Claro foi pioneira, ao criar classes isoladas, que posteriormente foram agrupadas, tornando-se escolas; o trabalho realizado focava a preparação dos educandos para a fase seguinte, denominada alfabetização.

O atendimento em creches foi iniciado por instituições particulares de cunho filantrópico, sendo a primeira inaugurada no ano de 1953. Somente em 1986 foi criada a primeira creche municipal; a partir de então, as unidades filantrópicas existentes foram incorporadas ao poder público que passou a subsidiá-las com recursos materiais e humanos. Essas instituições cumpriam papel assistencialista de atendimento às mães trabalhadoras do município, sendo vinculadas ao Fundo Social de Solidariedade, e sem apresentar, portanto, caráter educacional ou pedagógico.

Com as alterações ocorridas no âmbito da educação, pautadas em legislações e documentos oficiais, o trabalho realizado nas creches do município passou a ser repensado em relação a seu caráter educativo e pedagógico. Assim, pelo decreto nº4132 de 08 de março de 1990, as creches municipais passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal da Educação, sendo declaradas unidades educacionais, com foco no desenvolvimento integral da criança pequena, indo além de ações restritas ao cuidar. Alterações e avanços, de fato ocorreram, entretanto, muito ainda há por ser conquistado e concretizado.

O município de Rio Claro, conta com dezoito escolas para o atendimento educacional à etapa da Educação Infantil que contempla a faixa etária de zero a três anos. Deste total, apenas as quatro unidades, que compõem essa pesquisa, no ano de 2015, passaram a contar com professoras para a realização do trabalho pedagógico em todas as classes, visto que as demais escolas dispunham de docentes apenas nas turmas de Maternal I, com os alunos mais novos, dos Berçários

I e II, sendo atendidos somente por agentes educacionais, das quais não se exige formação pedagógica.

As turmas são atendidas em período integral, do início de fevereiro ao final de dezembro; portanto, apenas as professoras permanecem em recesso em parte dos meses de julho e dezembro; as crianças não frequentam a escola somente no mês de janeiro, durante o qual a mesma permanece fechada, ficando seus profissionais em férias coletivas. Os funcionários atuam em período integral e as docentes exercem suas funções apenas no período da manhã; após a saída das professoras as crianças permanecem com agentes educacionais (monitoras).

Cabe ressaltar que nas etapas posteriores da escolaridade atendidas na rede municipal de ensino de Rio Claro, os alunos possuem, além de férias em janeiro, recesso nos mesmos períodos que as professoras, e a grande maioria frequenta a escola apenas em período parcial. Pode-se concluir deste modo, que a diferença entre a forma de atendimento nos três primeiros anos da Educação Infantil em relação às demais etapas da escolaridade acaba por denotar a existência de resquícios do assistencialismo, na medida em que em períodos nos quais os professores não estão trabalhando, os alunos continuam sendo atendidos, sem que haja, portanto desenvolvimento da prática pedagógica.

No que se refere ao índice de atendimento, dados obtidos no Censo Escolar apontam que o número de matrículas nos anos iniciais da Educação Infantil na esfera municipal de Rio Claro, durante o intervalo de tempo de 2008 a 2014, expandiu-se em mais de 100%, passando de 1583 para 3563. Nota-se que a demanda atendida no município ampliou-se mais do que o índice registrado no país, de modo geral; entretanto sabe-se não ser todo este contingente atendido por pessoal docente, apontando assim, que o aspecto pedagógico ainda não se sobrepõe totalmente às intenções voltadas apenas ao cuidado e à guarda das crianças desta faixa etária.

2. OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO NOVO ESPAÇO PARA A DOCÊNCIA

Os anos iniciais da Educação Infantil passaram por inúmeras mudanças evidenciando o aspecto pedagógico, ao pautar-se no objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas. O surgimento de documentos oficiais contribuiu para isso, juntamente com uma mais ampla e aprimorada compreensão das características e das potencialidades infantis.

Além disso, um maior contingente de crianças passou a ser contemplado com vagas nesta etapa da escolaridade; surgiu a exigência de profissionais habilitados para este trabalho; dentre outros avanços significativos. Entretanto, sabe-se que muito ainda necessita ser aperfeiçoado e alcançado.

A formação inicial docente requer ajustes que possibilitem um melhor preparo profissional para o atendimento à faixa etária. Com isso, estudos e formações complementares fazem-se necessários, sobretudo, no interior das escolas, visto não ocorrerem maiores iniciativas neste sentido por parte do poder público.

Não obstante à relevância destas questões, cabe considerar que o ponto de partida para o êxito do aprimoramento da formação docente, tanto inicial como continuada, refere-se à definição do real papel do professor nesta etapa da escolaridade, ou seja, a delimitação da função docente tanto na prática profissional como na legislação.

Ongari e Molina (2003, p.111) asseveram:

[...] apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que está se construindo pouco a pouco em torno das creches para a educação e cuidado das crianças de zero a três anos, falta, todavia, uma discussão global da profissão, capaz de construir um papel profissional relativamente homogêneo.

Ainda segundo as autoras, o papel da professora de Educação Infantil tem sido vivenciado mais como algo a ser inventado do que como algo já definido a ser assumido. Assim, tem-se nas escolas que atendem aos três anos iniciais da escolaridade um novo espaço para a docência, espaço que durante longo período foi ocupado pelo assistencialismo, e exercido por profissionais dos quais não se exigia formação pedagógica. Trata-se de uma docência ainda em formação, não plenamente inventada e constituída no interior dos estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente sem identidade plenamente estabelecida.

Entende-se que as discussões em torno da problemática do profissional da educação infantil necessitam ir além, inclusive, da questão da formação profissional, buscando articular as discussões e reflexões dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino no sentido da busca de uma identidade de classe. (SPADA, 2007, s/p)

A imagem e a definição que se tem acerca da figura do professor através dos tempos em muito difere, do que é característico da docência com os três primeiros anos de vida, sobretudo no que concerne a bebês. As peculiaridades desta faixa etária indicam para a docência novos modos de atuação, exigindo do professor maior participação e empenho nas brincadeiras e nas atividades de modo geral.

O fazer docente sempre caracterizado pelo ato de ensinar, estará também associado a cuidados, estímulos e recreações, sem que o aspecto pedagógico envolvido no processo apresente resultados imediatos, se comparados aos obtidos com crianças maiores. Beltrame et al, (2011, p. 8555) em pesquisa realizada em CEIMs (Centros de Educação Infantil Municipais) da cidade de Chapecó (SC) através de entrevistas e observações de aulas, detectaram que as professoras participantes sentiam-se bem em trabalhar com berçário, mas ao mesmo tempo sentiam-se inseguras por não perceberem avanços imediatos nas atividades pedagógicas realizadas com as crianças.

Assim, possivelmente, na concepção e na visão de um contingente de docentes, o professor que atuar nos anos iniciais da Educação Infantil estará com sua função descaracterizada ou desviada, exercendo atribuições não associadas à ideia de docência, mas vinculadas à imagem de babá, pagem ou cuidadora, o que certamente configura-se como um bonito trabalho, mas com caráter pedagógico impreciso. Segundo Spada (2007, s/p):

Muito mais do que recrear ou cuidar da integridade física de crianças, o professor necessita de condições para promover um ambiente voltado às aprendizagens e ao atendimento das necessidades infantis, não somente no sentido do cuidado, mas, especialmente, no sentido da educação infantil.

O embate entre as ações do cuidar e do educar no âmbito escolar suscita dúvidas e discussões, na medida em que bebês e crianças bem pequenas, matriculados em instituições escolares, além de alunos, são indivíduos que carecem de cuidados básicos com vistas à sua segurança e ao seu bem estar, em nível bem mais elevado do que ocorre em outras faixas etárias.

Somam-se a isso muitos questionamentos, incertezas, ponderações e discordâncias sobre o campo da docência nos primeiros anos de vida, em decorrência da descrença nas capacidades dos pequenos para a construção de novos conhecimentos. Este entendimento pauta-se na ideia de uma

pedagogia caracterizada pela espera do momento em que estes alunos possam ser considerados mais capazes, quando forem mais velhos.

Como destacam Paschoal et al (2016, p.2183) pode-se pensar que o trabalho nesta fase reduza-se a um ativismo pedagógico, pois atividades que fazem parte da rotina escolar acabam sendo incorporadas ao currículo como conhecimento para a primeira infância; o foco do trabalho acaba por recair nos fazeres e não em saberes.

Com isso, há quem postule que bebês e crianças bem pequenas não necessitam de professor, e não devam ser designados como alunos, ainda que matriculados em instituições escolares; existindo ainda a concepção, por parte de alguns, de que o trabalho realizado junto a eles em tais instituições não deva escolarizar. Neste contexto, surge o questionamento:

- Com os três primeiros anos da escolaridade surge um novo campo para a docência ou retira-se do professor boa parte do caráter docente de seu trabalho?

Mais alguns questionamentos são assinalados por Bahia (2012, p.6):

- [...] - Quem é a professora de creche na contemporaneidade?
- Como a professora de creche se constitui enquanto profissional da educação infantil?
- Que características a professora de creche apresenta?
- Como a professora de creche se percebe enquanto professora de criança pequena?

Tantos questionamentos borbulham em referência a esta temática, devido ao fato da identidade profissional da docente que atua com bebês e crianças bem pequenas ainda se encontrar em processo de construção, processo este que se configura como uma árdua tarefa. Muitas especificidades fazem-se presentes; tratando-se, portanto de uma docência diferenciada.

Ainda de acordo com Bahia (2012, p.2):

As características das crianças e, conseqüentemente, a nova função atribuída à creche impõe à professora que trabalha com esta faixa etária funções que em alguns aspectos são semelhantes aos demais professores, mas em outros diferenciam-se radicalmente. Assim, o trabalho docente com crianças pequenas apresenta especificidade que influencia na construção da identidade da professora de creche.

A intencionalidade que caracteriza a ação docente apresenta características próprias em se tratando da educação de bebês e crianças bem pequenas, fazendo emergir a exigência de definição do que seja a docência nesta etapa, ou seja, uma docência de outra ordem, muito diferente do modelo vinculado aos professores de etapas posteriores da escolaridade.

Determinadas estratégias de trabalho pedagógico são igualmente encontradas em outras etapas, tais como o planejamento, a observação atenta, o registro e a avaliação. Por outro lado, os conteúdos e as posturas a serem assumidos pelo docente em muito diferem dos referentes ao trabalho com alunos mais velhos; e, além disso, ser professor nos três primeiros anos da Educação Infantil retrata uma docência pautada basicamente na relação, no interior da qual o adulto deve criar condições para que se estabeleçam interações entre as crianças, delas com os adultos e com materiais que os rodeiam.

O esforço em estabelecer a definição do caráter docente nos três primeiros anos da Educação Infantil requer compreender a grande importância que o trabalho pedagógico representa nesta fase da vida, um período fértil para construção de variados conhecimentos resultantes de ações intencionais e planejadas, bem como de interações diversas.

É necessário resgatar o aprender para a educação infantil. Com o temor das práticas escolarizantes e de instrução, deixamos de falar na importância da aprendizagem para as crianças pequenas. Não é atribuição das professoras de educação infantil ensinar e transmitir (aliás, essa não deveria ser característica do trabalho de nenhum (a) docente). Contudo, elas têm um papel fundamental, que defino como sutil, na aprendizagem das crianças. [...]. Para tanto, é essencial o planejamento de situações ou do uso de materiais diversificados no cotidiano de trabalho com os pequenos, proporcionando o contato com diferentes possibilidades de aprendizagens, quais sejam, relacionais, afetivas, cognitivas, expressivas, artísticas... o que caracteriza o papel docente na prática com crianças pequenas é a intencionalidade dessas ações. (TRISTÃO, 2004, p.11)

Trata-se de um período pautado em relações e ações que exigem observação atenta, escuta e acompanhamento de importantes detalhes apresentados por seres que se comunicam de variadas formas, tais como o olhar, o choro, os gestos, dentre outras. Atuar como docente com os pequenos requer intencionalidade, atenção permanente, bem como posturas de interpretação e de investigação. Faz-se relevante respeitar o tempo das crianças, e de cada uma em particular, dando sentido àquilo que fazem e criando condições para que construam novos conhecimentos. A disponibilidade atenta e ativa para este tipo de interação configura-se como elemento fundamental para a consolidação da docência com bebês e crianças bem pequenas.

Frente às muitas incertezas que surgem diante da tentativa e da necessidade de definir a docência nos primeiros anos da Educação Infantil, há o convite a pensar, questionar e problematizar esse novo contexto, a fim de que a docência nessa fase não seja apenas algo almejado, mas de fato, consolidado.

Não se objetiva com este trabalho oferecer respostas e soluções aos questionamentos e incertezas aqui levantados e que emergem com referência à consolidação da docência nos anos

iniciais da Educação Infantil, visto estes serem muitos e bastante complexos. Objetiva-se, contudo, suscitar reflexões, discussões e investigações que possam contribuir com esse processo de consolidação, conseqüentemente contribuindo para o aprimoramento do trabalho pedagógico nesta etapa da Educação Básica.

No que se refere ao município de Rio Claro, no qual foi realizada a pesquisa aqui apresentada, durante longo período houve a atuação de docente apenas a partir do terceiro ano da Educação Infantil (Maternal I), ao passo que os dois primeiros anos (Berçários I e II) eram atendidos somente por monitoras que possuíam formação em nível médio, sem exigência de conhecimentos pedagógicos.

Muito recentemente, classes de Berçário passaram a ser atribuídas a docentes em um pequeno número de escolas. Além desta atribuição não contemplar toda a rede de ensino, cada professora assumiu duas turmas no mesmo horário, o que se soma ao fato do período de trabalho docente ser inferior ao período de permanência da criança na escola.

Tal situação aponta, portanto, que, assim como ocorre em um panorama mais amplo, também no município de Rio Claro existe a necessidade de concretização da docência no início da Educação Infantil, sobretudo nos seus dois primeiros anos, através de um processo amplo e complexo que envolve diferentes fatores e que requer estudos, discussões e reflexões por parte dos envolvidos.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Mudanças na prática pedagógica

Muitas modificações ocorreram com o passar do tempo na forma de se compreender a Educação Infantil, com base nos contextos histórico, cultural, social e econômico, e também no que se refere a legislações e documentos oficiais.

Aliam-se a isso, principalmente em relação aos seus anos iniciais, as mudanças ocorridas na forma de perceber a criança que, de um ser carente e necessitado, desprovido de condições de toda ordem, passou a ser visto como um indivíduo provido de direitos, que devem ser plenamente contemplados a fim de que seu desenvolvimento seja favorecido. Neste sentido, o conceito de criança é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Não compete mais à escola, ou creche, substituir a família, mas complementar sua ação, agindo em parceria, visando ao benefício da criança. Essa instituição deixou de ser um local onde mães possuem o direito de depositar seus filhos para que permaneçam em segurança, enquanto tratam de seus afazeres ou compromissos profissionais, e passou a ser um direito da criança, com vistas ao seu aprendizado e ao seu desenvolvimento em caráter amplo.

Neste contexto, com o tempo, as políticas públicas para a Educação Infantil, sobretudo no que se refere aos seus anos iniciais, intensificaram-se com a construção de escolas, com a ampliação do contingente de profissionais habilitados para nelas atuarem e com a provisão de materiais pedagógicos adequados à faixa etária. Além disso, evidencia-se na legislação o caráter pedagógico desta etapa do ensino, em suas necessidades e especificidades frente ao aluno, podendo também ser detectados saltos qualitativos quanto à organização curricular e aos documentos oficiais direcionados aos direitos fundamentais da criança.

Sabe-se que muito se modificou e muitas conquistas foram alcançadas; contudo, há ainda muito que se caminhar, na medida em que inúmeras questões permanecem mal resolvidas.

Apesar de muitas mudanças e conquistas perceptíveis e relevantes terem ocorrido, a realidade que por muitos anos assolou as creches, a partir de seu surgimento, ainda marca, sobremaneira, a visão e o entendimento de muitos em relação à instituição e ao trabalho que nela

se realiza, bem como no que se refere aos seus profissionais e até mesmo no que tange às crianças matriculadas. O caráter assistencialista, embora não mais vigente no aspecto legal, não foi superado por completo no entendimento de muitos.

Somam-se a isso falhas na formação inicial do professor, falta de iniciativas mais eficientes e frequentes no que se refere à formação continuada dos profissionais que atuam nessa etapa do ensino, pouco reconhecimento da importância de um trabalho pedagógico significativo e eficaz com crianças de zero a três anos de idade, bem como, falta de consolidação da docência nesta etapa da Educação Básica, de forma a demarcar, de fato, o que é ser professor de bebês e crianças bem pequenas.

No que se refere ao trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças dessa faixa etária, muitas divergências existem e encontram-se pautadas em orientações e concepções diversas. Uma das concepções, de acordo com Oliveira et al. (2012), é a da instituição de Educação Infantil como extensão do lar, pautada nas ações de guarda e segurança das crianças, tendo o profissional docente a função de “babá”; enquanto outra concepção refere-se ao caráter preparatório para o ensino posterior. Entretanto, segundo a autora, o objetivo da Educação Infantil deve ser o de criar condições adequadas ao desenvolvimento global da criança, visando, antes e, sobretudo, ao seu desenvolvimento harmonioso para que ela consiga ser tudo o que poderia, no período da vida em que se encontra.

Sobre o assunto, Micotti (1999, p.11) salienta que escolas infantis podem desempenhar diversas funções dentre as quais a guarda, o cuidado e a segurança do aluno ou o preparo e a antecipação de etapas posteriores do ensino, bem como funções educacionais compatíveis com o desenvolvimento das crianças. A autora complementa observando que o enfoque dado à Educação Infantil varia de acordo com as finalidades atribuídas à educação, com base em concepções pedagógicas diversas subjacentes à atuação escolar e ao trabalho docente.

Druzian (2012, p.34-38) elenca quatro funções atribuídas à Educação Infantil concretizadas em seu processo histórico de surgimento nas instituições de atendimento à criança, com diferentes características, sendo elas ou mais ou menos educacionais. A **função compensatória** possui o intuito de compensar faltas de diferentes ordens, vindo à tona uma possível analogia entre o papel do professor com o do médico; ambos sabem o que o sujeito precisa, impondo-lhe o que para eles seria o melhor, o certo, o ideal, e de modo incontestável. Há a crença de que a criança não sabe, mas não necessita ser ouvida. A **função assistencialista** contempla duas ideias implícitas, a primeira baseada na crença de que boa saúde e alimentação bastam para garantir a efetivação do conhecimento na criança, entendendo-o como algo predeterminado geneticamente; e a segunda é

de que o conhecimento ocorre por meio de mecanismos indizíveis e incutidos, sendo o saber proveniente do meio e não do indivíduo. Segundo a **função espontaneísta**, o conhecimento ocorre em processo natural e espontâneo, sendo a dinâmica escolar pautada no *laissez-faire*, cabendo às instituições apenas abrigar as crianças. Finalmente, a **função propedêutica** baseia-se na preparação da criança para estudos posteriores, entendendo o conhecimento como um processo com dia e hora para começar e que exige muito treino; o conhecimento seria proveniente do meio e de tudo que se encontra externo ao sujeito, cabendo à Educação Infantil a resolução de problemas futuros na escolarização.

Entretanto, embora ainda nos dias atuais não possam ser totalmente descartados indícios da existência de componentes das diferentes funções, documentos oficiais como o Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (Brasil, 2010) concretizam o caráter pedagógico a ser assumido no trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil, desde seus anos iniciais. Junto ao campo pedagógico, devem fazer-se presentes os cuidados com a guarda, a segurança e o bem estar da criança, devido às peculiaridades e necessidades referentes à pouca idade dos alunos.

No dia a dia das escolas, a questão pedagógica acaba sendo tratada de diferentes maneiras. Muitos agem pautados em posturas mais desprovidas de direcionamento, por considerarem as crianças muito novas e, já se encontrarem inseridas em ambiente escolarizado. Outros tantos atuam de modo mais diretivo, pouco espaço deixando para que os pequenos possam ser sujeitos de suas aprendizagens. Há também os profissionais que contribuem significativamente para seu aprendizado, ao posicionarem os alunos no centro de seu trabalho, como indivíduos ativos e participativos, algo que, sem dúvida podem ser desde a mais tenra idade.

Diferentes formas de ação pedagógica fundamentam-se de maneiras diversas: orientações recebidas pela chefia imediata, pelo sistema do local de trabalho ou por instâncias superiores como secretaria de educação; legislações e documentos oficiais; trocas de experiências com parceiros mais experientes; pelos conhecimentos adquiridos durante seu processo de formação; ou mesmo pela própria experiência acumulada e pautada em concepções, vivências e crenças pessoais. Mesclam-se e conjugam-se, deste modo, saberes, atitudes e posturas plurais e que foram desenvolvidas pelos docentes tanto em seu processo de formação quanto no seu próprio cotidiano de vida e de trabalho.

Para Tardif e Raymond (2000, p.235), o professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência

de vida; é uma pessoa comprometida em e por sua própria história que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais compreende e interpreta as situações que o afetam.

O professor então, junto a seus alunos, nos anos iniciais da Educação Infantil, de modo geral, realiza seu trabalho pautado em variadas atividades. No entanto, mais importante do que o tipo de atividade realizada ou o tipo de material empregado é o papel a ser desempenhado pelo próprio professor e, principalmente pelo aluno.

Pouco relevantes serão atividades criativas, apoiadas em materiais pedagógicos de todo tipo, se as mesmas não forem significativas e se não for garantido ao aluno, o papel central no processo de ensino e aprendizagem, com o apoio do professor a lançar-lhe desafios que instiguem e promovam suas conquistas. Apenas assim, a Educação Infantil, desde seus primeiros anos, cumprirá de fato o seu papel de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Como argumenta Cipriano (2013, p.17 e 18) estudos sobre o desenvolvimento infantil afirmam as competências das crianças pequenas desde que nascem, mostrando o quanto são capazes de realizar quando se encontram em um ambiente seguro e estimulante.

Nesse aspecto, Oliveira et al. (2012, p.38) corrobora:

Ao tomar parte na Educação Básica, a Educação Infantil é chamada a refletir sobre a questão curricular ao mesmo tempo em que garante a especificidade da educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas. Seu desafio é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto.

Assim, ao apoiar e incentivar as ações infantis, o professor favorece que os pequenos sejam capazes de efetivar variadas conquistas em relação ao cuidado consigo mesmos, bem como acerca dos aspectos motor, emocional, intelectual e no que se refere à comunicação. Contribui-se para o complexo processo de construção do eu, com noção de si próprio como sujeito, que se configura como um grande e relevante desafio dessa etapa da vida.

3.2. Campos de Experiências

Desde que nasce a criança percorre um grande processo de desenvolvimento, pautado em interações com diferentes parceiros e materiais, o que lhe possibilita a apropriação de significados culturais, bem como a produção de novos. Apoiando ações infantis, educadores que atuam com crianças em seus primeiros anos de vida favorecem a efetivação de diversas conquistas, frente ao

mundo e também perante suas próprias necessidades. Deste modo, vários aspectos contribuem para que os pequenos construam seu próprio eu, vindo a perceberem-se como sujeitos.

Sobre o assunto, Faria (2007, p.285) pontua o posicionamento de Malaguzzi que defende a existência de uma pedagogia no interior da qual a criança com pouca idade não é apenas uma aluna, mas alguém que se espalha por todo o mundo através das culturas infantis, da manifestação de suas obras, de seus desenhos inventivos, do imaginário, dos jogos e dos movimentos; uma pedagogia que se configura como um espaço de criação, um local do qual as crianças gostam.

As crianças pequenas necessitam ter diante de si, oportunidades que viabilizem a apropriação e a construção criativa de significados sobre si próprias e sobre o mundo. A interação configura-se como elemento fundamental para o processo de aprendizagem, com as situações pedagógicas devendo ser constituídas por trocas entre sujeitos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, cabendo considerar também a importância do espaço, dos materiais e das rotinas. Cabe ao professor a criação de condições para a ocorrência de interações e ações no interior das quais as crianças sejam consideradas como sujeitos ativos e capazes.

Assim, as atividades a serem propostas pelo professor precisam pautar-se em interações dos alunos com adultos, outras crianças e diferentes materiais, envolvendo, de modo global e integrado, corpo, afetividade, linguagem, inteligência, dentre outros. Segundo Tristão (2004, p.9) é papel do professor permitir que as crianças experimentem no contexto de creche, experimentem todos os recursos que estão disponíveis.

Várias experiências podem ser vivenciadas pelos alunos neste contexto, inserindo-se em diferentes campos, como os elencados por Oliveira et al. (2012), que serão aqui apresentados, e que retratam: brincar e se movimentar, linguagem visual, linguagem musical, linguagem verbal, linguagens artísticas e fruição da arte, mundo natural e social e suas relações, e conhecimentos matemáticos. Ainda segundo a autora, além das inter-relações entre os diferentes campos, faz-se importante igualmente considerar mais alguns aspectos que devem permear o trabalho realizado com os campos de experiência, sendo eles a construção da identidade, a convivência e a organização do espaço e do tempo na rotina.

Devido à amplitude dos referidos campos, os mesmos podem ser divididos em diferentes blocos, sendo eles voltados ao conhecimento da criança sobre de si mesma, à comunicação com as pessoas através de variadas formas de expressão e ao favorecimento do conhecimento e da interação com outras crianças, com adultos e com aspectos naturais existentes em seu entorno, e com elementos relacionados à matemática.

Diferentes autores apontam a existência de campos de experiência, e a relevância do trabalho neles embasado, entretanto os que são apresentados por Oliveira et al. (2012, p.109 a 306), pautam-se nas Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e mostram-se significativamente abrangentes ao contemplar, além da brincadeira e do movimento, diversificadas formas de linguagem e de explorações. Ainda assim, no decorrer da apresentação dos mesmos, contribuições de outros autores serão empregadas como forma de enriquecer o presente trabalho. Cabe ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016), estrutura-se a partir de campos de experiência; todavia o referido documento não se encontrava concluído no início da análise de dados da presente pesquisa, apresentando-se como proposta preliminar, em segunda versão, após consulta pública.

Buscando a compreensão do referido termo, vale destacar que, de acordo com Bondía (2002, p.25), a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar); é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

Ainda segundo o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.19).

Neste contexto, cabe ao professor em seu trabalho, reconhecer e assumir o relevante papel a ser por ele exercido perante os alunos, com vistas a favorecer o desenvolvimento e o aprendizado dos mesmos, que necessitam ser percebidos e tratados como sujeitos ativos, participativos e capazes de enriquecerem, ampliarem e aprimorarem os conhecimentos que já detém.

Piaget (1973, p.18), mostrou-se categórico ao afirmar que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão acerca das soluções encontradas.

Ganha destaque, frente a isso, a prática pedagógica construtivista que postula ser o conhecimento construído pela criança, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis a esse processo de construção, não meramente transmitindo informações, mas encorajando a criança a resolver problemas, desafiando sua curiosidade e estimulando sua reflexão. Na prática deste tipo,

não compete à criança ser totalmente livre em suas ações, mas respaldada pela necessária intervenção do professor que lhe possibilite e encoraje a reflexão acerca de suas próprias ações, contribuindo para a estruturação de seus conhecimentos.

Enfim, além da garantia do direito ao acesso às classes de Educação Infantil, inúmeros outros aspectos configuram parâmetros de organização e planejamento adequados para a realização de um atendimento de qualidade às crianças da faixa etária devida.

Tendo-se como foco o teor pedagógico deste atendimento, são apresentados a seguir, os campos de experiência apontados por Oliveira et al. (2012), com base nas Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil. A apresentação será pautada nas reflexões da autora, bem como assinalarão contribuições de outros estudiosos sobre os temas.

3.2.1 Brincar e se movimentar

A brincadeira e o movimento são predominantes nos processos de aprendizagem da criança na faixa etária de Educação Infantil. O corpo e seus cinco sentidos, e o movimento são os principais recursos de aprendizagem, elementos basilares e iniciais para o pensamento e para a comunicação da criança pequena. Embora o movimento já ocorra desde o nascimento, é necessário à criança percorrer um caminho de aprendizagens, através de interações com pessoas e objetos, a fim de que reações reflexas convertam-se em ações intencionais.

O brincar, no início da vida, caracteriza-se pelo exercício de possibilidades corporais de movimentação, imitação e ação no mundo; é, desde o princípio, uma experiência que se adquire quando compartilhada, enriquecendo-se na interação com outros sujeitos. Cabe ao professor validar os avanços motores das crianças, respeitar e valorizar suas características corporais e promover situações lúdicas para a aprendizagem dos diferentes aspectos ligados ao brincar e ao movimento.

Profissionais da Educação Infantil devem reconhecer a importância das experiências motoras vividas pelas crianças nos primeiros anos de vida e o papel delas no desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo. Desta forma, esses profissionais podem orientar, cientificamente, seu trabalho no âmbito do comportamento motor, a fim de evitar práticas pedagógicas espontaneístas e desorganizadas. (COSTA e CESANA, 2014, p.119)

É necessário, portanto, que o professor organize intencionalmente no tempo e no espaço propostas desafiadoras e instigantes, pautadas na exploração orientada de objetos, na exploração

do espaço, em brincadeiras cantadas e jogos tradicionais, na dança e na expressão corporal, em imitações, etc.

Com o passar do tempo, o brincar passa a ser também representado pelos jogos de regras, resultantes das interações socioculturais. Trata-se assim, de algo mais elaborado e aprendido socialmente com apoio do professor e dos recursos culturais por ele apresentados, e que estimulam a imaginação infantil, bem como a vivência de situações de conflito.

Enfim, o brincar e o movimento precisam ser compreendidos pelo professor como valiosas oportunidades para o desenvolvimento infantil, necessitando, portanto, de um tratamento sério e planejado, no qual as ações distanciem-se do mero brincar pelo brincar.

3.2.2 Linguagem visual (exploração plástica e produção de marcas)

O trabalho com a produção plástica torna possível à criança imprimir suas marcas no mundo e ser reconhecida como produtora de cultura. Ao explorar materiais plásticos como tinta, giz, carvão, massa, pinceis, esponjas, papel, chão, parede, dentre outros meios, instrumentos e suportes, a criança interessa-se por investigar seus atributos como textura, cor, temperatura, gosto, cheiro. Neste sentido, Gomes (2001, p.109) corrobora:

O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que nos auxiliam a criar coisas e a colocar um pouco daquilo que somos no mundo. Um toco de carvão ou mesmo um graveto para riscar a terra ou areia tem função idêntica à do lápis. Iniciar o ensino das artes visuais não significa apenas oferecer lápis, canetas, argila, massa de modelar, etc.

A manipulação livre de instrumentos e materiais é o primeiro passo da criança na familiarização com recursos disponíveis para sua expressão. Contudo, devemos saber que, mesmo na mais tenra idade, o fazer artístico não é apenas a ação inicial. As crianças são capazes de mexer com substâncias e experimentar instrumentos nas mais variadas superfícies, lambuzando, riscando ou imprimindo suas marcas. Com a orientação de um adulto, a criança pode conduzir a ação para um espaço mais apropriado, como uma folha de papel. Embora a ação das mãos ou dos dedos [...] seja uma forma primitiva de a criança experimentar a arte, é necessário que pais e professores a preparem para transformar a brincadeira em expressão.

Assim, partindo-se de situações exploratórias simples, com materiais diversos, a criança age e transforma seu meio, ao mesmo tempo em que transforma a si mesma, explorando seus gestos e observando os resultados e as marcas produzidas. Tais experiências podem ser iniciadas de forma mais livre, mas necessitam da mediação do professor na organização do espaço, na seleção dos materiais e na interação com a criança.

3.2.3 Linguagem musical (escutar e produzir música)

Os seres humanos estão inseridos em ambiente sonoro desde antes do nascimento, na medida em que estudos apontam a existência de reações de bebês a fenômenos sonoros ainda no ventre da mãe. A partir do nascimento, as crianças iniciam sua participação num mundo repleto de sons e músicas que integrarão, durante toda a sua vida, as formas de se comunicar e de se relacionar. Rapidamente também, tornar-se-ão capazes de produzir sons, comunicando desejos e necessidades.

No que se refere especificamente à música, esta se faz presente em todos os momentos de nossa vida, na natureza e na cultura, e integra as experiências iniciais de construção de significados que a criança percorre. Como afirmam Joly e Joly (2014, p.125):

A música faz parte do cotidiano das crianças, seja por meio do canto e do contato pessoal com familiares e cuidadores, seja pela audição das músicas a que estão expostas na televisão, rádio, aparelhos de som, CDs, DVDs, etc. O repertório de músicas infantis, seja ele da cultura popular ou da produção fonográfica, auxilia no desenvolvimento da imaginação e do brincar, relacionados às experiências de vida. Há canções infantis para todo tipo de situação; ninar uma boneca; brincar de dirigir carros, trens, bicicletas, motos; celebrar o aniversário; falar do tempo (estações do ano, chuva, sol, vento, etc); conhecer os animais; brincar de roda; e outras tantas situações do cotidiano. Desta forma, ter à mão um repertório de pequenas canções nos permite acessar o mundo da criança, comunicar-nos com ela e construirmos vínculos importantes de cumplicidade.

Diante do exposto, a instituição escolar pode configurar-se como local privilegiado para as crianças explorarem formas de produzir sons e de ampliar o repertório musical que já possuem, pois em tal ambiente, novos sons e músicas farão parte de seu cotidiano, através da atuação do professor; desde que esta seja planejada e organizada.

3.2.4 Linguagem verbal

Antes da leitura de materiais escritos, o bebê lê o mundo que o cerca; em especial, lê o toque da mãe em seu corpo, sua expressão facial, sua voz. O ato de leitura constitui-se quando o sujeito recebe informações do meio que o mobilizam e às quais atribui um sentido.

Pode-se afirmar que, mesmo antes de falar, o bebê faz uma leitura do texto oral que chega aos seus ouvidos, interpretando os sons, os gestos e as expressões que o acompanham para compreender aquilo que lhe chega aos sentidos. A mesma situação ocorre quando o bebê escuta uma história lida ou contada em voz alta.

Através da língua escrita, oralizada na leitura em voz alta feita pelo adulto, o bebê relaciona-se com a escrita. É na relação com a leitura, mediada pelo adulto leitor, que a criança irá significar essa prática, interessando-se por ela, diferenciando-a de outras e percebendo o sentido conferido pelo seu uso social.

[...] o interesse das crianças pela escrita pode ser despertado muito cedo quando ela convive com livros e leitores que fazem uso da escrita em diferentes espaços sociais, para atender a diferentes finalidades. Este, porém, não é um cenário sempre presente nas casas de todas as crianças ou, pelo menos, frequente nas escolas [...]. (BRANDÃO e ROSA, 2014, p.42)

Emerge daí a importância de, desde cedo, familiarizar a criança com a escrita, ampliando e enriquecendo as vivências existentes fora contexto escolar. Contar histórias, ler livros em voz alta, apresentar outros tantos tipos de textos, bem como dispor tais materiais para manuseio dos pequenos, são algumas das práticas que necessitam estar presentes na Educação Infantil de modo intencional e planejado.

Ainda no que se refere à linguagem verbal, são igualmente relevantes oportunidades de escrita de próprio punho, as conversas cotidianas, em especial nos diferentes momentos da rotina, além daquelas promovidas no grupo, explicando-se situações diversas, e favorecendo à criança interações e a expressão de seus interesses.

Enfim, é por meio da linguagem que a criança produz cultura e constrói conhecimentos nas trocas com outras crianças e adultos. Na medida em que a Educação Infantil favorece a ampliação da experiência linguística da criança, ela cria condições propícias para ampliar seu pensamento. Por isso, essa etapa da escolaridade deve prever a existência de um trabalho sistemático de exploração da linguagem verbal, através da promoção de conversas, e do emprego de diferentes tipos de textos, garantindo experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita.

O objetivo com tal trabalho refere-se a dispor à criança a oportunidade de se manifestar, de pensar sobre a leitura e a escrita, desenvolvendo ideias próprias sobre o assunto, formulando e testando suas próprias hipóteses e construindo conhecimentos.

3.2.5 Linguagens artísticas e fruição da arte

A Educação Infantil deve ir além de desenhos para colorir e de atividades nas quais as crianças limitam-se a copiar modelos prontos. Faz-se necessário oportunizar às crianças o

envolvimento em processos de criação nas diferentes linguagens, a fim de que possam não apenas reproduzir, mas também inventar.

Conforme é ressaltado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010) as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, dentre outros; bem como necessitam favorecer a imersão das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal plástica, dramática e musical.

Desta forma, as crianças podem alimentar experiências de apropriação dessas diferentes linguagens artísticas, produzindo atividades criativas relevantes para a sua formação. Ao professor cabe, portanto, partir dos interesses infantis, na proposição de suas atividades, dando liberdade aos alunos, ao mesmo tempo, em que realiza as intervenções necessárias perante os desafios em lidar com a linguagem artística.

O mais importante não é o produto acabado, mas a vivência do processo de criação, permeado por contatos, explorações, interações, intervenções, a partir dos quais os alunos poderão construir conhecimentos, com a mediação do adulto.

3.2.6 O mundo natural e social e suas relações

A criança observa ativamente o mundo que a cerca, captando com os olhos, sentindo no corpo e pensando sobre tudo. Algo importante na Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil (Brasil, 2010), é a garantia de experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Tratar de assuntos complexos para os quais as crianças não têm respostas nem conceitos formulados é justamente o que as faz avançar. Deparar-se de modo sistemático com a observação do mundo natural e social permite às crianças conquistar novas formas de pensar, ultrapassando os limites do sincretismo infantil. Além disso, o contato com o mundo físico e social possibilita à criança conhecer melhor sua cultura e a si mesma.

3.2.7 Conhecimentos matemáticos

É fundamental que a Educação Infantil rompa com velhos padrões de ensino da matemática, que simplifica os problemas a serem apresentados às crianças com a justificativa de que são ainda

pequenas para saber muito. Deste modo, será possível recriar contextos que permitam a elas trabalharem com conceitos mais complexos.

Para garantir experiências que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações-espço temporais, de acordo com o que prevêem as Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o professor pode lançar mão de práticas que favoreçam a elas a descoberta dos números, com o reconhecimento de seus diferentes usos e funções sociais.

Embora socialmente seja empregada em diversas situações, conforme afirma Kamii (1990, p.23-25), a matemática consiste em um sistema de relações cuja base não é arbitrária, mas sim universal. Não são seus conceitos pautados em transmissões ou convenções construídas pelas pessoas, como ocorre com os conhecimentos sociais; em relação à matemática, a base fundamental dos conhecimentos é a própria criança.

Assim, a matemática na Educação Infantil pode partir de práticas cotidianas como a contagem de crianças presentes e ausentes, de peças de um jogo, propostas de situações de compra e venda, localização em diferentes espaços da escola, exploração de formas e medições. Todavia, pode contemplar também conhecimentos que não são aplicados imediatamente, não sendo empregados no dia a dia, sendo eles referentes à abstração, ou seja, a principal característica da matemática. Nasce daí a importância de que as situações pedagógicas propostas pelo professor sejam instigantes, auxiliando as crianças a avançarem, sendo capazes de ir além do que está à sua volta.

4. INTERAÇÕES COM O MUNDO LETRADO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VISÃO CONSTRUTIVISTA DA ALFABETIZAÇÃO

Os primeiros anos de vida do ser humano apresentam peculiaridades próprias, pois as crianças dependem do adulto para o atendimento de suas necessidades básicas. Assim, o trabalho realizado no início da Educação Básica, nas creches, pode ainda hoje limitar-se a posturas com nuances assistencialistas, reportando-se àquela que foi, por muito tempo, a função dominante nessas instituições. Atualmente, novas perspectivas colocam-se para a Educação Infantil, superando o assistencialismo e também a atribuição de caráter preparatório para a escolaridade futura.

Do ponto de vista legal, cabe à Educação Infantil favorecer o desenvolvimento integral da criança, o que faz necessária a existência de um trabalho que envolva, também, sua inserção no mundo letrado de modo rico e significativo. Trabalho esse associado a outros quesitos importantes a serem contemplados na faixa etária, tais como a ludicidade, a expressividade em suas diferentes formas, o estímulo e o aprimoramento da coordenação motora, dentre outros. Vale considerar a reflexão que segue:

Os adultos devem compreender que a criança pequena não é apenas capaz de brincar, desenvolvendo somente atividades infantis. A sua interação com diferentes materiais escritos e o enfoque às suas primeiras produções como amostras reais de escrita e não como simples rabiscos que nada significam, favorecem a construção da escrita. Os efeitos dos contatos frequentes das crianças com a escrita e com experiências em escrever refletem-se no interesse que elas demonstram, cada vez mais, em relação aos comportamentos de leitores e escritores. (BERBEL, 1999, p.96)

Isso assume real importância na medida em que o desenvolvimento da criança como cidadã em muito será prejudicado pela ausência das competências de leitor e escritor, e dos benefícios por elas proporcionados. Desta forma, através das interações com o mundo letrado, cada aluno precisa ser incentivado a perceber as funções sociais que a leitura e a escrita desempenham na vida atual, para que a aprendizagem ocorra de modo natural, prazeroso, instigante e, conseqüentemente, produtivo.

Por longo período, acreditava-se na necessidade de restringir o contato das crianças com a escrita na Educação Infantil, por se acreditar ser esse um trabalho escolarizado que deveria voltar-se apenas a crianças maiores, cabendo às menores o brincar. Atualmente, reconhece-se que a criança, desde pequena, percebe a existência da escrita ao seu redor e possui interesse em conhecê-la, competindo ao professor favorecer contatos, interações e vivências com a escrita de modo

prazeroso e desafiador, com vistas a ampliar o desejo e o interesse da criança pelo aprendizado da leitura e da escrita. Nos dias de hoje, muitos já concordam que a aprendizagem da linguagem escrita não depende da maturidade, mas provém de processos de construção de conhecimentos pautados em oportunidades que as crianças possuam de interação social com a escrita, através das quais possam pensar, desenvolver ideias e formular hipóteses. Legitima-se assim, a alfabetização na Educação Infantil, com caráter amplo, não associado à decodificação.

Como assinala Souza (2014, p.11), 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.

As crianças podem interagir com diferentes textos inseridos em situações reais que fazem parte do cotidiano escolar, vivenciando a escrita e a leitura de modo realmente significativo, com a oportunidade de reconhecer as vantagens que os atos de ler e escrever proporcionam na vida de todos.

Segundo Seber (1997, p.243), é porque a criança escreve e lê do jeito que tem condições de fazer que tais atividades possuem real valor formador. As experimentações realizadas sobre o material gráfico constituem condição prévia e necessária ao entendimento das novas informações apresentadas pelo professor.

Estas afirmações, ao valorizarem as iniciativas infantis indicam a importância de o ensino estimular e orientar as interações das crianças pequenas com o mundo letrado. Indicam também o distanciamento de uma atitude de espera, ou seja, da expectativa de que a criança cresça, seja mais velha, mais madura, enfim, que seja mais capaz.

Micotti (1999, p.18) observa:

As escolas de educação infantil deixam de ser consideradas apenas como escolinhas de passatempo ou brincadeiras, sem compromisso, porque sua clientela tem poucas condições de entender explicações ou de fazer o trabalho escolar, segundo os moldes da didática tradicional. Deixam também de ser vistas como escolas preparatórias, em que as coisas não são feitas para valer, sequer para aprender, mas para aprender depois.

Os primeiros anos de vida configuram-se como o momento de ouro do desenvolvimento do ser humano, um alicerce que deve também incluir a construção da escrita e da leitura, com a escola tendo como uma de suas metas, a formação, ao logo do tempo, de leitores e escritores competentes. Segundo Jolibert e Sraïki (2011, p.13), está em jogo formar crianças que possam ler

e compreender o que leem, escrever e produzir textos; crianças que sejam polivalentes e autônomas; e felizmente, tudo isso se aprende e, por consequência, pode ser ensinado.

No entanto, na rede pública de ensino, muitas crianças cuja vivência com o ambiente letrado mostra-se insuficiente no meio familiar, não conseguem acesso à creche. Isso porque, embora do ponto de vista legal, o direito à vaga seja assegurado a toda população infantil da faixa etária, o atendimento acaba por não abranger a todos.

Em nosso município, por exemplo, são atendidos preferencialmente os filhos de mães trabalhadoras que ainda assim, muitas vezes, conseguem vaga através de sorteio, pelo aguardo em listas de espera ou ainda através de solicitação à Promotoria Pública.

Para o atendimento às crianças que conseguem acesso ao quadro de alunos dos anos iniciais da Educação Infantil, faz-se importante a realização de trabalhos voltados para o desenvolvimento da cidadania com vistas ao aprimoramento da vida em sociedade. Como considera Jolibert (2013, p.1) tendo em vista a democracia, deve-se trabalhar para a formação de cidadãos conscientes e ativos, com capacidade para compreender o mundo e com poder de transformação de seu meio de vida.

Deste modo, para que a escola exerça, de fato, o papel primordial que lhe cabe na vida de todos, contribuindo para que cada aluno seja capaz de transformar saberes em atos, comprovando a construção de sua autonomia intelectual, de forma que a aprendizagem não seja apenas mera aparência, e escrita e leitura não sejam processos mecânicos e sem sentido, fazem-se necessários novos modos de agir, pensar e perceber o aluno. Como defende Colello (2012, p.26):

Na escola brasileira quase sempre, o ensino da língua escrita aparece vinculado de modo estrito à vida estudantil: ler para aprender escrever, escrever para comprovar o aprendizado. Embora seja um alvo legítimo (e até desejável!), a ênfase atribuída aos fins tipicamente escolares mascaram o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e, muitas vezes, desprovida de significado e motivação.

Em contrapartida, quando ao lado da dimensão instrumental, atribuímos à escrita a condição de legítimo conhecimento, a alfabetização deixa de ser uma etapa inicial e preparatória da escolaridade e assume de modo definitivo uma razão mais próxima da vida e, portanto, educativa de verdade: uma conquista indispensável ao estudante, fundamental ao cidadão e essencial do ser humano.

Estas afirmações de Colello distanciam-se da abordagem de Educação Infantil reduzida apenas a brinquedos e brincadeiras de forma espontaneísta, e também da função assistencialista.

Cabe lembrar que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências

que [...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010).

Com vistas ao desenvolvimento global da criança, de acordo com o que determina a legislação, favorecendo a diversidade de experiências, necessita ser associada às atividades escolares, a apresentação da escrita e da leitura. Ambas são imprescindíveis para a vida dos cidadãos como sujeitos ativos, conscientes, criativos e críticos, necessitando, portanto, fazer parte dos trabalhos a serem realizados contemplando-se a linguagem verbal.

No entender de Augusto (2011, p.124):

É, portanto, papel da Educação Infantil disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. E isso não deve significar, de modo algum, apressar a escolarização, pelo contrário. O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da Educação Infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas, assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve.

Isso porque, diante de todo o progresso e de todas as inovações que marcam o mundo globalizado, nada poderá superar a importância de se ter bem desenvolvida a capacidade de ler e de escrever. Ler e escrever com compreensão, prazer e com a consciência de sua relevância e de sua necessidade é de fundamental importância na vida de qualquer pessoa, tanto no que se refere aos aspectos social e profissional, como para a realização pessoal.

Como destaca Frangella (2011, p. 49-50):

Vivemos em mundo letrado, em que a língua escrita possui valor preponderante como saber adquirido. Isso define o papel da escola como espaço de construção e instrumentalização da escrita. Contraditoriamente, vivemos num momento de dicotomia, em que o avanço é nítido no que tange ao discurso, mas, na prática pouco se altera. Falamos e asseguramos como “verdades” tanto e sempre as mesmas coisas que se diluem e se perdem no ar sem, no entanto, trazer essa dinâmica para a prática pedagógica.

No espaço escolar, a escrita ainda não encontrou o seu lugar; queremos formar sujeitos produtores de escrita, mas será que permitimos que essa escrita seja vivenciada?

Como se vê, o papel a ser assumido pelo professor é de extrema responsabilidade e importância, caindo por terra a errônea crença segundo a qual, trabalhar com crianças é algo muito simples e ao alcance de qualquer pessoa, que teria como incumbências básicas apenas o cuidar e o

deixar brincar. Como assinala Nóvoa (2011, p.2), “*o ensino é uma profissão de enorme exigência, mas que parece fácil aos olhos de toda a gente*”.

Sobre a importância do trabalho docente com crianças nas creches e sobre a complexidade que o permeia, com distanciamento de concepções e ações simplistas, rotineiras e improvisadas cabe considerar o que afirma Spada (2005, s/p):

Entendemos que à medida que o educador conhece as estruturas que regem o raciocínio da criança entre zero e três anos e compreende suas potencialidades de aprendizagem, ou seja, aquilo que a criança é capaz de aprender, tornar-se-á capaz de propor atividades significativas, estimulantes e aprenderá a definir a criança por suas capacidades e possibilidades, buscando desafiá-la para novas aprendizagens.

Novos enfoques da educação em geral e da Educação Infantil, em particular, contrapõem-se, portanto, à ideia de um trabalho que pode ser desenvolvido com base em conhecimentos informais, domésticos ou típicos do senso comum, num contexto no interior do qual nem sempre são valorizados o desenvolvimento, a construção e a ampliação dos conhecimentos infantis.

Sobre o assunto cabe também destacar estas afirmações de Spada (2005, p.103):

[...] é importante que o professor de creche busque a superação da imagem historicamente construída da profissional mulher, educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, sendo guiada pelo coração em detrimento da formação profissional.

Acredita-se que tais concepções abrem precedentes para uma ação baseada no amadorismo, na improvisação, e tais práticas contribuem para afastar o profissional de creche da condição de professor, que tem precisão técnica e conhecimentos teóricos capazes de fundamentar suas práticas.

Isso coloca a questão de saber em que consistem os enfoques dados às práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil e, em que medida são promovidas as interações com o mundo letrado. Neste contexto, faz-se necessária a realização de estudos sobre a Educação Infantil oferecida às crianças, bem como sobre as concepções do professor acerca do processo de apropriação do conhecimento. Estudos desta natureza fazem-se, sobremaneira, importantes visando-se ao aprimoramento do trabalho docente, com o conseqüente conhecimento do aluno por parte do professor, e visando-se ao seu benefício.

5. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

A atuação pedagógica do professor baseia-se, fundamentalmente, em suas concepções, relacionadas a aspectos de sua própria função, concepções estas sobre o papel a ser desempenhado pelo aluno e por ele mesmo. Somam-se a isso, suas concepções acerca das capacidades das crianças, desde bem pequenas, suas percepções no que tange ao papel da Educação Infantil no desenvolvimento de seus alunos, dentre outros aspectos, aos quais se associam os ligados ao processo de alfabetização.

Às diferentes concepções referentes à apropriação do conhecimento, ao desenvolvimento e à aprendizagem, correspondem práticas mais tradicionais, centradas nas ações do professor; outras mais inovadoras, que focalizam o aluno como indivíduo capaz de construir conhecimentos, quando bem estimulado; e ainda aquelas que não consideram necessário nenhum tipo de direcionamento junto à criança.

Dentre as diferentes abordagens pedagógicas pautadas em concepções referentes à apropriação do conhecimento, destacam-se a diretiva, de cunho empirista; a não-diretiva, fundamentada no apriorismo; e a relacional, balizada no construtivismo; todas apresentadas e explicitadas por Becker (2012).

5.1. Pedagogia Diretiva (Concepção Empirista)

Por tratar-se de uma linha pedagógica centrada no professor, sua relação com o aluno ocorre de forma vertical. O professor é o detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno, concebido como ser passivo, ao qual compete mecanicamente realizar o que lhe é exigido.

Segundo Becker (2012, p.15 e 16), nessa concepção, o professor considera que seu aluno é tábula rasa, não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo; no seu imaginário, somente ele pode produzir algum novo conhecimento no aluno; acredita que o aluno somente aprende se ele ensinar, isto é, transmitir.

Valoriza-se assim, a memorização como sobreposta à compreensão, apoiando-se para isso, na repetição para obtenção do conhecimento. O conhecimento, dessa forma, não seria algo a ser construído pelo aluno, através de sua participação ativa com experimentações, formulação de hipóteses ou superação de desafios, mas algo que lhe deva ser inculcado.

Becker (2012, p.17) acrescenta:

Nessa relação, o ensino e a aprendizagem são pólos dicotômicos: acredita-se que o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará; tem-se a convicção que o

professor sabe tudo e o aluno nada sabe [...] Ensino e aprendizagem não são compreendidos como pólos complementares. A relação entre eles está bloqueada. É o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição, da cópia, do conservadorismo.

Em relação à leitura e à escrita, tem-se a ideia de alfabetização vinculada à decifração de um código; considera-se inadequado o contato da criança pequena com textos, oferecendo-se a ela somente sequências de fragmentos: letra, sílabas, palavras...

Deixa-se de lado a visão do todo, por considerar a criança ainda incapaz de com ele ter contato, por ainda não estar preparada para dominar a decifração. Não se reconhece deste modo, que, desde o nascimento, mesmo fora da escola, a criança encontra-se em contato com textos de todo tipo. Considera-se que apenas o professor pode ter contato com textos, visto que somente ele já domina a arte da decifração.

Deste modo, como corrobora Aebli (1971, p.15), o ensino tradicional, ao isolar artificialmente o que deveria ser relacionado, impede a criança de compreender e a conduz a recorrer à memorização. Como consequência, tem-se o fraco interesse do aluno ao não poder efetivamente agir sobre dados concretos, tendo que atuar como espectador; o aluno tem diante de si questões para ele desprovidas de sentido, que dificilmente serão assimiladas ou rapidamente serão esquecidas.

5.2. Pedagogia Não-diretiva (Concepção Apriorista)

Trata-se de uma pedagogia focada no aluno, que deve aprender livremente, sem intervenção do professor. O aluno aprenderá quando estiver pronto, quando estiver maduro para aprender, pois o conhecimento já nasce com ele. Nesse contexto, o professor acaba por negar a sua função de interferir na aprendizagem do aluno; é um trabalho pautado no *laissez-faire*: deixar fazer.

O professor configura-se, portanto, como elemento praticamente neutro em relação à sua turma de alunos, sem responsabilidade sobre o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os alunos considerados menos capazes, por não aprender sozinhos, acabam sendo deixados de lado.

Becker (2012, p.20) esclarece:

Nessa relação, o pólo do ensino é desautorizado, e o da aprendizagem, ou do aluno, é tornado absoluto. A relação vai perdendo sua fecundidade na exata medida dessa absolutização. Em outras palavras, a relação torna-se impossível na medida mesma em que pretende avançar. Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se autossuficiente, e o ensino por ser proibido de interferir. O resultado é um pseudo processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os pólos.

Sobre o ensino da leitura e da escrita, tem-se um processo de alfabetização espontaneísta. Como afirma Micotti (2001), acredita-se, nessa linha, que em uma sociedade letrada as crianças aprendem naturalmente, assim como aprenderam a falar.

Fundamenta-se, portanto, na relevância de materiais escritos apenas expostos, mas sem exploração orientada, como os existentes no ambiente externo à escola. Acredita-se na importância do contato e da prática da escrita através do escrever por escrever, sem pretensão de objetivos. O trabalho é focado, desse modo, em realizações vazias que não permitem intervenções, deixando os alunos entregues a si mesmos.

5.3 Pedagogia Relacional (Concepção Construtivista)

Configura-se como ação pedagógica que reconhece o aluno como indivíduo que deve ser ativo e participativo, com estímulos do professor.

De acordo com Micotti (1998, p.9), desde muito cedo as crianças interagem com o meio ambiente, colhendo e transformando informações de acordo com suas possibilidades de compreender o mundo. Além de elaborarem conhecimentos, desenvolvem instrumentos cognitivos, aperfeiçoando seu modo de interagir com o mundo; não se limitam a repetir ou a copiar, mas são muito criativas e têm seu próprio modo de ver as coisas.

Postula-se assim, que o conhecimento não é fruto de transmissão, nem é inato, mas resultado de um processo de construção, que em se tratando do contexto escolar, pauta-se na relação entre professor e alunos.

O aluno apenas aprenderá, ou seja, construirá conhecimentos na medida em que puder agir e problematizar suas ações. Não é uma tábula rasa, ignorante e desprovido de conhecimentos, mas alguém que já construiu conhecimentos que o impulsionarão no processo de construção de outros tantos, juntamente com demais alunos e com o professor.

Segundo Becker (2012, p.25):

Nessa relação, professor e alunos avançam no tempo. As relações de sala de aula, de cristalizadas [...] passam a ser fluidas. O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua “discência”, ensinando, aos colegas e ao professor, novos saberes, noções, conceitos, objetos culturais, teorias, comportamentos. Farão perguntas, muitas delas banais, mas outras que desafiarão o professor.

Pautando-se em uma prática pedagógica compreendida desta forma, a alfabetização, como processo de construção da leitura e da escrita é compreendida de modo amplo, não focado,

portanto, no domínio da capacidade de decifrar códigos e que necessita de pré-requisitos que autorizem e viabilizem seu início. É um processo permeado por desafios lançados pelo professor aos alunos, em um trabalho realizado em parceria, havendo ensino e aprendizagem de todas as partes. Parte de questões instigantes e significativas, voltadas ao interesse dos alunos, aos quais é oferecido o contato com diferentes tipos de textos, com utilidade prática na vida de todos. Leitura e escrita são apresentadas aos pequenos como maneiras para atingir objetivos diversos, como formas de obter prazer e poder.

Como salienta Micotti (1996, p.35) esta tendência corresponde ao enfoque da escrita como sistema específico, e de sua aquisição como processo de desenvolvimento da prática de ler e de escrever. Deste enfoque decorre a alfabetização mediante contato direto do aprendiz com a escrita para a descoberta de sua função social e de seu funcionamento.

Enfim, diferentes concepções epistemológicas suscitam diferentes formas de promover o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobretudo no que se refere às interações com o mundo letrado. Pesquisas têm sido realizadas, e algumas delas, especialmente as relativas a crianças em seus primeiros anos de vida, serão aqui apresentadas.

6. O QUE REVELARAM ALGUMAS PESQUISAS

Pesquisas referentes ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas, em especial as relativas às interações com o mundo letrado serão apresentadas para contextualizar o presente trabalho, bem como os resultados a serem discutidos. Pesquisas têm sido realizadas tanto em instituições escolares como no contexto familiar, no interior do qual ocorrem observação, acompanhamento e interações individuais com crianças.

A realização de pesquisas sobre os anos iniciais da Educação Infantil justifica-se na medida em que muitas dúvidas e divergências ainda se fazem presentes em relação ao trabalho pedagógico a ser realizado neste segmento da Educação Básica.

No que se refere às questões relacionadas às interações dos pequenos com o mundo letrado, diferentes pontos de vista são mobilizados em decorrência do processo histórico marcado por períodos em que a atuação junto às crianças pequenas não se atrelava à questão pedagógica, mas fortemente ligava-se somente às questões do cuidar e do brincar, como se os anos iniciais da infância pudessem a elas restringir-se.

Nos dias atuais, estudos teóricos de diversos autores destacam a capacidade e o interesse dos pequenos em inserir-se produtivamente em diferentes contextos para construção de conhecimentos, desde que possam contar com intervenções de adultos que os instiguem a serem ativos sujeitos de suas aprendizagens. No que se refere especificamente à leitura e à escrita, Brandão e Rosa (2014, p.38), destacam:

Crianças, ainda que muito pequenas, demonstram, frequentemente, interesse pela escrita. Quem convive com elas pode facilmente perceber que tal curiosidade traduz-se, muitas vezes, em gestos como o manuseio de livros e revistas, apontar com o dedinho para as páginas, além da emissão de vocalizações enquanto folheiam materiais escritos e da atenção à leitura em voz alta realizada pelos adultos. Também no campo da pesquisa, diversos estudos têm confirmado que as crianças são capazes de participar, ativamente, de eventos de leitura e de escrita muito cedo. [...]

Deste modo, além dos enfoques teóricos, a realização de pesquisas que diretamente focalizam vivências pedagógicas infantis nesta etapa da vida e da escolaridade têm sido realizadas apontando o interesse infantil por diferentes experiências, às quais se associam os contatos com a leitura e com a escrita.

Mayrink-Sabinson (1998, p. 87-120) relata o processo de interações com a escrita por sua filha Lia, no meio familiar, desde um ano até que completasse sete anos e três meses, quando, ao concluir a primeira série, foi considerada alfabetizada, pela escola que frequentava. Os contatos da

filha com escrita durante o referido período foram registrados pela mãe em um diário, cabendo ressaltar que, até os dois anos e dois meses, a menina convivia com seus pais, ambos professores universitários e com uma babá que havia cursado o Ensino Fundamental; após essa idade, Lia passou a frequentar uma classe de Maternal.

Livros e outros materiais escritos, bem como o falar a respeito de escrita e a presença de adultos lendo e escrevendo, sempre fizeram parte do ambiente em que a menina estava inserida. Desde o início do período analisado, Lia podia ser observada passando o dedo sobre escritos impressos em materiais variados, como embalagens, livros, agenda, bulas de remédio, dentre outros; a partir desta iniciativa, os adultos que com ela conviviam e a observavam empenharam-se no fortalecimento do interesse pela escrita, retomando o gesto da criança e lendo o que estava escrito. Outras atitudes da criança referiram-se à emissão de sons ao mesmo tempo em que seu dedo percorria o escrito, e iniciativas para escrever.

Segundo Mayrink-Sabinson (1998, p.111), é fundamental o papel do adulto na promoção de contatos da criança com o mundo letrado. A atuação do adulto junto à criança, ao possibilitar contatos com materiais escritos e ao apoiar o interesse por ela demonstrado pela leitura e pela escrita, é fundamental no desenvolvimento de seus conhecimentos.

Sobre o assunto, Micotti (2013, p.113) observa:

A construção de modelos para interpretar a realidade manifesta-se com frequência nas condutas infantis. No início do processo de apropriação da escrita, no convívio com materiais escritos e leitores, as crianças não dirigem sua atenção apenas para a observação da escrita propriamente dita. Elas voltam-se espontaneamente para as condutas e relações humanas que integram as situações de leitura e de escrita. Criam sucessivos modelos de conduta de leitores e de escritores e das situações sociais em que essas ocorrem.

A autora, na mesma obra (2013, p.113-118), relata observações realizadas com quatro crianças, em tenra idade, evidenciando que, em situações de leitura e de escrita, as mesmas focalizam a situação e a conduta leitora, estabelecendo seus próprios modelos. Alexandre, com oito meses manifestava atenção quando o pai lia histórias para ele, deixando de fazer outras coisas ao ouvi-lo. Gabi, com vinte e três meses, retirou o livro das mãos de sua mãe que lia a história, dando continuidade à leitura, emitindo sonoridades, imitando o que havia sido iniciado por sua mãe; com o tempo, passou a atentar para a escrita, apontando com o dedo o que estava lendo, assim como era feito por seu pai; tornou-se mais atenta ao ouvir o que liam para ela, inventava suas próprias histórias, dentre outras atitudes que denotavam sua apropriação de aspectos sociais da leitura e da escrita. Carol, com dois anos e dez meses, mostrava-se muito interessada por

materiais escritos, solicitando sempre a leitura de sua história predileta ou que a mesma lhe fosse contada de forma resumida; interrompia com frequência o adulto com comentários e perguntas, comportamento que se tornou menos recorrente com o passar do tempo. Marina, com aproximadamente três anos de idade, passou a substituir emaranhados de linhas por traçados horizontais contínuos como forma de escrever frases ou palavras, incluindo também algumas letras, visto já ser capaz de reconhecê-las e nomeá-las; após pouco mais de um ano queria utilizar apenas letras em seus escritos, mas ainda, em suas tentativas, traçava algumas de forma invertida, e misturadas com desenhos.

Com o desencadeamento destas situações, a autora ressalta a capacidade infantil de utilizar conhecimentos já construídos na elaboração de novos procedimentos. Para favorecer esse processo, faz-se importante a iniciativa dos adultos, na diversificação dos contatos das crianças com materiais escritos, possibilitando, através de interações e intervenções, a exploração dos mesmos, de modo diversificado e contextualizado.

Contatos e experiências com a leitura e com a escrita, desde os primeiros tempos de vida, configuram-se como algo muito importante para a criança, não apenas em contextos domésticos, junto a pais e familiares. Nas instituições escolares que atendem a Educação Infantil, vivências das crianças com o mundo letrado são igualmente relevantes.

Isso porque no meio escolarizado prevalecem oportunidades de interação entre as próprias crianças, e com um acervo de materiais nem sempre disponível no ambiente doméstico; além disso, muitas crianças não podem contar com familiares escolarizados ou que reconheçam a importância da promoção de contatos com material escrito diversificado de modo organizado e significativo.

Neves, Castanheira e Gouvêa (2015, p.215-244), através de observação de aulas e de gravação em vídeo, analisaram o cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil de Belo Horizonte, com o objetivo de examinar os significados de ler, escrever e brincar para crianças pertencentes à faixa etária entre quatro e cinco anos e meio. Foi demonstrada a possibilidade de integrar a brincadeira com o letramento na Educação Infantil, pois além de eventos de letramento terem sido iniciados pela professora, outros também foram desencadeados pelas próprias crianças, que demonstravam interesse tanto pela leitura como pela escrita, tendo a oportunidade de vivenciar e compreender a função social de ambas. Foram lidas histórias, preparadas listas das brincadeiras aprendidas e das prediletas, realizaram-se também pesquisas na biblioteca sobre elas, registros de assuntos tratados em rodas de conversa, dentre outros.

Se para os adultos as atividades do brincar diferenciam-se das referentes à alfabetização, para as crianças essa dicotomia não se mostrou evidente; o desejo pelo domínio da língua escrita tornava possível às crianças a atribuição de um sentido lúdico às atividades de letramento.

Não podemos também esquecer as relações de poder que são implicadas no uso da linguagem escrita. A criança por meio da participação nas atividades sociais intergeracionais, percebe que o domínio da língua escrita confere ao adulto um saber que determina um lugar de poder, ao qual ela quer ter acesso. (NEVES, CASTANHEIRA E GOUVÊA, 2015, p.239)

Assim, na escola observada, promovia-se a coordenação dos desejos das crianças com as demandas e expectativas estabelecidas no espaço institucional; não se limitava a Educação Infantil ao brincar; associavam-se à brincadeira ações voltadas ao letramento que envolvia as crianças de modo ativo, participativo e instigante. Detectou-se, então, que as crianças lidavam de forma positiva com a relação entre o brincar e a aprendizagem da escrita, em seu cotidiano.

A referida pesquisa teve continuidade no ano seguinte, com uma das turmas, e foi apresentada em outro artigo; constituiu-se de anotações em diário de campo, observações de aulas, gravações em vídeo, entrevistas e produções dos alunos. Com esta etapa da pesquisa, Neves, Castanheira e Gouvêa (2011, p.121-140) relataram o processo de transição da turma de alunos que concluiu a Educação Infantil e ingressou no Ensino Fundamental.

Evidenciou-se que as crianças, na Educação Infantil, demonstravam não apenas interesse pelas atividades referentes às brincadeiras, mas igualmente mostravam-se motivadas pelas atividades relativas à leitura e à escrita, sendo elas promovidas pela professora ou demandadas por elas próprias. Assim, alunos solicitavam a possibilidade de realizarem suas escritas, permanecendo por considerável tempo nelas concentrados; em momentos de brincadeiras livres, optavam por escrever em pequenos pedaços de papel que encontravam; e até mesmo uma aluna solicitou escrever no diário de campo de uma das pesquisadoras. Todavia, a passagem para o Ensino Fundamental representou certa ruptura no ritmo deste processo, na medida em que o trabalho tornou-se mais individualizado, restringindo, portanto, as oportunidades de interação das crianças em grupos, nos quais compartilhavam materiais e ideias; além disso, deveriam permanecer mais tempo sentadas e tinham à disposição menos materiais que reportavam à leitura e à escrita.

Estudos teóricos, bem como observações e pesquisas realizadas diretamente com crianças, como as aqui apresentadas, denotam serem as mesmas vivazes, interessadas e curiosas frente a diferentes materiais ou situações. Desde bebês, são capazes de, ativamente, participar de seu processo de construção de conhecimentos, inclusive no que se refere à leitura e à escrita. Esta

realidade, todavia, nem sempre é bem aproveitada no ambiente escolar por professores ou outros profissionais que atuam com os pequenos.

Pesquisa realizada por Souza (2014) com base em observações de aulas e entrevistas com professoras e monitoras, em três escolas municipais da cidade de Rio Claro, interior de São Paulo, que atendem aos três primeiros anos da Educação Infantil, aponta que ainda subsistem em tais estabelecimentos traços do aspecto assistencialista e enfoques dirigidos a um caráter recreacionista. Foi também detectado que interações da criança com o mundo letrado acontecem de modo frágil, pouco considerando o aluno como elemento ativo em seu processo de aprendizagem, tendo, portanto, muito a avançar, em um longo caminho a ser percorrido.

Nem sempre se propõem atividades que coloquem os pequenos em contato com a leitura e a escrita, o pensamento é unânime “são tão pequenos, o que vão aprender?” “É muito cedo para a leitura”! Ou “são pequenos 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. (SOUZA, 2014, p.148)

Não há como deixar de considerar que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, apresenta peculiaridades próprias referentes a cuidados físicos; não se ignora também que os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil nessa fase. Entretanto, o trabalho a ser realizado necessita envolver outras tantas questões que favoreçam aos pequenos vivenciarem experiências que valorizem e ampliem suas capacidades, partindo de seus interesses.

Silva (2016, p.155-170) relata o trabalho, vinculado ao PIBID, realizado em três creches municipais de São Bernardo do Campo, através do qual, atividades foram proporcionadas a bebês, com o emprego de diferentes materiais, instigando-lhes a curiosidade, a fantasia, a imaginação e a inventividade, de forma a potencializar suas experiências. As atividades foram realizadas com o Cesto dos Tesouros, e consistiram no manuseio e na exploração de diferentes objetos, tanto individualmente como em grupo, de forma a estimular os vários sentidos dos bebês, o reconhecimento das diferentes propriedades dos materiais, bem como a interação com outros bebês. Verificou-se com a realização das atividades que, diante de diferentes tipos de materiais, os pequenos reagiam com interesse, superando desafios, divertindo-se e criando com eles variadas formas de relação, tanto sozinhos como na interação com os colegas. Os bebês tiveram a oportunidade de descobrir diferentes maneiras de explorar os objetos, e na medida em que se tornavam mais autônomos para sentar, levantar, andar, etc., novas possibilidades eram

vivenciadas; gradativamente passaram a observar como outros bebês brincavam, explorando e criando a partir da brincadeira do outro e com o outro; caminhava-se da brincadeira individual para a ação coletiva, entrelaçando atividades, jogos e relações afetivas e criando diferentes estratégias interativas.

Evidencia-se, deste modo, que trabalhar com bebês implica caminhar além de uma perspectiva assistencialista, reduzida aos cuidados físicos, para reconhecer e acreditar em suas capacidades, rompendo com concepções que apregoam serem eles indivíduos ainda incompletos.

Pesquisas nas últimas décadas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês, entre elas aquelas que dizem respeito às relações sociais e às diferentes formas pelas quais vão se apropriando do mundo físico e social e como o vão comunicando. Acreditar nesse potencial dos bebês auxilia educadores/as a construírem espaços mais instigantes e desafiadores que proporcionem a estes diferentes experiências em que possam sentir, ler, dizer o mundo através de suas muitas linguagens, ampliando assim cada vez mais sua compreensão deste mesmo mundo. (SILVA, 2016, p.162-163)

Se os bebês são seres capazes e curiosos em relação ao que é apresentado diante deles, o mesmo interesse pode ser por eles demonstrado diante de materiais escritos.

Para tanto, fazem-se importantes as reflexões, os estudos e as pesquisas tanto sobre a criança e suas características, bem como sobre o papel a ser desempenhado pelo professor no trabalho com os primeiros anos da Educação Infantil, acerca do qual ainda pairam inúmeras incertezas. De acordo com Coelho (2009, p.1), pesquisa realizada com professoras de creche, em Portugal, por meio de entrevistas, revelou a dificuldade por elas encontrada em definir uma intencionalidade, ou seja, de exprimir e formalizar a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos de suas práticas.

As pesquisas realizadas com crianças mostram que elas têm iniciativa e são capazes de construir conhecimentos sobre a leitura e a escrita. No que diz respeito à Educação Infantil, no segmento que atende a faixa etária de zero a três anos, observa-se na prática os conflitos entre as atividades assistencialistas, as recreativas e as pedagógicas, estas últimas voltadas à elaboração de conhecimentos. Este conflito manifesta-se na definição das atividades necessárias ao exercício docente e para a realização das ações referentes ao cuidar e ao brincar.

As pesquisas aqui relatadas, de forma sucinta, revelam o interesse dos bebês e das crianças bem pequenas por tudo que lhe é apresentado, inclusive pela leitura e pela escrita. No que tange ao trabalho em creche, a pesquisa de Souza (2014) mostra a existência de traços assistencialistas e recreativos, com a interação dos bebês e das crianças bem pequenas com o mundo letrado

ocorrendo de modo superficial, de forma a raramente considerá-los como participantes de seu processo de aprendizagem. Considerando que esta pesquisa envolveu atividades de professoras e monitoras, em escolas que não dispunham de professoras nos berçários, julga-se oportuno pesquisar a abordagem dada às atividades realizadas, em especial as referentes às interações com o mundo letrado, em escolas que possuem docentes em todas as turmas.

Assim, será apresentada em seguida, pesquisa realizada no município de Rio Claro, interior de São Paulo, com professoras que atuam em classes correspondentes aos três primeiros anos da Educação Infantil. Serão focalizadas as atividades por elas realizadas junto às crianças, bem como a ocorrência ou não de oportunidades de interação entre os alunos e o mundo letrado; o foco recairá também sobre as concepções e as considerações destas docentes e de profissionais das equipes gestoras das escolas e da Secretaria Municipal da Educação acerca do trabalho pedagógico com a faixa etária, bem como sobre os enfoques apontados nas Propostas Pedagógicas das respectivas escolas.

7. A PRESENTE PESQUISA

7.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é o de descrever em que consistem as práticas pedagógicas das professoras que atuam em escolas, outrora conhecidas como creches, que atendem à faixa etária de zero a três anos, na fase denominada no município de Rio Claro, primeira etapa da Educação Infantil.

Têm-se ainda objetivos específicos, conforme seguem:

- Descrever, de modo mais apurado, em que consistem as práticas pedagógicas voltadas à interação da criança com o mundo letrado realizadas em classes de Berçário I e II, e de Maternal I, caso ocorram.
- Detectar as concepções pedagógicas empregadas pelas professoras.
- Averiguar a existência, ou não, de coerência entre discursos e práticas docentes, sobretudo no que refere às interações com o mundo letrado e às referidas concepções.
- Detectar os posicionamentos expressos pelas componentes das equipes gestoras das escolas e pela representante da Secretaria Municipal da Educação e, em que medida os mesmos se aproximam ou não dos discursos e das práticas das professoras.
- Identificar as finalidades atribuídas à Educação Infantil e possíveis enfoques à leitura e à escrita nas Propostas Pedagógicas das unidades escolares nas quais será realizada a pesquisa.

7.2 Participantes

A pesquisa ocorreu na cidade de Rio Claro, situada na região centro-leste do estado de São Paulo e constituída por aproximadamente duzentos mil habitantes. Conta com dezoito escolas municipais para o atendimento aos três primeiros anos da Educação Infantil, período denominado na rede municipal como primeira etapa dessa fase da escolaridade, e que se encontra organizada, em relação à faixa etária, conforme mostra o Quadro 2.¹

¹ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016), as faixas etárias descritas no Quadro 2 pertencem aos subgrupos: bebês (de zero a um ano e seis meses) e crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e onze meses).

Quadro 2: Organização dos anos iniciais da Educação Infantil em Rio Claro por faixa etária

CLASSE	FAIXA ETÁRIA (NO INÍCIO DO ANO LETIVO)
BERÇÁRIO I	DE 0 A 10 MESES
BERÇÁRIO II	DE 11 MESES A 1 ANO E 10 MESES
MATERNAL I	DE 1 ANO E 11 MESES A 2 ANOS E 10 MESES

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as escolas existentes para o atendimento às faixas etárias apontadas no Quadro 1, foram selecionadas as quatro unidades nas quais em 2015, todas as classes (Berçário I, Berçário II, e Maternal I) foram atribuídas, no período da manhã, a professoras, diferentemente do que acontecia nas demais unidades, onde professoras atuavam apenas no Maternal I, com as classes de Berçários I e II sendo atendidas em período integral por monitoras, atualmente denominadas agentes educacionais. Destas últimas profissionais não se exige formação pedagógica para o exercício da função e, conseqüentemente não se exige delas a realização de práticas nesse sentido.

Foi também realizada pesquisa piloto com o intuito de devidamente planejar, testar e ajustar os instrumentos a serem utilizados. Cabe considerar que apenas ela foi realizada em uma das escolas que não possuem professoras nas classes de Berçário, por não haver, portanto, naquele momento, outro estabelecimento com docentes atuando em todas as classes, além dos participantes.

Quadro 3: Organização das escolas participantes por classes, turmas e quantidade de alunos

ESCOLA	CLASSES	TURMAS	TOTAL DE ALUNOS
E1	3	1 BERÇÁRIO I 1 BERÇÁRIO II 1 MATERNAL I	46
E2	3	1 BERÇÁRIO I 1 BERÇÁRIO II 1 MATERNAL I	40
E3	2	1 BERÇÁRIO I 1 BERÇÁRIO II	24
E4	8	2 BERÇÁRIOS I 2 BERÇÁRIOS II 1 MATERNAL I	60
		1 MATERNAL II* ² 1 INFANTIL I* 1 INFANTIL II*	60

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelas escolas

Assim, a pesquisa ocorreu nas escolas que contam, no período da manhã, com uma professora para cada classe de Maternal I e uma professora que divide seus dias de trabalho para o atendimento a cada duas classes de Berçário. Salienta-se que uma das escolas possui apenas duas classes, sendo um Berçário I e um Berçário II, não contando, portanto, com turma de Maternal I; outra escola pesquisada possui também classes que não fazem parte do público alvo da presente pesquisa, por atender alunos maiores e pertencentes ao que se denomina no município de Rio Claro, segunda etapa da Educação Infantil.

Vale ainda considerar que estas escolas foram as primeiras a terem atribuídas pela Secretaria Municipal da Educação, classes de Berçários a professoras, como parte de uma proposta a ser estendida às outras unidades escolares em anos seguintes.

As professoras são auxiliadas por agentes educacionais que, após o horário de trabalho das mesmas, permanecem até o final da tarde com as crianças, assistindo-as em suas necessidades de

² Classes que não compõem a presente pesquisa

cuidados e segurança, e também realizando com elas atividades de cunho recreativo ou até mesmo pedagógico, caso concordem em realizá-las, com apoio e orientação da equipe gestora ou das próprias docentes da unidade.

Deste modo, a pesquisa foi realizada com a participação de oito professoras, sendo cinco de Berçários I e II, e três de Maternal I; quatro diretoras; duas professoras coordenadoras; além da coordenadora pedagógica de Educação Infantil que atua na Secretaria Municipal da Educação. Esses números correspondem à totalidade das professoras dos três anos iniciais da Educação Infantil, das diretoras e das professoras coordenadoras das escolas participantes, ou seja, todas aceitaram colaborar com a pesquisa, não tendo ocorrido nenhuma recusa.

No que se refere especificamente às professoras coordenadoras, cabe esclarecer que três escolas participantes, por contarem com apenas duas ou três classes, eram atendidas por uma mesma profissional que dividia seus dias de trabalho entre elas, ou seja, a professora coordenadora denominada **PC1** atuou na E1 e na E2 no ano de 2015 e na E2 e na E3, em 2016. A quarta escola (E4), por contar com maior número de classes e professoras, sempre contou com uma professora coordenadora exclusiva (**PC 2**).

As informações aqui elencadas podem ser mais bem visualizadas no quadro que segue (Quadro 4); cabe esclarecer que será nomeado **E** para escola, **P** para professora, **D** para diretora e **PC** para professora coordenadora:

Quadro 4: Organização das profissionais participantes por função, classe e escola

ESCOLA GESTORAS	PROFESSORAS	CLASSES
E1 (D1 / PC1)	P1	MATERNAL I
	P2	BERÇÁRIO I BERÇÁRIO II
E2 (D2 / PC1)	P3	MATERNAL I
	P4	BERÇÁRIO I BERÇÁRIO II
E3 (D3/PC1)	P5	BERÇÁRIO I BERÇÁRIO II
E4 (D4 / PC2)	P6	BERÇÁRIO I - A BERÇÁRIO I - B
	P7	BERÇÁRIO II - A BERÇÁRIO II - B
	P8	MATERNAL I

Fonte: Elaborado pela autora

Para realização da análise dos dados, com foco nas atividades realizadas e nas concepções de ensino-aprendizagem das participantes, julga-se necessário considerar as informações referentes à formação, inicial e continuada, e ao tempo de atuação de cada uma delas na área da educação, assim como nos anos iniciais da Educação Infantil.

Cabe esclarecer que P1 e P5 referem-se à mesma professora que em 2015 atuou na escola E1 e em 2016 trabalhou na E3; por se tratar de atuações em contextos diferentes, julgou-se adequada a análise dos dados, considerando-a como duas participantes.

Os dados sobre formação e atuação profissional das docentes são apontados a seguir:

Quadro 5: Formação e tempo de atuação profissional das professoras participantes

PROFESSORA	FORMAÇÃO			ATUAÇÃO PROFISSIONAL			
	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	EDUCAÇÃO	ANOS INICIAIS DA ED. INFANTIL	ESCOLA ATUAL	SITUAÇÃO FUNCIONAL
P1	NÃO	PEDAGOGIA	-	3 ANOS E 7 MESES	3 ANOS E 7 MESES	2 MESES	EVENTUAL
P2	SIM	GEOGRAFIA E PEDAGOGIA	-	18 ANOS	9 MESES	9 MESES	QUADRO II
P3	SIM	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA -ALFABETIZAÇÃO	15 ANOS	3 ANOS	10 MESES	QUADRO I
P4	NÃO	PEDAGOGIA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	1 ANO E 2 MESES	10 MESES	10 MESES	QUADRO II
P5	NÃO	PEDAGOGIA	-	3 ANOS E 11 MESES	3 ANOS E 11 MESES	2 MESES	CONTRATADA
P6	NÃO	PEDAGOGIA	-	6 ANOS	1 ANO E 8 MESES	1 ANO E 8 MESES	QUADRO I
P7	NÃO	PEDAGOGIA	-	8 ANOS	1 ANO E 2 MESES	1 ANO E 2 MESES	QUADRO I
P8	SIM	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	11 ANOS	2 ANOS	1 ANO E 8 MESES	CONTRATADA

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Das oito professoras participantes, três (P2, P3 e P8), além de terem cursado Pedagogia, são formadas, em nível médio, no curso de Magistério, sendo que uma delas (P2), possui como primeira graduação a Licenciatura em Geografia; as outras cinco (P1, P4, P5, P6 e P7), são formadas apenas em Pedagogia.

Apenas três participantes cursaram pós-graduação, sendo que uma delas (P3) realizou dois cursos em nível lato sensu (especialização), ou seja, Psicopedagogia e Alfabetização; outras duas possuem uma especialização cada, sendo Alfabetização e Letramento (P4) e Psicopedagogia (P8).

Os dados do Quadro 5 mostram também o tempo de serviço como docente de cada uma das participantes, tanto na educação de modo geral, como nos três primeiros anos da Educação Infantil, além do que se refere à própria escola, onde hoje atuam. Na escola atual, todas elas possuem pouco tempo de serviço, variando de dois meses a um ano e oito meses. Nos anos iniciais da Educação Infantil os tempos de serviço também são reduzidos e variam de nove meses a três anos e onze meses, sendo que quem possui mais tempo (P1/P5), atuou em escola particular, estando na rede pública há poucos meses. Em relação à experiência no magistério de modo geral, ou seja, abrangendo também outras etapas do ensino, o tempo varia de um ano e dois meses a dezoito anos, sendo que a professora que possui mais tempo de serviço (P2), o possui quase em sua totalidade na disciplina de Geografia.

No que se refere à situação funcional, as professoras P3, P6 e P7 são pertencentes ao chamado Quadro I, ou seja, efetivas por concurso público nas escolas nas quais trabalham. As participantes P2 e P4 fazem parte do Quadro II, sendo também efetivas na rede municipal de ensino, através de aprovação em concurso público, mas necessitando, todos os anos, participar do processo de atribuição de classes na Secretaria Municipal da Educação, para definir em que escolas trabalharão; substituem geralmente, em turmas pertencentes a docentes em licença ou que atuam em funções de suporte pedagógico tanto em escolas como na Secretaria Municipal da Educação, como por exemplo, vice-diretora, diretora substituta, professora coordenadora, coordenadora pedagógica, etc. As professoras P5 e P8 assumiram as classes em que trabalham através de contrato com a Secretaria Municipal da Educação, por período pré-determinado, e firmado após realização de processo seletivo. A professora P1 atuou em caráter eventual, como substituta de uma docente efetiva, sendo escolhida, de modo emergencial, pela direção da escola, sem que ocorresse estabelecimento de vínculo empregatício.

Como pôde ser detectado, o tempo de serviço das docentes participantes é relativamente pequeno, sobretudo no que se refere aos anos iniciais da Educação Infantil. Pode-se considerar que isso ocorra, em parte, pelo fato de que em nosso município a existência de professores nos dois

primeiros anos desta etapa da escolaridade é algo novo; e que, possivelmente, docentes com mais tempo de experiência preferam exercer suas funções em etapas posteriores da escolaridade.

Quadro 6: Formação e tempo de atuação profissional das diretoras, professoras coordenadoras e coordenadora pedagógica participantes

DIRETORA/ PROFESSORA COORDENADORA	FORMAÇÃO		ATUAÇÃO PROFISSIONAL		
	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	DIREÇÃO/ COORDENAÇÃO	ANOS INICIAIS DA ED. INFANTIL	ESCOLA ATUAL
D1	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL	30 ANOS	30 ANOS	23 ANOS
D2	PEDAGOGIA	GESTÃO EDUCACIONAL	12 ANOS	12 ANOS	12 ANOS
D3	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	28 ANOS	28 ANOS	16 ANOS
D4	-BIOLOGIA - PEDAGOGIA	GESTÃO EDUCACIONAL	4 ANOS	3 ANOS	2 ANOS
PC1	PEDAGOGIA	-	2 ANOS	2 ANOS	1 ANO (E1 e E3) 2 ANOS (E2)
PC2	PEDAGOGIA	- PROEPRE (PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA) - EDUCAÇÃO ESPECIAL - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO	3 ANOS	3 ANOS	1 ANO E 8 MESES
CP	PEDAGOGIA	-ALFABETIZAÇÃO (ESPECIALIZAÇÃO) -MESTRADO EM EDUCAÇÃO	6 ANOS (SME) 5 ANOS (DIRETORA DE ESCOLA)	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Em relação às componentes das equipes gestoras, os dados constantes no Quadro 6 revelam que as quatro diretoras são graduadas em Pedagogia, formação necessária ao exercício do cargo, sendo que uma delas (D4) possui também a licenciatura em Biologia. Todas possuem pós-graduação lato sensu (especialização), sendo que D2 e D4 cursaram Gestão Educacional, D1 Educação Infantil e D3 Psicopedagogia.

Todas são efetivas em seus cargos, através de aprovação em concurso público. Sobre o tempo de serviço, três delas (D1, D2, e D3), atuaram apenas na gestão de escolas que atendem aos três anos iniciais da Educação Infantil, possuindo respectivamente trinta, doze e vinte e oito anos de experiência na área; uma delas (D2), possui o mesmo tempo de serviço (12 anos) também na escola em que hoje atua, enquanto que as outras duas (D1 e D3) possuem respectivamente vinte e três, e dezesseis anos na escola onde hoje estão. A diretora D4 possui menor tempo de exercício na gestão, ou seja, respectivamente quatro, três e dois anos, na direção em geral, na direção de escola dos anos iniciais da Educação Infantil e na escola atual.

No que se refere às professoras coordenadoras, ambas possuem graduação em Pedagogia, sendo que apenas PC2, cursou pós-graduação em nível lato sensu, tendo concluído três cursos: Proepré – Pedagogia Construtivista, Educação Especial e Coordenação Pedagógica e Supervisão. Sobre o tempo de exercício profissional, PC1 e PC2 possuem respectivamente, dois e três anos de atuação na coordenação, todos eles nos primeiros anos da Educação Infantil.

Os dados, portanto apontam que, com exceção de duas diretoras (D1 e D2), as demais componentes das equipes gestoras das escolas participantes da pesquisa, assim como as docentes, também atuam há pouco tempo nos anos iniciais da Educação Infantil.

Quanto à coordenadora pedagógica, que na presente pesquisa será denominada **CP**, esta atua há seis anos junto à Secretaria Municipal de Educação, exercendo função de suporte pedagógico. Seu cargo efetivo por concurso público é o de diretora de escola. É formada em Pedagogia, cursou pós-graduação lato sensu em Alfabetização e Mestrado em Educação também com foco em alfabetização. Anteriormente, exerceu função de professora na segunda etapa da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e também atuou como Professora Coordenadora.

7.3 Metodologia

Para a realização desta pesquisa foi empregada a abordagem qualitativa, com apoio dos instrumentos: observação, entrevista semiestruturada com gravação de áudio, mediante autorização dos participantes, e análise de documentos.

A escolha pela observação ocorreu, pois, como afirma Tura (2003, p.187), esta possibilita várias ações por parte do pesquisador como: registrar, narrar e pontuar os acontecimentos cotidianos.

Entretanto, de acordo com Lüdke e André (1986, p.25 e 26), para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser controlada e sistemática; isso implica a exigência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador, determinando-se com antecedência “o quê” e “como” observar. Ainda segundo as autoras, a observação favorece o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, possibilitando a experiência direta que se apresenta como o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno: “*ver para crer*” como diz o ditado popular.

Assim, o trabalho das professoras que atuam nos três primeiros anos da Educação Infantil, nas escolas pesquisadas (únicas que possuem docentes para atendimento a toda essa fase), foi observado durante cinco dias, cada uma, a fim de detectar as práticas que realizam e, em que medida nelas se inserem propostas de interação da criança com o mundo letrado; procurou-se também detectar e analisar as concepções pedagógicas nelas contidas. As observações, que totalizaram cento e sessenta horas, foram registradas em diário de campo, utilizando-se, em alguns casos, de fotos referentes a materiais produzidos ou utilizados durante as aulas. Além disso, algumas situações observadas foram destacadas, e serão aqui apresentadas, a fim de tornar mais claros os dados analisados.

As observações foram pautadas pelo roteiro apresentado no Quadro 7:

Quadro 7: Roteiro de observação de aulas

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
DATA/HORA
ESCOLA
CLASSE
PROFESSORA
QUANTIDADE DE ALUNOS
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
MATERIAIS
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
INTERAÇÕES E DIÁLOGOS
DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA
OBSERVAÇÕES GERAIS

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a entrevista semiestruturada, Zago (2003, p.295) pontua que, através dela, questões previamente definidas podem ser alteradas de acordo com o direcionamento e objetivos da pesquisa, não apresentando estrutura rígida.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.33 e 34) a entrevista cria uma interação, especialmente quando não totalmente estruturada, sem a imposição de uma ordem rígida de questões; o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista.

Deste modo, a entrevista realizada com as professoras participantes teve o propósito de detectar o tipo de formação e o tempo de exercício profissional que possuem, bem como investigar as práticas pedagógicas que adotam de modo geral e também em relação à leitura e à escrita; além das concepções pedagógicas que postulam. O mesmo tipo de instrumento foi empregado junto às diretoras, às professoras coordenadoras das escolas e à coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, objetivando averiguar, sobretudo, os posicionamentos que assumem, e que certamente refletem e influenciam nas orientações passadas ao corpo docente.

Ocorreu gravação em áudio, mediante autorização das participantes, utilizando-se das perguntas norteadoras elencadas nos Quadros 8, 9, e 10 que seguem:

Quadro 8: Perguntas norteadoras da entrevista com professoras

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA (PROFESSORAS)
Qual sua formação?
Há quanto tempo está em sala de aula? E especificamente com os anos iniciais da Educação Infantil? E nessa escola?
Que modalidade de trabalho pedagógico você considera adequada para ser desenvolvida nos anos iniciais da Educação Infantil?
Qual trabalho você desenvolve com seus alunos? Como é realizado?
Qual o papel do professor no trabalho com esta faixa etária?
Você considera que a criança, nos anos iniciais da Educação Infantil, deva ter contatos com materiais escritos?
Quais as funções da leitura e da escrita na vida das pessoas?
O que é ler e escrever?

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9: Perguntas norteadoras da entrevista com diretoras e professoras coordenadoras

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA (DIRETORAS E PROFESSORAS COORDENADORAS)
Qual sua formação?
Há quanto tempo está na Direção / Coordenação? E especificamente com os anos iniciais da Educação Infantil? E nessa escola?
Que modalidade de trabalho pedagógico você considera adequada para ser desenvolvida nos anos iniciais da Educação Infantil?
Qual o papel do professor no trabalho com esta faixa etária?
Você considera que a criança, nos anos iniciais da Educação Infantil, deva ter contato com materiais escritos?
Quais as funções da leitura e da escrita na vida das pessoas?
O que é ler e escrever?

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10: Perguntas norteadoras da entrevista com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil- S.M.E

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL - S.M.E.)
Qual sua formação?
Há quanto tempo está na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil?
Que modalidade de trabalho pedagógico você considera adequada para ser desenvolvida nos anos iniciais da Educação Infantil?
Qual o papel do professor no trabalho com esta faixa etária?
Por que a atribuição de classes de Berçários I e II a professores não foi ampliada para outras escolas já existentes? E por que foram atribuídas duas classes de Berçário para cada professor?
Como você avalia os resultados da inserção do professor nas classes de Berçário?
Você considera que algo poderia ser melhorado no trabalho pedagógico realizado nos três anos iniciais da Educação Infantil? Justifique.
Você considera que a criança, nos primeiros anos da Educação Infantil, deva ter contato com materiais escritos?
Quais as funções da leitura e da escrita na vida das pessoas?
O que é ler e escrever?

Fonte: Elaborado pela autora

Além das observações e das entrevistas, realizou-se análise das Propostas Pedagógicas das escolas participantes, devido ao fato das mesmas retratarem, explicitarem e apresentarem o trabalho da unidade escolar, bem como seus objetivos. Além disso, a análise destes documentos teve o intuito de aprofundar e enriquecer a coleta de dados, verificando se os mesmos, de alguma forma, faziam referência a interações da criança com o mundo letrado, e em caso positivo, de que maneira isso deveria ocorrer.

Como apontam Lüdke e André (1986, p.38) a análise de documentos pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Os dados obtidos no estudo das Propostas Pedagógicas das escolas e os coletados em observações e entrevistas foram analisados com base na fundamentação teórica do trabalho, considerando-se os objetivos pretendidos.

Cabe esclarecer que para que os procedimentos de coleta de dados tivessem início, realizou-se o encaminhamento da documentação necessária para obtenção de autorização do Comitê de

Ética, com a mesma sendo recebida no início de setembro de dois mil e quinze. Mediante a devida autorização, entrou-se em contato com a Secretaria Municipal da Educação, através da Diretoria Pedagógica, a fim de se adquirir informações acerca dos procedimentos necessários para a realização da pesquisa nas escolas, bem como sobre a documentação exigida.

Após os trâmites obrigatórios, deu-se início à coleta de dados, começando-se pela pesquisa piloto; e com todas as participantes assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e tendo previamente recebido informações sobre a natureza e os objetivos da pesquisa. Esclarece-se também que como as quatro escolas pesquisadas eram as únicas a possuírem professoras para os três anos iniciais da Educação Infantil, a escolha da escola para realização da pesquisa piloto, ocorreu de forma aleatória dentre as demais que atendiam a mesma faixa etária, mas que não dispunham de docentes em todas as classes.

A coleta de dados nas escolas E1 e E2 ocorreu entre o final de setembro e o início de dezembro de dois mil e quinze, e nas escolas E3 e E4, a mesma foi realizada nos meses de março e abril de dois mil e dezesseis. Cabe ressaltar que os trabalhos foram iniciados logo em seguida à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, e interrompidos ao final da primeira quinzena de dezembro e no mês de janeiro, devido ao período de férias das professoras, e no mês de fevereiro para o aguardo da adaptação das crianças.

8. RESULTADOS

Com as observações foram verificadas as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras participantes, utilizando como referência os campos de experiência para a Educação Infantil, aqui apresentados. Foram também examinadas especificamente as práticas e as experiências relacionadas à leitura e à escrita, e apurou-se em que consistiam as concepções pedagógicas que permeavam as referidas práticas, pautando-se no apriorismo, no empirismo e no construtivismo.

Cabe destacar que as atividades referentes à leitura e à escrita enquadram-se no denominado CE – 4 (Linguagem Verbal), motivo pelo qual este campo foi analisado separadamente dos demais, visto a realização ou não das mesmas enquadrar-se em um dos objetivos específicos da presente pesquisa.

Quanto às entrevistas com as professoras, estas permitiram compreender, de modo mais apurado, tanto as práticas como as concepções pedagógicas por elas apresentadas, podendo ser confrontados seus discursos, com o que foi observado nas aulas. Com as questões proferidas às diretoras e às professoras coordenadoras das escolas, bem como à coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, foi possível detectar e analisar suas ideias, posicionamentos e concepções pedagógicas, visto que as mesmas se refletem nas orientações de trabalho repassadas às professoras.

Para complementar os resultados, foram analisadas as Propostas Pedagógicas das escolas participantes, devido à importância desse documento para o encaminhamento dos trabalhos em sala de aula e nas unidades escolares. Teve-se como foco as finalidades atribuídas à Educação Infantil, bem como a existência ou não de enfoques referentes à leitura e à escrita.

A apresentação dos resultados pautou-se no embasamento e nas contribuições constantes da fundamentação teórica do presente trabalho, referindo-se a autores como Oliveira et al. (2012), Becker (2012), Jolibert (2011 e 2013), Micotti (1996, 1998, 1999, 2001 e 2013), dentre outros.

8.1. As Práticas Pedagógicas Realizadas

As práticas pedagógicas realizadas com base nos campos de experiência elencados por Oliveira et al. (2012) voltam-se, segundo a autora, a diferentes idades dentro da faixa etária prevista para o atendimento à Educação Infantil, conforme explicitado no Quadro 11:

Quadro 11: Campos de experiência por faixa etária

DENOMINAÇÃO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	FAIXA ETÁRIA
CE-1	Brincar e se movimentar	0 a 5 anos
CE -2	Linguagem visual (exploração plástica e produção de marcas)	0 a 2 anos
CE- 3	Linguagem musical (escutar e produzir música)	0 a 2 anos
CE- 4	Linguagem verbal	0 a 5 anos
CE-5	Linguagens artísticas e fruição da arte	3 a 5 anos
CE-6	Mundo natural e social e suas relações	3 a 5 anos
CE-7	Conhecimentos matemáticos	3 a 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira (2012)

Temos assim, C1 e C4 destinados à faixa etária do zero aos cinco anos; C2 e C3, voltados ao período do zero aos dois anos de idade; e ainda C5, C6 e C7 referentes ao trabalho com crianças dos três aos cinco anos. Cabe lembrar que os três últimos campos farão parte da pesquisa, pois a mesma contempla classes com alunos de quatro meses a três anos a serem completados até o término do ano letivo.

Todas as atividades realizadas pelas professoras participantes da pesquisa foram associadas aos diferentes campos de experiência; tal associação ocorreu com base nas explicações e exemplificações apresentadas por Oliveira et al. (2012). Segundo a autora, as atividades nos diferentes campos são vivenciadas pelas crianças na interação, de modo global e integrado, envolvendo a afetividade, o corpo, a linguagem, a inteligência, o tempo, o espaço, diferentes materiais, além de pessoas, sendo elas, adultos e crianças.

A seguir, apresenta-se o Quadro 12 com a listagem dos referidos campos de experiência, com as turmas em que foram abordados de acordo com as atividades realizadas, apontando-se as respectivas professoras.

Quadro12: Campos de experiência abordados nas atividades por turmas e por professoras

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	TURMAS	PROFESSORAS
CE-1	BERÇÁRIO I	P4 – P5 – P7
	BERÇÁRIO II	P2 – P4 – P5- P6
	MATERNAL I	P1 – P3 – P8
CE -2	BERÇÁRIO I	P2 - P4 – P5
	BERÇÁRIO II	P2 – P4 – P5
	MATERNAL I	P1 – P3
CE- 3	BERÇÁRIO I	P2 – P4 – P5 - P7
	BERÇÁRIO II	P2 – P5 – P6
	MATERNAL I	P1 – P3 – P8
CE- 4	BERÇÁRIO I	P2 – P4- P7
	BERÇÁRIO II	P2 – P4 – P5- P6
	MATERNAL I	P1 – P3 – P8
CE-5	BERÇÁRIO I	P2 – P4
	BERÇÁRIO II	P2 – P4 –P6
	MATERNAL I	P1 – P3 – P8
CE-6	NÃO ABORDADO	
CE-7	BERÇÁRIO I	NÃO ABORDADO
	BERÇÁRIO II	P4
	MATERNAL I	P1 – P8

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre todos os campos de experiência, o referente ao **brincar e ao movimentar-se (CE-1)** foi o mais abordado, tendo-se como base as atividades realizadas; foi contemplado um maior número de vezes em atividades propostas por praticamente todas as professoras participantes, envolvendo, portanto as classes de Berçário I, Berçário II e Maternal I.

As atividades associadas a esse campo de experiência envolveram diferentes tipos de materiais, e foram realizadas tanto no interior das salas de aula como em outros espaços das escolas. Ocorreram tanto individualmente, como em grupos e também, por vezes, com toda a turma de só vez, com a professora contando, via de regra, com o auxílio das monitoras.

O trabalho com atividades desse campo de experiência possuía como foco favorecer o desenvolvimento motor das crianças, num trabalho no interior do qual ganhavam destaque o próprio corpo e os sentidos como valiosos recursos de aprendizagem. Estimulavam-se, sobretudo, as crianças tanto no domínio de movimentos amplos como o engatinhar ou ao andar, como em questões que enfocavam a coordenação motora fina.

Como afirmam Oliveira et al. (2012, p.117):

[...] a dimensão lúdica e corporal é parte integrante da experiência humana e da cultura. Pode ser aperfeiçoada como meio de significação de si, do outro e do mundo, e como veículo de expressão, se for trabalhada intencionalmente nas instituições educativas.

Destacando-se a importância da intencionalidade educativa do professor, pontua-se que nas diferentes turmas, pôde-se detectar a realização de atividades direcionadas pelas professoras, mas também a ocorrência de atividades livres, nas quais as crianças interagem entre si e/ou com materiais diversos, sem um direcionamento voltado ao alcance de determinado objetivo de aprendizagem ou desenvolvimento.

No Berçário I atividades que se enquadram nesse campo ocorreram, durante o período de observação, com destaque àquelas que promoviam o contato e a interação das crianças com materiais de diferentes texturas, e que foram realizadas quatro vezes, por duas, das quatro professoras que atuam nessa fase. Em seguida, têm-se as brincadeiras livres com brinquedos que foram realizadas por duas das quatro professoras, num total de três vezes. Em relação a esse campo de experiência a participante P7 foi a professora que mais promoveu atividades com suas classes de Berçário I, totalizando oito tipos, realizados nove vezes. Por outro lado, nenhuma atividade pertinente a esse campo foi realizada por P2, durante o período observado.

Em relação ao Berçário II, as atividades referentes ao CE-1 foram abordadas um maior número de vezes por P6, num total de oito tipos, realizados doze vezes em suas duas classes. Por outro lado, a participante P2 realizou em sua classe de Berçário II apenas uma vez, atividade pertinente a este campo de experiência.

No tocante às classes de Maternal I, onde cada professora atua com apenas uma classe, P1 realizou quatro tipos de atividades, com destaque às brincadeiras livres com brinquedos que ocorreram três vezes, durante o período observado; P3 realizou apenas dois tipos de atividades, sendo que um deles - brincadeira no parque - ocorreu quatro vezes; P8 realizou quatro tipos de atividades deste campo, por cinco vezes.

Todas as atividades realizadas referentes ao CE – 1 são listadas no Quadro 13:

Quadro 13: Atividades realizadas no CE-1 durante o período de observação

CE-1: BRINCAR E MOVIMENTAR-SE		
BERÇÁRIO I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	-	-
P4	BRINCADEIRA LIVRE COM BRINQUEDOS (CARRINHOS, BONECAS, ETC)	2
	ATIVIDADE EM ROLO DE BOBATH	1
	PUXAR ALUNO SENTADO NO LENÇOL	1
	COLOCAR LÁPIS NA GARRAFA	1
	DANÇA	1
P5	ESTIMULAÇÃO SENSORIAL (GRÃOS)	2
	BANHO DE SOL (ALUNOS DEITADOS, ENGATINHANDO, ANDANDO)	1
P7	BRINCADEIRA LIVRE COM BRINQUEDOS (CARRINHOS, BONECAS, ETC)	1 (turma A)
	ESTIMULAÇÃO SENSORIAL (MELECAS, SACOS COM GEL E GRÃOS)	2 (turma A)
	BRINCADEIRA LIVRE COM EMBALAGENS VAZIAS	1 (turma A)
	MASSAGEM	1 (turma A)
	SUBIR E DESCER RAMPA	1 (turma A)
	ATIVIDADE COM BOLA DE BOBATH	1 (turma B)
	BRINCADEIRA NO TANQUE DE AREIA	1 (turma B)
	EMPILHAR E DERRUBAR LATAS	1 (turma B)

BERÇÁRIO II		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	JOGO DE ENCAIXE	1
P4	DANÇA	1
	BRINCADEIRA DE RODA	1
	JOGO DE ENCAIXE	1
P5	BRINCADEIRA LIVRE COM BRINQUEDOS (CARRINHOS, BONECAS, ETC)	1
	DANÇA	1
	BRINCADEIRA COM VELOCÍPEDES E/OU CAVALINHOS	1
	ESTIMULAÇÃO SENSORIAL (TECIDO)	1
P6	BRINCADEIRA LIVRE COM BRINQUEDOS (CARRINHOS, BONECAS, ETC)	1 (Turma A) 3 (Turma B)
	DANÇA	1 (Turma B)
	BRINCADEIRA NO PARQUE	1 (Turma A) 1 (Turma B)
	BRINCADEIRA COM VELOCÍPEDES E/OU CAVALINHOS	1 (Turma B)
	BRINCADEIRA DE RODA	1 (Turma B)
	ARREMESSO DE BOLA EM PNEU	1 (Turma B)
	BANHO EM BONECAS	1 (Turma A)
	APONTAR PARTE DO CORPO FRENTE AO ESPELHO	1 (Turma B)

MATERNAL I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P1	BRINCADEIRA LIVRE COM BRINQUEDOS (CARRINHOS, BONECAS, ETC)	3
	BRINCADEIRA NO PARQUE	1
	JOGO DE ENCAIXE	2
	BRINCADEIRA COM VELOCÍPEDES E CARRINHOS DE EMPURRAR (DE SUPERMERCADO, DE BONECA)	1
P3	BRINCADEIRA NO PARQUE	4
	IMITAÇÕES DIVERSAS	1
P8	BRINCADEIRA NO PARQUE	1
	BRINCADEIRA NO TANQUE DE AREIA	1
	BRINCADEIRA DE CORRE CUTIA	1
	ATIVIDADE EM CANTOS (BRINQUEDOS DIVERSOS, MELECA E JOGO DE ENCAIXE)	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações das aulas

No que concerne ao **CE – 2**, referente à **linguagem visual**, na qual podem ser inseridas e ganham destaque a produção de marcas pelas crianças, a exploração plástica e a percepção de imagens, durante o período de observação, poucas atividades foram realizadas. Nas classes de Berçário I, três professoras (P2, P4 e P5) realizaram uma atividade cada, enquanto que P7 não realizou; vale destacar que das atividades realizadas uma referia-se à pintura de desenho impresso, o que, certamente, não é significativo para as crianças, sobretudo quando pertencentes à faixa etária do Berçário I.

Nos Berçários II, durante os dias de observação, P6 não realizou nenhuma atividade que possa ser associada a esse campo de experiência, ao passo que as demais (P2, P4 e P5) as realizaram entre uma e três vezes, envolvendo principalmente desenho, pintura e colagem.

Em relação às classes de Maternal I, das três professoras, P1 e P3 realizaram, respectivamente, uma e duas atividades, ao passo que P8 não fez, durante o período de observação, nenhuma proposta de atividade que possa ser associada a esse campo de experiência.

Das atividades realizadas pelas professoras participantes, além daquelas referentes à produção de marcas pelas crianças por meio de desenho, pintura e modelagem, ocorreram ainda outras relativas à chamada com emprego de fotos dos alunos, e à colagem de gravuras. Com exceção da atividade relativa à chamada que foi realizada com toda a turma de uma vez, as demais foram desenvolvidas individualmente, em duplas ou pequenos grupos.

Não foi percebida, durante as observações, a realização de atividades que oportunizassem a participação ativa da criança, a qual, por vezes, restringia-se ao papel de executora de comandos do adulto, em afazeres mecânicos como, por exemplo, carimbo de mãos e colagem de figuras recebidas. Contudo, com vistas à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, segundo Oliveira et al. (2012, p. 135) é necessário que a criança tenha oportunidade e seja encorajada a agir com liberdade de movimentos e com regularidade sobre diversos materiais plásticos desde os primeiros tempos de sua escolaridade.

As listas de atividades referentes ao CE-2 realizadas nas turmas observadas são apresentadas no Quadro 14 conforme segue:

Quadro14: Atividades realizadas no CE-2 durante o período de observação

CE-2: LINGUAGEM VISUAL		
BERÇÁRIO I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	PINTURA COM GELO COLORIDO	1
P4	CARIMBO DE MÃOS (PARA CONFECCÃO DE CARTÃO DE NATAL)	1
P5	PINTURA DE DESENHO IMPRESSO	1
P7	--	--

BERÇÁRIO II		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	DESENHO DE HISTÓRIA LIDA	1
	CHAMADA COM FOTO	1
P4	DESENHO LIVRE	1
	COLAGEM DE RECORTE DE CARIMBO DE MÃOS PARA CONFEÇÃO DE CARTÃO DE NATAL PELA PROFESSORA	1
	CHAMADA COM FOTO	1
P5	PINTURA DE DESENHO IMPRESSO	1
P6	--	--
MATERNAL I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P1	COLAGEM DE FIGURAS EM CARTAZ	1
P3	BRINCADEIRA COM MASSA DE MODELAR	1
	CARIMBO DE MÃOS	1
P8	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações das aulas

No que se refere ao **CE – 3**, relativo à **linguagem musical**, atividades a ele associadas, durante o período de observação, foram realizadas nas classes de Berçário I, por todas as professoras participantes, num total de onze vezes, e com referência a cinco tipos de propostas.

No tocante ao Berçário II, cinco tipos de atividades envolvendo linguagem musical foram realizados doze vezes pelas participantes P2, P5 e P6, com esta última as realizando uma quantidade maior de vezes; nas observações das aulas de P4 não houve atividade neste campo.

Cabe ressaltar que, embora estejam todas descritas como atividades, algumas delas referiram-se apenas ao canto de músicas referentes à alimentação que eram cantadas antes de seu referido horário.

Nas turmas de Maternal I, quatro tipos de atividades foram realizados, num total de seis vezes, pelas professoras participantes, sendo que P3 realizou um maior número de vezes, totalizando quatro.

As atividades realizadas nas turmas observadas foram realizadas com todos os alunos de uma só vez e não se mostraram diversificadas ou inovadoras, girando em torno da utilização de materiais como instrumentos de bandinha, figuras, objetos, ou pautando-se em músicas apenas cantadas, acompanhadas por gestos ou CD. P5, durante o período de observação, realizou por uma vez a chamada dos alunos com o emprego apenas de músicas, associando assim esse recurso a outro tipo de atividade.

Pode-se considerar que, de modo geral, as atividades envolvendo músicas mostraram-se atrativas para as crianças, com muitas delas cantando junto com a professora, acompanhando seus gestos, ou simplesmente prestando atenção, como ocorria com os menores. Isso porque, como afirmam Oliveira et al. (2012, p.145), os sons e a música intrigam, divertem e chamam a atenção das crianças.

Não foi notado, entretanto, durante o período observado o propósito da participação ativa do aluno, nem mesmo um aprofundamento no trabalho realizado, ou seja, as músicas foram simplesmente cantadas, sem que tivesse havido comentários ou reflexões acerca do conteúdo das mesmas ou qualquer associação à escrita. Assim, durante o tempo de observação, não foi notada a existência de objetivos específicos em relação à música.

Com exceção de P7 que, em sua rotina diária, contemplava um horário exclusivo para música, logo no início da aula, as demais participantes encaixavam as músicas em diferentes momentos, algumas vezes, sem prévio planejamento, mas apenas para preencher espaços de tempo entre uma atividade e outra.

As atividades relativas à linguagem musical realizadas durante o período de observação são elencadas no Quadro 15, apresentado a seguir:

Quadro 15: Atividades realizadas no CE-3 durante o período de observação

CE-3: LINGUAGEM MUSICAL		
BERÇÁRIO I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	MÚSICAS COM FIGURAS E OBJETOS	1
P4	MÚSICAS COM INSTRUMENTOS OU GESTOS	3
P5	PRODUÇÃO DE SOM COM XILOFONE	1
	MÚSICA ANTES DA REFEIÇÃO	2
P7	MÚSICAS COM GESTOS E APENAS CANTADAS	2 (Turma A) 2 (Turma B)
BERÇÁRIO II		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	MÚSICAS COM FIGURAS E OBJETOS	1
	MÚSICA ANTES DA REFEIÇÃO	1
P4	--	--
P5	CHAMADA COM MÚSICA	1
P6	MÚSICAS COM GESTOS	2 (Turma A) 3 (Turma B)
	CANTO DE MÚSICA ANTES DA REFEIÇÃO	2 (Turma A) 2 (Turma B)

MATERNAL I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P1	MÚSICAS COM GESTOS	1
P3	MÚSICAS COM GESTOS e CD	2
	MÚSICAS CANTADAS INDIVIDUALMENTE PELOS ALUNOS	2
P8	MÚSICAS APENAS CANTADAS	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações das aulas

Em relação ao **CE-5**, associado às **linguagens artísticas e à fruição da arte**, as atividades realizadas nas classes observadas ficaram praticamente restritas a ensaios para apresentações que ocorreriam em eventos da escola ou a períodos em que as crianças assistiram a desenhos e programações infantis na televisão; fora isso, ocorreu a participação das crianças em um evento da escola e em situações de faz de conta ou dramatização.

Não foram observadas situações voltadas à possibilidade de criação por parte dos alunos, da maneira como fossem capazes, de modo orientado pela professora. Como defendem Oliveira et al. (2012, p.267), a criação necessita de liberdade e resulta do interesse infantil; não significa que o professor não possa propor algo, mas inversamente, cabe a ele intervir e propor desafios.

Nas classes de Berçário I, as professoras P5 e P7 não realizaram nenhuma atividade referente a esse campo durante o período observado; no Berçário II, novamente P5 não realizou atividade referente a esse campo de experiência; e no Maternal I as três participantes realizaram de uma a três atividades no período observado. Talvez o número reduzido de atividades bem como a pouca variedade das mesmas, refira-se ao fato deste campo voltar-se, segundo Oliveira et al.(2012), ao trabalho com a faixa etária de 3 a 5 anos, minoritária entre os alunos das professoras participantes.

No que se refere às programações infantis assistidas na televisão, não foi percebida a existência de qualquer objetivo, além do relativo a um passatempo, na medida em que, em nenhum momento, conversou-se a respeito, explorando-se ou discutindo-se sobre o assunto, não indo além, portanto, do assistir por assistir. Vale ressaltar que P6 e P8 possuíam, em seu

cronograma semanal de trabalho, horários previamente estabelecidos pela Direção da escola para utilização da sala de televisão, ao passo que P3 contava com um aparelho de TV em sua própria sala de aula, podendo ser utilizado quando pretendesse.

Quanto aos ensaios para apresentações, durante a ocorrência dos mesmos, competia aos alunos apenas executarem os movimentos apresentados pela professoras, sem que houvesse participação ativa por parte dos mesmos.

A seguir, o Quadro 16, com as atividades voltadas ao CE-5 realizadas pelas professoras:

Quadro 16: Atividades realizadas no CE-5 durante o período de observação

CE-5: LINGUAGENS ARTÍSTICAS E FRUIÇÃO DA ARTE		
BERÇÁRIO I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	BAILE À FANTASIA	1
P4	ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO	2
P5	-	-
P7	-	-
BERÇÁRIO II		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO	1
	ATIVIDADE DE FAZ DE CONTA	1
P4	ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO	2
P5	--	--
P6	ASSISTIR À TV	1 (Turma 1) 1 (Turma 1)

MATERNAL I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P1	ATIVIDADE DE FAZ DE CONTA	1
P3	ASSISTIR À TV	2
	ENSAIO PARA APRESENTAÇÃO	3
P8	ASSISTIR À TV	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações das aulas

Quanto ao **CE-7**, relativo aos **conhecimentos matemáticos**, não foi detectada a realização de nenhuma atividade nas classes de Berçário I; no Berçário II, apenas P4 realizou atividade com emprego do calendário, nele apontado dia, mês e ano, em somente um dos dias de observação; e P6, durante a realização da chamada efetuou a contagem do número de alunos ausentes e presentes em todos os cinco dias de observação; nas classes de Maternal I, P3 e P8 realizaram a contagem das fichas dos alunos presentes e ausentes durante a chamada, respectivamente por três e quatro vezes, durante o período de observação, com esta última realizando ainda o apontamento de dia, mês e ano no calendário, pelo mesmo número de vezes. Durante a realização destas atividades, as professoras faziam questionamentos aos alunos acerca das quantidades envolvidas, solicitando que também realizassem as contagens.

Por outro lado, a participante P1, em um dos dias observados realizou uma atividade, na qual escondeu um objeto em determinado local da escola, para que fosse encontrado pelos alunos, partindo-se de referências ou pistas de localização espacial indicadas pela professora tais como: em cima, atrás, etc.; essa atividade entusiasmou bastante as crianças, que percorreram toda a escola na busca pelo objeto, promovendo significativa interação entre elas e a professora.

Assim, poucas atividades relativas a este campo de experiência foram realizadas, e ainda assim, mostraram-se basicamente voltadas a práticas cotidianas. Como é destacado por Oliveira et al. (2012, p.297), na matemática durante a Educação Infantil, frequentemente são apresentados problemas muito simples, que não ajudam as crianças a avançarem e não instigam os próprios professores a pensarem além.

As atividades relativas a esse campo são listadas no Quadro 17:

Quadro 17: Atividades realizadas no CE-7 durante o período de observação

CE-7: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS		
BERÇÁRIO I SEM ATIVIDADES NESTE CAMPO		
BERÇÁRIO II		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	--	--
P4	CALENDÁRIO (APONTAMENTO DE DIA, MÊS E ANO)	1
P5	--	--
P6	CONTAGEM DE FICHAS DE ALUNOS PRESENTES NA CHAMADA	2 (Turma A) 3 (Turma B)
MATERNAL I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P1	PROCURA POR UM OBJETO ESCONDIDO NA ESCOLA	1
P3	CONTAGEM DE FICHAS DE ALUNOS PRESENTES NA CHAMADA	3
P8	CALENDÁRIO (APONTAMENTO DE DIA, MÊS E ANO)	4
	CONTAGEM DE FICHAS DE ALUNOS PRESENTES NA CHAMADA	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações das aulas

Cabe salientar que em relação ao **CE-6**, referente ao **mundo natural e social e suas relações**, nenhuma atividade foi realizada pelas professoras participantes durante o período de observação das aulas. Quanto ao **CE4** – relativo à **linguagem verbal**, as atividades realizadas e

observadas serão analisadas separadamente, em item específico denominado 8.2, devido ao fato de neste campo de experiência inserirem-se as atividades referentes às interações com leitura e escrita, que se enquadram nos objetivos específicos da presente pesquisa.

Em relação às atividades realizadas durante o período de observação e relativas aos demais campos de experiência, detectou-se que a maior parte delas referiu-se ao **CE – 1** voltado ao **brincar ao movimentar-se**, possivelmente por envolver crianças da faixa etária de até três anos.

De modo geral, as práticas realizadas durante o período de observação, mostraram-se variadas, mas fundamentalmente centradas no adulto, ou seja, nem sempre envolvendo os alunos de modo ativo e participativo.

Embora tenham sido perceptíveis positivas interações entre professoras e crianças, com amostras de entusiasmo e respeito, pouco puderam ser notadas posturas que instigassem os alunos a participar ou a expor seus interesses, mesmo nas classes de Maternal I, nas quais as crianças, de modo geral, já se mostram capazes de se expressar através da fala.

Pôde ser também detectado que o tempo de trabalho das professoras junto às crianças é significativamente reduzido, sobretudo nas classes de Berçário. Notou-se que a iniciativa da Secretaria Municipal da Educação em atribuir classes de Berçário a professoras, configura-se em uma ação que contribui com o desenvolvimento das crianças. No entanto, o fato de serem atribuídas duas classes a uma mesma docente faz com que o tempo de trabalho seja insuficiente para a realização de uma ação pedagógica a contento, visto que a professora, ou divide a manhã de trabalho entre as duas classes ou alterna os dias da semana entre cada uma delas.

Soma-se a isso a necessidade das ações relativas à alimentação e à higiene das crianças que ocupam boa parte do período, na medida em que a professora inicia sua aula entre sete horas e sete horas e trinta minutos, e os horários de almoço e higiene ocorrem entre nove horas e trinta minutos e dez horas nas classes de Berçário, e dez horas e trinta minutos nas turmas de Maternal I, após os quais as crianças dormem, não sendo mais realizadas atividades. Há também os Horários de Trabalho Pedagógico Individuais (HTPIs), destinados a preparo de aulas, estudos, etc. por parte das professoras, bem como preparativos para eventos escolares diversos.

Além disso, por se encontrarem em um ambiente coletivo, as professoras necessitam seguir horários estipulados pela rotina escolar, o que acaba por gerar alguns atropelos, nem sempre sendo possível respeitar o tempo da criança. Foi também percebido que o período que resta para a realização de atividades, nem sempre é bem aproveitado, havendo certa demora em questões como: empréstimo de materiais que estão dispostos em outros locais, preparação daquilo que será utilizado, organização das crianças, dentre outros.

8.2 Linguagem Verbal: as interações com leitura e escrita

As atividades referentes ao **CE-4**, voltado à **linguagem verbal**, e no qual se inserem também os trabalhos referentes às interações da criança com a leitura e com a escrita, foram realizadas diversas vezes pelas professoras participantes, durante o período de observação.

Apesar do número de atividades realizadas ter sido significativo, a grande maioria delas referiu-se à chamada com fichas de nomes, à explanação sobre a rotina com fichas contendo palavras, e à utilização de livros, não sendo detectada, portanto, maior variedade de propostas de trabalho.

Especificamente em relação à chamada, Brandão e Rosa (2014, p.49) consideram que sua realização com cartões nos quais estão escritos os nomes das crianças constitui-se em uma interessante atividade na medida em que, através dela, os alunos passam a reconhecer não apenas seus nomes, mas também os dos colegas.

No que se refere a histórias, ocorreram leitura pelas professoras aos alunos, empréstimo de livros para leitura em casa, e manipulação e leitura de livros pelas próprias crianças. Além de contar com o emprego dos livros, histórias também foram contadas com a utilização de avental com personagens nele anexados.

Oliveira et al (2012, p.152) destacam que o contato com textos, bem como a possibilidade de manusear livros, permite que as crianças aprendam, sobretudo, o uso e o significado social do livro, distinguindo-o dos brinquedos e de outros objetos de seu cotidiano. Deste modo, contar histórias, ler livros e dispô-los para as crianças manusearem constituem práticas que devem estar presentes desde o início da escolaridade de modo intencional e planejado.

Assim, contação de história com o apoio de livros foi realizada em classes de Berçário I num total de oito vezes, sendo a maior parte delas, ou seja, cinco, por P7, que em sua rotina semanal, diariamente mantinha estabelecido um horário para este tipo de trabalho. Por outro lado, P5 não realizou nenhuma atividade com histórias, durante o período observado.

Ainda considerando as turmas de Berçário I, a participante P4 promoveu, durante um dos dias observados, o empréstimo de livros aos alunos, algo que fazia parte do sistema da escola. No início desta atividade, a professora explorou alguns livros, mostrando seus títulos, bem como destacou os nomes das crianças nas sacolas nas quais os livros seriam guardados; no entanto tais posturas não perduraram durante toda sua realização.

Em relação ao Berçário II, ocorreram atividades referentes a histórias que foram realizadas por todas as professoras uma ou duas vezes, durante o período observado, através de contação, leitura ou mesmo da manipulação de livros pelos pequenos. A participante P2, durante um dos

dias de observação, contou história aos alunos tendo como recurso um avental com personagens a serem nele fixados; em outro dia distribuiu livros às crianças para que fossem manipulados por elas; tal atividade, entretanto, durou menos de cinco minutos, pois os alunos, aparentando não estar adaptados com este tipo de situação, logo se dispersaram.

Apenas P6 foi além das atividades referentes a histórias, promovendo também, durante todos os dias observados, chamada dos alunos através de fichas com nomes, bem como apresentação de cartões referentes à rotina diária, realizada por duas vezes.

No que se refere às professoras das turmas de Maternal I, em relação à P1, além da realização de chamada com fichas de nomes que ocorreu duas vezes durante a observação, das atividades envolvendo livros de histórias, que durante o mesmo período ocorreram por três vezes, e de roda de conversa que ocorreu uma vez, a participante propôs a confecção de um convite para uma festa que ocorreria na escola. No preparo do convite, coube às crianças o carimbo de suas mãos e a observação da colagem, pela professora, dos dizeres referentes ao evento, como dia, horário, etc. A professora esclareceu às crianças que se tratava de um convite para a festa que ocorreria em alguns dias, sem, no entanto, aprofundar explicações e reflexões sobre esse tipo de texto, como sua importância, características, elementos que o compõem, dentre outros; as crianças também não foram incentivadas a falar e a refletir a respeito, e nem mesmo lhes foram apresentados outros tipos de convite, de forma a melhor contextualizar a realização da atividade.

Inversamente, Brandão e Rosa (2014, p.40 e 41) entendem que cabe às professoras da creche buscar explicitar os motivos de suas ações, dando maior sentido às práticas letradas vivenciadas com as crianças ou que são por elas observadas.

No tocante à P3, essa participante apresentou maior diversificação em suas atividades referentes à linguagem verbal e mais especificamente em relação à leitura e à escrita; embora tenha sido percebida a ocorrência de variedade, a mesma não aconteceu de modo significativo e bem explorado, e contou com reduzida participação das crianças. Além das atividades envolvendo livros de história, que foram por ela lidos ou emprestados para que fossem levados para casa, e da realização de chamada envolvendo fichas de nomes durante três dias observados, foram realizadas rodas de conversa, atividade de identificação da letra inicial dos nomes das crianças em um conjunto de fichas, bem como confecção de carta e convite.

No caso desta professora, a leitura de livros para as crianças fazia parte de seu cronograma de trabalho, ocorrendo praticamente no início de todos os dias, com exceção daqueles em que a professora possuía Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), ficando outra docente responsável pela turma, em parte da manhã; nestes momentos de histórias cabia aos alunos

basicamente apenas ouvi-las. Em relação ao empréstimo de livros que ocorria uma vez por semana em todas as classes da escola, o mesmo aconteceu na classe de P3 durante um dos dias da observação, de modo bastante mecânico e breve. Os livros encontravam-se dispostos em sacos plásticos em uma estante no corredor, o que inviabilizava a exploração dos mesmos por parte das crianças antes da escolha. Com isso, os livros eram escolhidos rapidamente por elas, que acabavam pegando os que estavam à frente da prateleira, sendo, em seguida, entregues a uma monitora que os guardava nas respectivas sacolas, sem que os mesmos pudessem, ao menos localizar, cada um, a sua na qual estava escrito o nome. Quanto ao trabalho com carta e convite, houve pouca exploração destes tipos e textos, bem como restrita participação das crianças.

A participante P8 realizou atividades referentes à experiência com linguagem verbal várias vezes durante a semana de observação. Não foi além, contudo, dos livros cujas histórias foram contadas duas vezes na semana; da chamada com fichas de nomes dos alunos e do apontamento referente à rotina diária, cujas fichas relativas aos diferentes momentos do dia eram aos alunos apresentadas, atividades estas que foram realizadas praticamente todos os dias, com exceção daquele que era iniciado com Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e outro professor assumia a turma, em parte da manhã. Quanto à manipulação e leitura de livros pelos próprios alunos, essas ocorreram duas vezes, inseridas na atividade referente a cantos, na qual os alunos escolhiam com o que gostariam de trabalhar, dentre elementos como brinquedos, jogos, geleia e também os livros; a professora apenas interferia na divisão da turma, quando muitos queriam dirigir-se a um mesmo local em detrimento de outros que não eram escolhidos.

No Quadro 18, a seguir apresentado, encontram-se listadas e quantificadas as atividades realizadas em referência a esse campo de experiência:

Quadro 18: Atividades realizadas no CE-4 no período de observação

CE-4: LINGUAGEM VERBAL		
BERÇÁRIO I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COM AVENTAL	1
	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIA PELA PROFESSORA	1
	CHAMADA COM FOTOS	1
P4	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIA PELA PROFESSORA	2
	EMPRÉSTIMO DE LIVROS PARA LEITURA EM CASA	1
	CHAMADA COM E SEM FOTO	2
P5	--	-
P7	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIA PELA PROFESSORA	3 (Turma A) 2 (Turma B)
	MANIPULAÇÃO DE LIVROS DE HISTÓRIA	1 (Turma B)

BERÇÁRIO II		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P2	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COM AVENTAL	2
	MANIPULAÇÃO LIVROS DE HISTÓRIA	1
	CHAMADA COM FOTOS	1
P4	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIAS PELA PROFESSORA	1
	EMPRÉSTIMOS DE LIVROS PARA LER EM CASA	1
	CHAMADA COM FOTO	1
P5	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIAS PELA PROFESSORA	2
	CHAMADA SEM NENHUM MATERIAL	1
P6	CHAMADA COM FICHAS DE NOMES E FOTOS	2 (Turma A) 3 (Turma B)
	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIAS PELA PROFESSORA	1 (Turma B)
	APRESENTAÇÃO DE FICHAS DA ROTINA DIÁRIA (COM DESENHO E ESCRITA)	2 (Turma A)

MATERNAL I		
PROF^a	ATIVIDADES REALIZADAS	Nº DE VEZES
P1	CHAMADA COM FICHAS DE NOMES	2
	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIA PELA PROFESSORA	3
	HISTÓRIA CONTADA SEM NENHUM MATERIAL	1
	CONFEÇÃO DE CONVITE	1
	RODA DE CONVERSA	1
P3	RODA DE CONVERSA	1
	CHAMADA COM FICHAS DE NOMES	3
	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIA PELA PROFESSORA	3
	EMPRÉSTIMO DE LIVROS PARA LER EM CASA	1
	IDENTIFICAÇÃO DA LETRA INICIAL DO NOME EM FICHAS	1
	ESCRITA DE CARTA	1
P8	ATIVIDADE EM CANTOS (MANIPULAÇÃO E LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIA)	2
	CHAMADA COM FICHAS DE NOMES	4
	LEITURA DE LIVROS DE HISTÓRIA PELA PROFESSORA	2
	APRESENTAÇÃO DE FICHAS DA ROTINA DIÁRIA (COM DESENHO E ESCRITA)	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações das aulas

Pôde-se constatar que não foram oportunizados aos alunos o contato e a interação com diferentes e variados tipos de textos, como letras de canções, receitas, poemas, dentre outros, nem mesmo nas classes de Maternal I, compostas por crianças maiores. Não foi também enfocada em

nenhum momento das observações, a função social da escrita e a sua importância na vida das pessoas.

Mesmo no que se refere às atividades envolvendo histórias e livros, notou-se que, por diversas vezes, as mesmas não foram bem exploradas, ocorrendo de modo rápido e automatizado, sem que fosse destacada a importância desse tipo de trabalho, e sem que fosse também incentivada uma participação ativa por parte dos alunos. Não foi, por exemplo, detectado, nos dias de observação, o envolvimento e a participação das crianças na escolha dos livros que seriam com elas trabalhados.

Pode-se inferir que se um trabalho relacionado à leitura e à escrita é realizado pelas participantes de modo mais amplo e rico, isso não acontece de modo recorrente, pois nos dias de observação das aulas das oito professoras participantes o mesmo não ocorreu. Nos momentos em que foram trabalhados elementos como carta e convite, estes não foram explorados como tipos de textos, com objetivos relevantes e características próprias; mas inversamente, trabalhou-se de modo mecânico, centrado no adulto, sem incentivo à participação da criança.

Conforme pontuam Brandão e Rosa (2014, p.49):

[...] voltando à referência a Ferreiro e Teberosky, [...] reconhecer a atividade de escrita em sua dimensão cognitiva não pressupõe um professor que vai esperar que a criança descubra sozinha como o sistema de escrita funciona, mas que, pelo contrário, contribui para o desenvolvimento da escrita quando propõe atividades ou formula perguntas que levam as crianças a pensarem sobre o sistema.

Enfim, o papel do professor é de fundamental importância na realização de interações dos pequenos com a leitura e a escrita, mas na prática, como pôde ser detectado, nem sempre este papel é bem executado.

8.2.1 Materiais escritos em sala de aula

Quanto a materiais escritos dispostos, os mesmos eram restritos na sala de aula de P3 a fichas, em formato de fruta, com os nomes dos alunos, afixadas na altura das crianças, e fichas com palavras referentes às etapas da rotina do período da manhã, acompanhadas de objetos alusivos e expostas mais ao alto (Figura 1); estas últimas não foram utilizadas nos dias de observação.

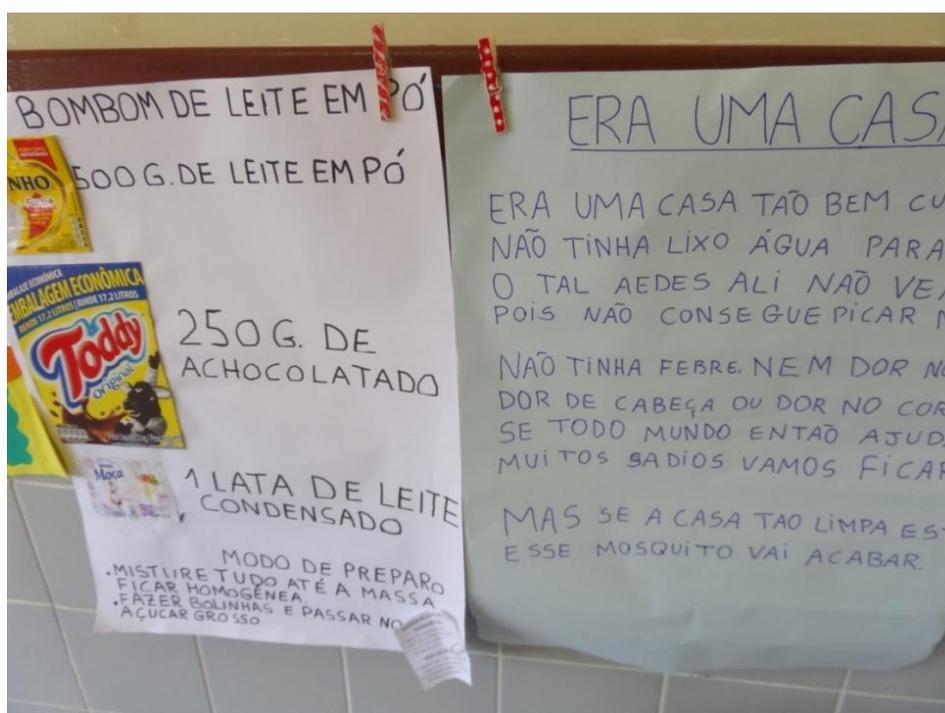
Figura 1: Fichas referentes às etapas da rotina existentes na sala de aula de P3



Fonte: Obtidas pela autora durante observação

Nas salas de P6 encontravam-se cartaz de chamada com nomes dos alunos e cartaz com fichas referentes à rotina diária com figuras e escrita, ambos ao alcance dos alunos. Na sala de P8, além desses mesmos materiais, havia o calendário, um cartaz com receita e outro com uma paródia, sendo esses dois últimos aqui apresentados (Figura 2); tais cartazes, no entanto, não foram mencionados durante os dias de observação, tendo sido confeccionados e utilizados, segundo a professora, em dias anteriores; todos também se encontravam na altura das crianças.

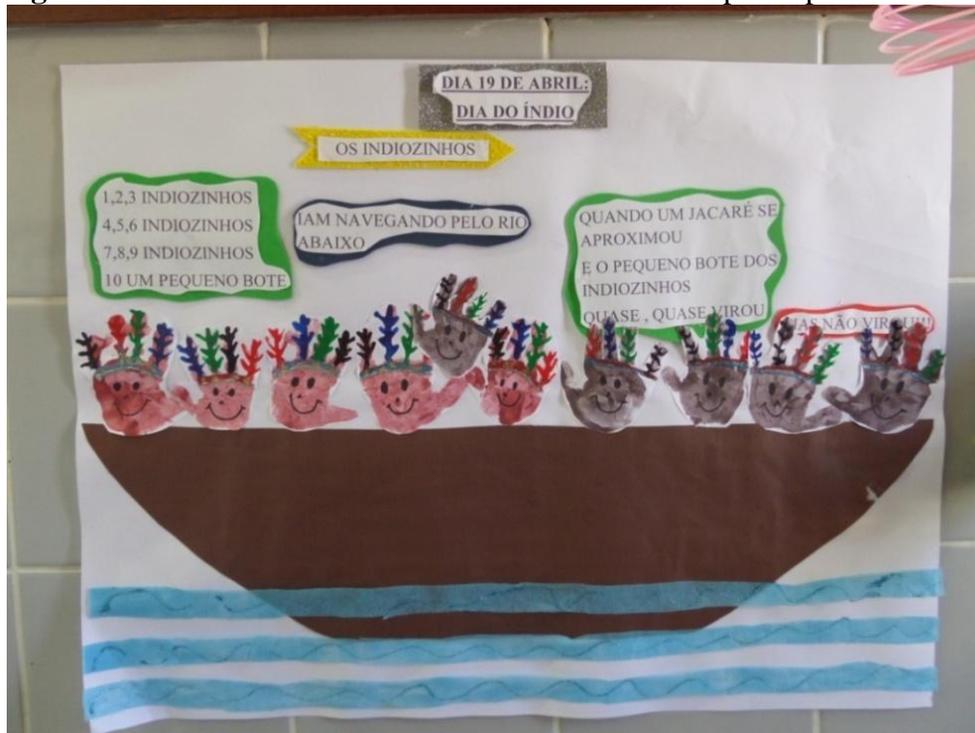
Figura 2: Cartazes existentes na sala de aula da participante P8



Fonte: Obtida pela autora durante observação

Em uma das salas de aula da participante P7 havia, afixado ao alcance das crianças, apenas um cartaz com a letra de uma canção infantil referente a uma data comemorativa (Figura 3), mas que segundo a professora foi confeccionado pelas monitoras no período da tarde; em sua outra sala não havia material escrito.

Figura 3: Cartaz existente em uma das salas de aula da participante P7



Fonte: Obtida pela autora durante observação

Em relação à P1e P2, as fichas utilizadas para a chamada eram afixadas na altura das crianças, mas recolhidas após o término da atividade e guardadas no armário. Quanto à sala de P4 na qual funcionava o Berçário I, existiam afixadas no armário, à altura das crianças, fichas com nomes dos alunos e suas respectivas datas de nascimento, além de cartaz referente aos aniversariantes do mês; em sua sala de Berçário II, havia apenas fichas com nomes dos alunos, afixados no alto da parede; materiais estes que não foram utilizados em nenhum dos dias de observação. Nas salas utilizadas por P5 não havia nenhum material que remetesse à escrita.

Como pôde ser percebido, materiais escritos expostos em sala de aula além de escassos, nem sempre eram utilizados com os alunos, confirmando, possivelmente, a pouca relevância atribuída pelas participantes às interações das crianças com leitura e escrita.

8.3. Concepções pedagógicas das professoras: categorias de análise

Inicialmente serão apresentadas as concepções pedagógicas das professoras, reveladas nas práticas observadas, sobretudo na sua interação com os alunos; em seguida, serão focalizados os discursos apresentados pelas docentes nas entrevistas. Para ilustrar as concepções implícitas nas práticas, serão apresentados exemplos de situações observadas durante as aulas. Serão também comparados as práticas e os discursos, para identificar coerências e/ou incoerências entre ambos.

Será atribuído maior destaque às práticas relativas às interações com a leitura e a escrita, por se referirem a um dos objetivos específicos da presente pesquisa, e devido à significativa importância que representam. A análise das concepções pedagógicas apresentadas pelas professoras participantes, tanto em suas práticas como em seus discursos, serão baseadas nos modelos epistemológicos de Becker (2012), sendo eles o empirista e o apriorista pautados no senso comum e o construtivista ou relacional de base interacionista, fundamentado no aspecto crítico.

Os dados revelam a existência de diferentes categorias, considerando-se as manifestações das concepções, tanto na prática como no discurso das participantes. O Quadro 16, apresentado a seguir, contém o cruzamento desses dados, que possibilita a definição de diferentes categorias de análise:

Quadro 19: Cruzamento de dados referentes a discursos e práticas das participantes

PRÁTICA DISCURSO	Construtivista (interacionista)/ Apriorista (não diretiva)/ Empirista (diretiva)	Construtivista (interacionista)/ Apriorista (não diretiva)	Empirista (diretiva) / Apriorista (não diretiva)	Construtivista (interacionista)
Empirista (diretivo) / Construtivista (interacionista)		P5 – P6	P3	P7
Empirista (diretivo) / Apriorista (não diretivo)			P4	
Construtivista (interacionista) / Apriorista (não diretivo)/ Empirista (diretivo)	P1 – P2			
Empirista (diretivo)			P8	

Fonte: Elaborado pela autora

- **Categoria 1:** inserem-se nesta primeira categoria as participantes **P1** e **P2** que em suas práticas revelaram posturas voltadas aos três tipos de concepções; ao **construtivismo**, ao incentivarem a participação dos alunos nas diferentes atividades propostas; ao **apriorismo**, com as professoras agindo de modo a, algumas vezes, não realizarem intervenções na atuação dos alunos, deixando-os por si mesmos; e ao **empirismo** com algumas atividades centradas no adulto. Em relação aos

discursos por elas apresentados, as três concepções também foram consideradas, tendo havido, portanto coerência entre o dizer e o fazer.

- **Categoria 2:** nesta categoria encontra-se a participante **P3** que apresentou algumas divergências entre seus discursos e suas práticas. Em relação à prática pedagógica por ela apresentada, a mesma oscilou entre o **empirismo** e o **apriorismo**, pois manteve uma postura bastante diretiva e centralizadora, de modo a não promover a participação dos alunos; por outro lado, algumas vezes, deixou que os mesmos agissem livremente, sem que ocorresse sua intervenção. Em relação ao discurso por ela apresentado, o **empirismo** mostrou-se presente, mas desta vez conjugado ao **construtivismo**.

- **Categoria 3:** encontra-se nesta categoria a participante **P4** que, coincidentemente, tanto em sua prática como em seu discurso, apresentou posturas e concepções **empiristas** e **aprioristas**, agindo de modo mais diretivo, expositivo e centralizador, mas apresentando momentos em que seu trabalho mostrou-se sem direcionamento, com as crianças agindo livremente.

- **Categoria 4:** compõem esta categoria as participantes **P5 e P6** que em suas práticas revelaram posturas voltadas ao **construtivismo**, com incentivo à participação dos alunos nas atividades propostas; tais posturas, todavia, mesclaram-se a outras nas quais destacou-se a concepção **apriorista**, com as docentes agindo de modo a, algumas vezes, não realizarem intervenções na atuação dos alunos, deixando-os agirem por si mesmos. Em relação aos discursos por elas apresentados, surgiram algumas divergências, podendo ser percebidas nuances que misturam ideias **empiristas** e **construtivistas**, ao focarem tanto aspectos diretivos quanto voltados ao interacionismo, ou seja, foram apresentados pelas docentes dizeres que pontuam uma atuação mais diretiva por parte do professor, mas considerando também a atuação do aluno.

- **Categoria 5:** desta categoria faz parte a participante **P7**, podendo ser detectado que suas práticas realizadas no período observado, revelaram posturas **construtivistas**, que enfatizaram o incentivo à participação dos alunos, com respeito às suas necessidades e interesses. Em seus discursos, entretanto, as ideias **construtivistas** de valorização ao interesse do aluno, associaram-se a alguns aspectos **empiristas** que focam o papel centralizador do professor, não mencionando a questão das interações com as crianças e entre elas, e nem a importância da participação.

- **Categoria 6:** nesta última categoria insere-se a participante **P8**, que apresentou em sua prática observada posturas tanto **empiristas** como **aprioristas**, ou seja, a professora mesclava posturas diretivas, centradas em sua própria atuação com algumas outras nas quais não se manifestava direcionamento. No que se refere ao seu discurso, o **empirismo** sobressaiu-se, ao terem sido apresentadas ideias de cunho diretivo e centralizado na atuação do professor, sem considerar a ação do aluno e a questão das interações.

Com a definição das categorias em grupos semelhantes de práticas pedagógicas observadas em relação às professoras participantes, e de dizeres por elas expressos nas entrevistas, passa-se à descrição e à análise de cada categoria, apontando-se a existência ou não de coerência entre o que foi realizado e o que foi dito, ou seja, se os discursos confirmam ou não as práticas.

Cabe esclarecer que nas situações pedagógicas que serão apresentadas para ilustrar as concepções apresentadas nas práticas das professoras serão empregados **A** para aluno, **As** para alunos e **P** para professora.

8.4. O que revelaram as práticas e os discursos das professoras

8.4.1 Categoria 1

Compõem esta categoria as participantes P1 e P2 que atuavam na escola denominada E1, sendo que P1 trabalhava na classe de Maternal I, composta por dezoito alunos, e P2 nos Berçários I e II, compostos respectivamente por doze e dezesseis alunos. Ambas apresentaram coerências quando comparadas suas posturas na prática pedagógica em sala de aula com os dizeres apresentados nas entrevistas. Mesclaram nas duas situações as três concepções pedagógicas, apresentadas por Becker (2012), de modo a considerar a importância da participação das crianças, mas por vezes não reconhecendo a necessidade da intervenção do adulto ou mesmo apresentando nuances de aspecto tradicional.

- A Prática

As participantes P1 e P2, conforme observação realizada, apresentaram práticas que mesclavam construtivismo, apriorismo e o empirismo. Incentivavam a participação dos alunos, mas, por vezes, demonstravam perderem-se, com as crianças passando a agir livremente, de forma

a dissipar os objetivos pretendidos com as atividades; além disso, nuances de cunho tradicional puderam ser percebidas frente aos alunos.

Outro ponto relevante a ser considerado é que estas participantes não apresentaram a realização de uma prática pedagógica inovadora, sobretudo em relação à leitura e à escrita, que pouco estiveram evidenciadas; foram contudo aqui consideradas também interacionistas por procurarem promover a participação das crianças nas diferentes atividades realizadas, não centrando, portanto, as atividades na ação docente. Neste sentido, como afirma Becker (2012, p.21) a presença do professor reveste-se de enorme importância, mas sua ação não se esgota nele mesmo, prolongando-se nas ações dos alunos.

A participante P1 iniciava suas atividades quando as crianças estavam finalizando o café da manhã; em alguns dias realizava a chamada com fichas contendo os nomes dos alunos; durante o período de observação, esta professora focou seu trabalho basicamente, na história Cinderela, visto que a escola realizaria uma atividade de integração referente a este tema. Assim, esta história foi contada às crianças, com a utilização de diferentes livros, além do fato de que praticamente todas as brincadeiras com jogos, brinquedos e até mesmo no parque, também foram pautadas na mesma história, enfocando-se o faz de conta.

A participante P2, assim como P1, iniciava seus trabalhos, quando o café da manhã das crianças estava quase sendo finalizado; em seguida, em alguns dias fazia a chamada com fichas contendo as fotos das crianças (sem nomes). Nos momentos seguintes realizava atividades e brincadeiras, algumas delas também voltadas à história Cinderela.

No que se refere à leitura e à escrita, pouco foi realizado pelas professoras. Em relação à chamada, P1 embora a realizasse utilizando fichas com os nomes dos alunos, não a fazia diariamente, e quando fazia, as fichas eram recolhidas imediatamente após o término e guardadas no armário. Sendo assim, as crianças, embora fossem incentivadas a participar e se expressar durante a chamada, não podiam manter contato com a escrita de seus nomes, além do período de alguns minutos, durante o qual a mesma era realizada. Para a chamada, P2 empregava fichas que continham apenas as fotos das crianças, não contando com seus nomes; estas fichas iam sendo afixadas em um tecido disposto na parede no momento da atividade, sendo igualmente, recolhido ao seu término.

A seguir, é apresentado um momento de realização de chamada em um dos dias de observação das aulas de P1, a fim de exemplificar o que aqui foi exposto:

Nesse dia, após o café da manhã das crianças, a professora realiza a chamada, atividade que não foi realizada em todos dias de observação, apenas no 4º e no 5º.

Organiza os alunos sentados em círculo, colocando no centro fichas com seus nomes. Começa a cantar a música “Quem roubou pão na casa do João?”:

P: O _____ (canta o nome de um aluno) roubou pão na casa do João, foi você _____?
(repete o nome do aluno)

O aluno mencionado pega a ficha com seu nome e o coloca no cartaz de chamada colado na parede. E assim sucessivamente.

Sobram duas fichas, pertencentes aos alunos que faltaram.

P: E essas aqui, de quem são? É de quem faltou hoje? Quem não veio hoje? De quem é essa (mostrando uma das fichas)?

A: É do _____ (fala o nome do aluno corretamente)

P: Isso! Hoje o _____ (diz o nome do aluno) não veio na escola. E essa? (mostra a outra ficha)

A: _____ (fala o nome de um aluno que está presente)

P: O _____? (repete o nome do aluno) Olha ele aí, ele veio, né _____? (repete o nome).
Essa é do _____ (fala o nome do outro aluno ausente), ele também não veio hoje.

Logo em seguida, uma monitora recolhe todas as fichas de nomes do cartaz e as coloca no armário.

Situação 1: Observação do 4º dia – P1 (Maternal I)

Pôde ser notado que os alunos reconheciam seus próprios nomes e, de modo geral, reconheciam também os nomes dos colegas. Embora pudesse ser percebido o incentivo por parte da professora à participação dos alunos, valorizando-se o interacionismo, através de questionamentos a eles apresentados, pôde-se, ao mesmo tempo, ser detectado que algumas perguntas feitas pela professora eram por ela mesma respondidas, evidenciando o empirismo. Além disso, não se valorizava o contato da criança com o material escrito utilizado na atividade, que logo após seu encerramento, era retirado de seu alcance, o mesmo acontecendo em relação à P2 com as fichas com fotos.

No que se refere à história da Cinderela, muito enfatizada durante o período de observação, P1 contou e leu várias vezes a seus alunos, utilizando-se de diferentes livros, e fazendo diversos

questionamentos a eles, incentivando a participação. Durante o referido trabalho, a professora enfatizou o enredo da história, não fazendo nenhuma referência à questão da escrita. A seguir é apresentado um dos momentos do trabalho com a história:

Após voltar do horário de café, a professora organiza os alunos, orientando-os para que sentem em roda. A seguir, ela começa a contar a história da Cinderela, que está sendo muito trabalhada nos últimos dias, pois, em breve, na escola haverá uma festa à fantasia sobre o tema, denominada Baile da Cinderela:

P: Agora, nós vamos ver uma história, a história que está nesse livro aqui, ó... (mostra o livro). Qual é mesmo o nome dessa história?

A: Branca de Neve!

P: O quê????? É a história de quem??? (com forte entonação)

A: (outra aluna) É a Cinderela!!

P: Isso mesmo! Muito bem! É a história da Cinderela! Uma princesa! O que aconteceu com a Cinderela?

A: Ela perdeu o sapato!

A: Tem a moranga!

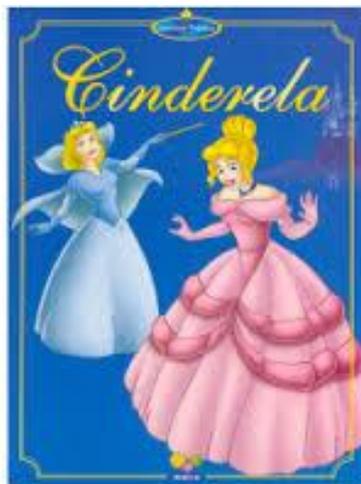
P: Isso, muito bem! O que mais, gente?

A: Tem que achar o sapato dela!

... E assim, a professora continua a incentivar as crianças a retomarem o enredo da história.

Não é feita a leitura da mesma. E nenhuma ênfase é dada à questão da escrita.

A história é trabalhada em outros dias, com outros livros.



Situação 2: Observação do 1º dia –P1 (Maternal I)

Um outro momento em que surge referência à escrita nas aulas observadas da participante P1 refere-se à elaboração do convite para a atividade de integração que nos próximos dias seria realizada na escola, denominada “Baile da Cinderela”:

Após a chamada, a professora leva os alunos, em duplas, a uma mesa existente no corredor para prepararem o convite para o Baile da Cinderela, a ser entregue aos pais.

Cada aluno recebe uma folha de sulfite 60 dobrada ao meio. A professora explica que vão fazer o convite e, na parte interna da folha dobrada, cola um pequeno papel impresso com as informações sobre o evento, explicando que é para o papai e a mamãe lerem.

P: Hoje nós vamos fazer o convite para o nosso baile. *Aí*, vocês vão entregar *pro* papai e *pra* mamãe, *pra* eles virem também. Eu vou colar aqui *pra* eles lerem (cola o papel com as informações enquanto fala). E agora, vocês vão carimbar a mãozinha aqui na frente bem bonito...

Não é feita a leitura com as crianças, às quais cabe apenas o carimbo de uma das mãos na parte da frente da folha.

Situação 3: Observação do 4º dia – P1 (Maternal I)

Como pode ser percebido, não houve por parte da professora um trabalho referente ao convite, como sendo um tipo de texto; não foi realizada nenhuma explicação neste sentido. Não foram apresentados às crianças outros convites, bem como não foi realizada a elaboração coletiva do texto que estava sendo confeccionado, cabendo aos alunos apenas o carimbo de suas mãos.

A professora agiu de modo apriorista, como se seus alunos pudessem aprender sozinhos elementos referentes ao convite, ou então que tal aprendizado deveria ocorrer mais para frente, sem que fosse necessário ao professor aprofundar-se no assunto, naquele momento.

Em outra situação observada e apresentada a seguir, P1 parece esperar que os alunos, agindo por longo tempo sem a devida intervenção do adulto, pudessem sozinhos organizar-se e, em seguida, organizar os inúmeros brinquedos utilizados:

Estando todos na varanda situada em frente à sala de aula, a professora conversa com os alunos sobre a história da Cinderela, contando-a novamente, desta vez sem a utilização de livro. Enquanto isso, as monitoras, a pedido da professora, levam para a sala de aula, inúmeros brinquedos como: geladeira, fogão, penteadeira, carrinhos de bebê, dentre outros.

Quando os alunos retornam da varanda, a professora diz-lhes que agora todos estão no castelo da Cinderela, e que devem arrumá-lo, deixando-o bem bonito.

A partir daí, na verdade, os alunos passam a **brincar livremente**, sem intervenções por parte da professora. Após **quarenta minutos**, a professora sai da sala para realizar seu horário de café, sem encerrar a atividade. Quando volta, depois de vinte minutos, uma das monitoras está orientando às crianças para que auxiliem a guardar os brinquedos, sendo que o ambiente já se encontra bem agitado e barulhento.

Como a quantidade de brinquedos é muito grande e vários alunos não se dispõem a ajudar e continuam brincando, necessita-se de aproximadamente quinze minutos para que tudo seja organizado, valendo ressaltar que dentre os alunos que ajudam a guardar os brinquedos, alguns os colocam em lugares errados.

Após a organização do espaço, a professora, finalmente intervém e solicita aos alunos que deem as mãos e façam uma roda:

P: (canta) Abre a roda tindô lelê, abre roda tindô lalá!! (com a roda formada a professora solicita que todos sentem, e começa a falar):

P: Vocês esparramaram muitos brinquedos pela sala e depois teve quem nem ajudou a guardar, e também teve quem guardou brinquedos fora do lugar, não prestou atenção! Vocês perceberam a bagunça que aconteceu aqui? Então, da próxima vez vocês tem que brincar direitinho, tá bom?

As crianças nada dizem, apenas escutam. Em seguida, a professora ausenta-se da sala por quinze minutos para levar brinquedos que tinham sido trazidos de outros locais da escola. Enquanto isso, as monitoras passam a ensaiar com as crianças músicas para a apresentação de fim de ano.

Situação 4: Observação do 2º dia – P1 (Maternal I)

Em relação à P2, em uma atividade na qual as crianças deveriam fazer um desenho alusivo à história da Cinderela, pôde ser percebida menção à questão da escrita no que se refere aos nomes dos alunos e da própria história que eram registrados pela professora na folha da atividade, junto

às crianças. Para a realização de tais escritas, a professora agiu de modo um tanto tradicional, ao enfatizar palavras e sílabas, de forma mecanizada e expositiva:

Em uma mesa no corredor, a professora chama as crianças, de duas em duas, para que, com canetinhas, façam um desenho sobre a Cinderela a ser exposto no pátio da escola, no dia do baile.

Ela conversa e interage bastante com as crianças, incentivando-as a fazer um desenho bem bonito.

Após a finalização do desenho:

P: Que lindo seu desenho_____!(fala o nome do aluno) Agora, olha o que nós vamos escrever CIN-DE-RE-LA (usa muita ênfase e fala“**silabando**”; ao mesmo tempo em que escreve; igualmente faz em relação ao nome do aluno).

Situação 5: Observação do 1º dia – P2 (Berçário II)

Por outro lado, em uma situação, a seguir apresentada, na qual os alunos deveriam manipular e “ler” variados livros existentes em uma caixa, pôde ser percebido que, possivelmente os alunos não se encontravam habituados a este tipo de atividade, pois a mesma ocorreu de modo rápido e desorganizado, associando-se ao apriorismo:

De cima do armário da sala de aula, a professora retira uma caixa, na qual está escrito “Biblioteca” e que contém inúmeros livros. Ela coloca a caixa no chão, senta-se e solicita que as crianças sentem-se próximas.

Entrega um livro para cada aluno, orientando-os a lerem. Ela também fica com um livro e os alunos aproximam-se dela.

P: Ó... Agora vocês vão ler o livro, cada um vai ficar sentadinho e ler o seu.

A professora continua dizendo para os alunos lerem os livros, mas logo alguns começam a resmungar, querendo livros que estão com colegas e o ambiente fica desorganizado.

Ao final de exatos cinco minutos, a professora começa recolher os livros, pedindo que as crianças a ajudem.

Situação 6: Observação do 3º dia – P2 (Berçário II)

Em relação às aulas das professoras que compõem a Categoria 1, puderam ser percebidas poucas oportunidades de interação das crianças com a escrita. De modo geral, ambas focaram o trabalho envolvendo a escrita em livros de histórias infantis, sobretudo uma, em especial. Outras modalidades de textos não foram contempladas; apenas P1 trabalhou com a confecção de um convite, mas de modo bastante superficial. Atividades nas quais as crianças pudessem experimentar a escrita à sua própria maneira também não ocorreram.

Embora as professoras demonstrassem esforço em promover a participação das crianças, reportando-se ao construtivismo, por vezes perdiam-se, apresentando posturas aprioristas, além de evidenciarem algumas nuances empiristas.

- O discurso

Pôde ser averiguado que, em suas práticas observadas, P1 e P2 apresentavam posturas que mesclavam as três concepções pedagógicas. A análise das falas de P1 e P2 detectou coerências em relação ao que foi apresentado na prática; isso porque as entrevistas de ambas também se pautaram nas mesmas concepções.

Quando indagada sobre a modalidade de trabalho a ser realizada na primeira etapa da Educação Infantil, P1 voltou-se ao apriorismo ao priorizar basicamente o brincar:

Em sua opinião, que modalidade de trabalho pedagógico é adequada para a faixa etária de zero a três anos?

O lúdico. Assim, totalmente lúdico, até porque dentro do lúdico a gente consegue envolver todas as temáticas, *né*. Na Educação Infantil, nessa faixa é o lúdico, são os jogos, brincadeiras. **(Participante P1, grifos da autora).**

Em resposta à mesma questão, P2 aproximou-se do apriorismo ao apresentar pontos de vista pouco abrangentes em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, sem mencionar o papel do professor e enfatizando a pouca idade das crianças:

Ah! Eles são ainda muito novinhos; o trabalho deve ser ainda bem inicial. O conhecimento deles mesmos, conhecimento do corpo, a identidade. Eles se conhecerem, conhecerem o outro. Vai interagir e vai conhecer o corpinho *dele*, os limites... o que consegue ou não fazer. Devem ter liberdade. Aí vêm outros agregados: a fala, o cuidar; tudo associado... o cuidar, o afeto. **(Participante P2, grifos da autora)**

Em resposta a outras questões, P1 e P2 valorizaram a mediação do professor, que se constitui como fator significativo no processo de construção de conhecimentos; ambas salientaram também a importância do prazer que deve envolver o processo de aprendizagem:

E no seu caso, especificamente com a sua classe, que tipo de trabalho você vem realizando?

Ah, então... eu estou com eles há pouco tempo, então procurei desenvolver um trabalho *pra* eles assim, na questão de socialização, *né*. Tô trabalhando com eles muito a questão da socialização. Como? Com o lúdico, com historinhas, *né*... o faz de conta, o brincar, orientando, mediando eles a conhecer novas condições, situações, pra eles irem se adaptando a essa questão de respeitar o próximo, de dividir, né? **(Participante P1, grifos da autora).**

Qual deve ser então o papel do professor no trabalho com a faixa etária de zero a três anos?

Papel do professor? Um mediador. E... ele tem que ser parceiro das crianças, *né*? Principalmente nessa faixa etária, ele tem que deixar, *assim*... eu procuro, como professora, deixar o adulto em casa e entrar no mundo da criança. Claro, *vô tá* orientando, passando *pra* eles uma experiência, *né*, mas, assim, o papel do professor é mediar e ser parceiro das crianças, acompanhar, ser amigo das crianças. Porque assim, se eles gostam daquilo que eles estão aprendendo, e se eles acham legal o que você faz, eles vão levar pro resto da vida. **(Participante P1, grifos da autora).**

Como está sendo sua experiência ao trabalhar como professora na Etapa I da Educação Infantil?

Desafiadora! Eu cheguei aqui sem ter experiência nenhuma. Eu sou PEB II, sou professora de adolescentes. Transformo a aula em algo encantador para as crianças, não posso traumatizá-las. Sem a base... e se não tiver cuidado, desmoronamos a base de tudo. Trabalho para que se desenvolvam e gostem da escola. Fui orientada que na Educação Infantil a criança tem seu tempo, é o tempo dela e não do professor; então, nem tudo que se planeja dá certo. Com os maiores, quem faz o tempo sou eu. **(Participante P2, grifos da autora).**

Em relação à P2, esta, em uma de suas falas, referiu-se à questão do construtivismo ao se reportar ao trabalho que realiza com seus alunos, pautando-se em ações interativas:

Que trabalho pedagógico você desenvolve com seus alunos? Como é realizado?

Buscando a construção da autonomia; a interação entre eles e minha com eles; socialização; conhecimento do corpo; movimento; equilíbrio; o engatinhar; o andar; circuitos que eles gostam muito. E também, a fala, estimulando a fala, conversando o tempo todo com eles; e a afetividade, *né*; confiança, estímulos, texturas, meleca, sabores... salgado, doce. **(Participante P2, grifos da autora)**

Como se pode perceber não foram feitas, até então, pelas duas professoras referências a contatos com leitura e escrita. Entretanto, quando questionadas sobre o assunto, demonstraram reconhecer sua importância, mas levantaram certas ressalvas que se aproximam de indícios empiristas, ao manifestarem opiniões referentes à existência de uma época certa para que tais contatos, de fato, estabeleçam-se:

Você considera que devam ser apresentados materiais escritos para os alunos dessa faixa etária?

Então, assim, eu gosto muito, nessa faixa etária, de trabalhar com as figuras, *né*? Só que tudo que a gente olha na figura, *tem... acaba* que a escrita está presente, *né*? Então, assim, eu acho válido pra eles, não que seja algo assim...um objetivo pra eles nessa faixa etária, pensando no Maternal I, mas já começando com o nome deles, pra eles reconhecerem a letrinha do nome deles. Acaba sendo memorizado, mas eu acho bacana, assim, mas não entrar com tudo, *né*, mas através dos rótulos, vamos supor, rótulo de xampu, eu tenho o desenho, mas tem a letrinha lá também. Porque aí, quando eles chegarem na faixa, na idade de tá... de entrar mesmo no mundo da escrita e da leitura, eles vão lembrar, eu acredito que eles vão relacionar essa questão da escrita e do desenho. Então, assim, é... como que posso falar... não focar muito na escrita, mas *deixar eles ter*, até porque eles têm contato com a escrita direto. Até na mochilinha deles às vezes vem o nome do personagem que eles gostam. Então, às vezes, eles chegam, eles falam assim, *ó* a bolsa do Ben 10, eles nem vão na figura, porque como o desenho passa, passa o nome, *né*, na TV. Eles vão na letra, então eles já têm, dessa maneira... não muito objetivando eles conhecerem a escrita, as letras, mas *pra* eles irem se acostumando com ela, nesse sentido. **(Participante P1, grifos da autora).**

Você considera que a criança, na primeira etapa da Educação Infantil, deva ter contato com materiais escritos?

Lógico! Precisa ter contato com portadores de texto, mesmo que não entenda, pois esse contato de agora, será importante lá, quando ele estiver no 1º ano. Com o BI e o BII, não vejo como foco, mas eles sabem que existe o mundo letrado. Eles já sabem que existem letras... mas, na chamada, eles ainda se identificam pela foto. **(Participante P2, grifos da autora)**

Cabe considerar que todos já se encontram inseridos no mundo da escrita desde o nascimento, e a ampliação destes contatos que deve ocorrer no ambiente escolarizado não tem idade mínima para ser iniciada.

Como ficou claro, os discursos das professoras pertencentes à Categoria 1, apresentam coerência com as práticas que apresentaram, neles oscilando ideias interacionistas, não diretivas e empiristas.

8.4.2 Categoria 2

Integra esta categoria a participante P3, que atuava na escola E2, com classe de Maternal I composta por dezesseis alunos. Coerências e incoerências podem ser detectadas quando comparada sua prática em sala de aula, nos dias observados, com o discurso apresentado na entrevista. A prática observada apresentou aspectos empiristas e aprioristas, ao passo seus discursos mesclaram o empirismo com o construtivismo.

Tanto o dizer como o fazer de P3 pautaram-se, em parte, no que Becker (2012, p.17) denomina como modelo do conservadorismo; no entanto, na fala tal modelo associou-se à pedagogia relacional, enquanto que nas ações houve associação com o modelo não diretivo, dentro do qual os alunos agiam por si mesmos.

- A Prática

A participante P3, durante as observações, apresentou em sua prática pedagógica postura fundamentalmente empirista, centrando suas aulas em si mesma, sem incentivar e promover a participação das crianças; suas atividades mostraram-se expositivas, sem realização de questionamentos aos alunos, balizando-se na pedagogia diretiva. Por outro lado, foram notados também posicionamentos aprioristas em determinadas situações nas quais os alunos agiram sem a devida orientação e intervenção da professora.

Diariamente, a professora recepcionava as crianças, juntamente com uma das monitoras; as crianças que iam chegando, brincavam livremente com brinquedos, até que fosse finalizado o período destinado à entrada. Em seguida, encaminhava os alunos para o café da manhã, ao final do qual todos retornavam à sala de aula, para realização da chamada. Durante a chamada, cada aluno era designado para que fosse até uma árvore de papel colorido afixada na parede e retirasse a figura da maçã com seu nome. A cada aluno que era chamado, a professora solicitava que escolhesse uma música para que todos cantassem, como por exemplo: Borboletinha, A canoa virou, etc. Após todos os alunos identificarem e retirarem seus nomes da árvore, a professora realizava a contagem dos presentes e nomeava os ausentes, cujas fichas permaneciam na árvore. Em todo esse processo, a professora não procurava envolver as crianças com indagações; cabia a elas apenas pegar as fichas com seus nomes da árvore e ali recolocá-las quando solicitado.

A etapa seguinte da rotina da professora consistia na realização da leitura de um ou dois livros de história. Os livros eram escolhidos por ela no acervo da escola, pouco antes do início da atividade, sem a participação das crianças, e sem prévia leitura por parte da própria professora. Durante a leitura, os alunos mantinham-se atentos, mas os livros permaneciam apenas nas mãos da professora, que não fazia qualquer referência ao título ou ao autor da história; igualmente, não era feito por parte da docente nenhum questionamento em relação ao texto. A posição dos alunos era meramente a de espectadores; mesmo quando, em um dos dias observados, uma aluna tentou posicionar-se de modo mais ativo, não houve abertura por parte da professora, como pode ser notado na situação apresentada a seguir:

A professora realiza leitura diária de livros, logo após a chamada. Os livros são escolhidos na hora por ela, de forma aleatória e sem a participação das crianças.

Neste dia, foi lida apenas a história *“Quem tem medo de bruxa”* (Fanny, Joly/Jean- Noël e Rochut) – Ed. Scipione, por ser um tanto longa.

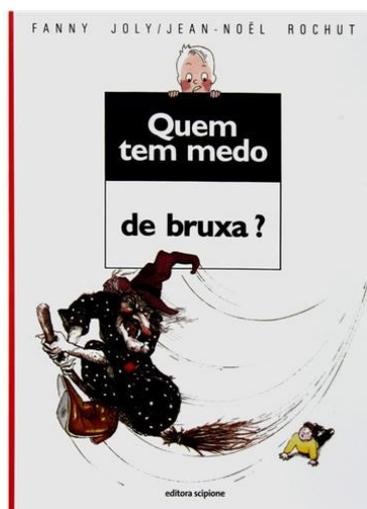
Como nos outros dias observados, a professora realiza a leitura, mostrando as gravuras do livro, sem envolver ou incentivar as crianças a participarem.

Assim que finaliza a leitura, uma aluna interessa-se em ver o livro, estabelecendo-se o seguinte diálogo:

A: *Deixa eu ver, tia?* (tentando pegar o livro da mão da professora)

P: Não! Na minha mão! **Eu** (fala com ênfase) vou mostrar *pra* vocês, senão...

A professora mostra a todos, mais uma vez, as gravuras do livro, de forma rápida e encerra a atividade.



Situação 7: Observação do 3º dia – P3 (Maternal I)

Após a realização da chamada e da leitura de livros, eram realizadas outras atividades ou brincadeiras, conforme o dia observado; isso ocorria até o horário de almoço das crianças, após o qual seguia o período de sono.

No caso das atividades, sempre pôde ser notada por parte da professora uma postura diretiva, já no que se refere especificamente às brincadeiras, estas ocorreram de maneira livre, sem que fosse notada sua intervenção para interação com os alunos. Da mesma forma livre, ocorreram os momentos em que as crianças assistiram à televisão, pois estes se referiram a programações

escolhidas aleatoriamente pela professora, sem prévia escolha e com ausência de qualquer comentário antes ou após todos assistirem; tratou-se do assistir por assistir, um mero passatempo.

Outro exemplo de atividade realizado por P3 relativo à leitura e à escrita pautou-se no reconhecimento da letra inicial dos nomes pelas crianças. A professora utilizou-se de casinhas confeccionadas em papel, cada uma delas contendo a letra inicial do nome de cada um dos alunos e um desenho feito por eles. Embora, a professora indagasse a turma para a identificação das letras das casinhas, a mesma ocorria de modo bastante breve e superficial, não questionando, por exemplo, se determinada letra iniciava o nome de mais algum aluno. As crianças tiveram contato com as letras iniciais de seus próprios nomes e dos nomes dos colegas, mas não se pode afirmar, se a existência dos desenhos por elas elaborados fundamentou o processo de identificação. O diálogo estabelecido nesta atividade é apresentado a seguir:

A professora retira do armário casinhas, confeccionadas em sulfite 60, com a letra inicial do nome de cada aluno e com um desenho feito por eles.

Ela mostra uma por uma e pergunta de quem é a letra e, conseqüentemente, a casinha:

P: Vamos agora ver as nossas casinhas. Vamos ver de quem é cada uma. Vocês lembram que tem a letrinha do nome de vocês?

As: Sim!!!

P: Então vamos, então de quem é essa? (mostra a primeira casinha)

A: (um aluno levanta a mão)

P: É sua, _____?(fala o nome do aluno)

A: É.

P: Muito bem! Então segura a sua casinha, _____ (fala novamente o nome do aluno e lhe entrega a casinha)

P: E essa aqui?

A: É do _____ (fala o no nome do aluno)

P: Será que é do _____?É sua _____?(fala o nome do aluno)

A: (Faz menção afirmativa com a cabeça)

...e assim, sucessivamente.

Todos conseguem identificar a letra inicial de seu nome e alguns identificam de amigos,

adiantando-se a eles para responder.

Durante essa atividade, um grupo de funcionárias conversa em voz alta em uma mesa existente em frente a uma das portas da sala.

Após a apresentação e a entrega de todas as casinhas, a professora pede que todos as devolvam e as recoloca no armário.



Situação 8: Observação do 1º dia – P3 (Maternal I)

Ainda com referência à leitura e à escrita, no segundo dia de observação, P3 reuniu sua turma em roda, e em uma conversa anunciou aos alunos que iriam fazer uma carta para o Papai Noel, solicitando presentes de Natal. A professora perguntou a algumas crianças o que gostariam de ganhar, mas não aprofundou os questionamentos. As folhas que seriam utilizadas para a atividade estavam com os nomes das crianças, e a professora mostrava cada uma delas para que identificassem.

Notou-se que ao referir-se à atividade, a docente mencionou o termo desenho e não escrita, além de disponibilizar giz de cera aos alunos e não algum material apropriado ao ato de escrever como lápis preto ou caneta. Não realizou qualquer comentário ou questionamento aos alunos acerca deste tipo de texto, sua importância e características. A turma foi encaminhada a uma mesa existente em outro espaço da escola, a atividade desenrolou-se de modo desorganizado, livre e sem interferência da professora; após o término da mesma, o assunto foi encerrado, sem que houvesse alguma forma de retomada referente àquilo que os alunos haviam produzido.

Foi apresentada pela professora uma proposta significativa de atividade, no entanto, a forma de aplicação deixou por desejar, ao não explorar relevantes questões, e ao não ocorrer de modo mais bem organizado, demonstrando assim, postura apriorista:

Com todos sentados no tapete, a professora diz:

P: Hoje nós vamos fazer uma carta para o Papai Noel, porque o Natal já está chegando. Então, na carta vocês vão colocar o que vocês querem ganhar, o que vocês querem que o Papai Noel traga *pra* vocês.

_____ (fala o nome de um aluno), o que você quer ganhar do Papai Noel?

A: Carrinho de bombeiro!

P: O _____ (fala o nome do aluno) quer ganhar um carrinho de bombeiro. E você _____? (fala o nome de outro aluno)

A: Carrinho de polícia!

P: Carrinho de polícia! Legal! E a _____ (fala o nome de uma aluna), você vai pedir o quê *pro* Papai Noel _____? (repete o nome da aluna)

A: Uma Barbie!

P: Hum... A _____ (fala o nome da aluna), quer uma Barbie! Então, nós *vamos na mesa pra* vocês **desenharem**, cada um, a sua carta *pro* Papai Noel.

Em seguida, a professora anuncia que todos irão para o espaço da frente da escola e que farão a carta, dois de cada vez, na mesa ali existente.

Lá chegando, no entanto, parte dos alunos (sete) é colocada na mesa e os demais (seis) brincam nos brinquedos ali existentes.

A professora entrega as folhas e também giz de cera, não faz mais nenhuma orientação ou intervenção e todos produzem livremente, enquanto a outra turma brinca, gerando muito barulho. No momento seguinte trocam-se as turmas.

Ao término, as folhas foram recolhidas no armário, encerrando-se esse assunto.

Situação 9: Observação do 2º dia – P3 (Maternal I)

Seguindo o padrão estabelecido na escola, em um dos dias de observação, a professora promoveu o empréstimo de livros aos alunos para que fossem lidos em casa, junto aos familiares, como ocorria todas as semanas. Os livros estavam dispostos em uma prateleira no corredor em

sacos plásticos, o que dificultava o acesso dos alunos, além do fato de nem todos estarem ao alcance das crianças, como pode ser visto na foto da descrição que segue:

Nesse dia os alunos levam livros para lerem em casa, como sempre fazem uma vez por semana. Os livros ficam em uma prateleira no corredor, muitos deles agrupados em sacos plásticos com aproximadamente dez unidades cada. A professora fica próxima à prateleira e os alunos, que estão na sala de aula com a monitora, vão chegando de forma pouco organizada.

Os alunos escolhem dentre os que estão ao seu alcance e dispostos à frente dos outros. Apenas duas crianças demonstram iniciativa em escolher abrindo alguns sacos plásticos; não há incentivo da professora para isso.

Cada aluno que escolhe o livro volta para a sala de aula e o entrega para monitora que guarda rapidamente na sacola que tem seu nome escrito.



Situação 10: Observação do 5º dia – P3 (Maternal I)

A escolha dos livros ocorreu de modo rápido e mecânico, e cada criança que fazia a escolha era orientada pela professora a levar o livro para a monitora colocar na sacola; as crianças não

participaram nem mesmo da identificação das sacolas pelos nomes nelas escritos, apenas entregavam os livros à monitora, que os guardava de forma bastante apressada.

A turma não foi previamente orientada sobre a atividade a ser realizada, resultando em desorganização, sem que houvesse interferência por parte da professora. Algumas crianças iam com a professora no corredor onde estavam os livros, enquanto que as demais que aguardavam a vez e as que já haviam escolhido permaneciam na sala com uma monitora, sem qualquer direcionamento, visto que ela ocupava-se em localizar a sacola de cada aluno e em guardar os livros. Foi este um dos momentos em que se fez presente um posicionamento apriorista por parte da professora.

Durante as observações das aulas de P3 puderam ser percebidas ações centradas na própria professora, sem que fosse incentivada a participação ativa dos alunos, através de indagações e questionamentos. Algumas atividades ocorreram de modo rápido e mecânico, não sendo, portanto bem preparadas ou bem exploradas. Por outro lado, em outros momentos foi percebida a ausência de intervenções por parte da professora que acabava por deixar as crianças sem orientação. Mesclaram-se assim na atuação observada de P3, posturas empiristas e aprioristas.

Em relação às atividades relativas à leitura e à escrita, as mesmas foram focadas no nome dos alunos e em suas letras iniciais, em livros de história, além de envolver, em uma das aulas, a carta. No entanto, as atividades foram bem pouco aprofundadas e aproveitadas pela professora junto a seus alunos, sendo trabalhadas de modo superficial, evidenciando-se o fazer pelo fazer; algumas delas mostraram-se expositivas por parte da professora e, em outras, as crianças puderam agir livremente.

- O discurso

Conforme apresentado, a participante P3 revelou em sua prática, posturas que mesclavam ações pautadas no empirismo, centradas em si mesma, com reduzido envolvimento dos alunos, e ações aprioristas, nas quais os alunos podiam agir por si próprios, sem intervenção do adulto.

Nos dizeres apresentados na entrevista, ideias empiristas também se fizeram presentes, mas desta vez combinadas com colocações associadas ao construtivismo. São apresentadas a seguir, as falas de P3 referentes à descrição do trabalho que realiza com seus alunos, e que apontam o posicionamento empirista igualmente detectado em sua prática:

Como é o trabalho que você realiza com os alunos aqui do Maternal I?

A gente procura assim, trabalhar muito no concreto com eles, e muito a questão do toque, do pegar, do sentir, a questão das melecas, *né*, eu trabalhei bastante com eles essa parte, o imaginário, das brincadeiras, do faz de conta; toda essa parte assim, eu tentei focalizar ao longo do ano. Assim, não trabalhando muito a questão do papel, *né*? Eu mostrei a escrita *pra* eles. O crachá foi trabalhado muito bem, assim, o nome, as letras, mas assim, nada muito com papel, tudo mais nas brincadeiras, através de rotina, com música, assim, cada musiquinha que a gente ia apresentando a gente fazia o cartaz com desenho *pra* eles, então sabe, eles sabem, o que são letras, eu acho que eles têm essa noção. (Participante P3, grifos da autora)

Como pode ser notado, é enfatizado basicamente pela professora o trabalho referente à escrita focado apenas na questão do nome próprio e das letras, conforme também pôde ser percebido na observação de sua prática.

Não é mencionado em seus dizeres, como também não apareceu em sua prática o trabalho voltado a textos. Mesmo quando em sua fala, a professora faz referência à música, a mesma é associada a desenho e a letras. Além disso, a professora relata trabalhar com os sentidos, brincadeiras e faz de conta.

Ao ser questionada acerca da modalidade de trabalho adequada para ser implementada nessa faixa etária, é reiterado pela professora a questão dos sentidos e das brincadeiras, sem referência à leitura e à escrita, ou à participação dos alunos no processo de aprendizagem com base em atividades diferenciadas:

Então que modalidade de trabalho pedagógico você considera adequada para esta etapa?

É... Eu também estou aprendendo. Eu falo que cada dia a gente vai aprendendo mais, mas eu acho que é assim, mais o brincar mesmo, é tudo através de brincadeiras, através do lúdico, e assim, bem assim, o corpo deles, bem essa parte assim mesmo do tocar, do pegar, a parte das sensações, o corpo deles, partir do próprio corpo deles. (Participante P3, grifos da autora)

As ideias empiristas de P3 são enfatizadas também quando indagada sobre qual deve ser o papel do professor na primeira etapa da Educação Infantil:

Nessa etapa, então, qual deve ser o papel do professor?

Eu acho assim que o professor, *ele* tem que planejar todo esse ambiente *pra* que as atividades possam ocorrer de acordo com os objetivos dessa faixa etária; então acho que cabe esse planejamento, *né*, das atividades e intervir, *né*, também um trabalho de intervenção, de realização dessas atividades, *só* que assim, eu acho que o professor dessa faixa etária, *ele* precisa da ajuda dos monitores *pra* realizar atividades, que ele sozinho, *ele* não consegue trabalhar com o grupo inteiro. Trabalhar em pequenos grupos, e assim, enquanto uma parte faz uma atividade, a outra parte... Você viu, que nem ontem, quando uns estavam brincando, eu estava trabalhando com eles na mesinha; então, eu acho que o monitor tem que estar engajado nesse planejamento do professor *pra* ele poder ajudar o professor nas ações, mas eu acho que cabe ao professor esse planejar e o agir, *né*, que é o professor que vai intervir que vai direcionar o aluno *pra* ele atingir o objetivo que ele quer, *né*? **(Participante P3)**

Como se pode perceber, a professora fundamenta suas reflexões em aspectos técnicos referentes ao planejamento e à necessidade de entrosamento entre professora e monitoras. Embora faça algumas referências à questão de intervenções por parte do professor, essas ocorrem de modo superficial na fala da participante, sem que transpareça qualquer destaque à participação ativa das crianças.

Quando indagada sobre sua opinião referente aos contatos das crianças da primeira etapa da Educação Infantil com materiais escritos, a professora novamente se reportou à questão dos nomes e de suas letras iniciais, e mesmo quando afirma que poderia ter trabalhado mais a questão da escrita e que no próximo ano programará novas ações frente a materiais escritos, a mesma as associa a jogos, não fazendo qualquer referência a textos de diferentes tipos:

Você considera que a criança, na primeira etapa da Educação Infantil deva ter contato com materiais escritos?

Ah, eu acho que sim, porque eu tive a experiência com eles aqui, *né*, então comecei trabalhar com o nome e sempre trabalhei as letras, então quer dizer, eles, estão, a minha turma, eles estão além, eu acho, do objetivo do Maternal que era reconhecer o nome, claro que tem crianças que ainda não reconhecem, e aí por motivos... Tem criança que falta muito, e tem os problemas de aprendizagem também, mas eu tenho criança, ao mesmo tempo, eu tenho criança na sala que já reconhece a letra inicial que não foi um objetivo colocado no Maternal, mas quando eles atingiram, eu fui indo além. Então,

eles reconhecem a letra, e tem criança que reconhece a inicial, nomeia, identifica a inicial do amigo também, além da dele, ele nomeia e reconhece a de outra criança. Então isso, acho que foi um ganho, é aquilo que eu falei *pra* você, eu acho que se a gente trabalhar, eles vão, eles vão avançando. E assim, eu achei que eu poderia ter trabalhado mais ainda a parte escrita, mas como foi... esse ano ainda eu *tava* meio insegura... mas agora eu vi que eu posso ir mais além. *Pro* ano que vem, se eu ficar com essa faixa etária, eu posso planejar mais ações, e tudo assim com jogos, e eles vão pegando sim.

(Participante P3, grifos da autora)

Frente às indagações referentes à leitura e à escrita, a professora apresentou alguns aspectos que podem ser associados ao construtivismo, ao destacar a função social de ambas, que devem ir além do ato de decifração mecânica, fundamentando-se na conquista da interpretação e da compreensão:

Quais as funções da leitura e da escrita na vida das pessoas?

Eu acho que hoje em dia é tudo, *né*. E a gente vê as pessoas que não sabem ler, não sabem escrever, elas ficam perdidas, *né*, porque todo lugar, praticamente agora, ainda, a gente tem que se informar sozinho *pra* fazer as coisas, *né*, atendimento de banco, tudo. Então, eu acho que é super importante, eu acho que a criança já *tá* vindo num mundo que ela já vai no computador, ela já mexe, ela já... Então eu acho que é uma função social *aí* muito grande, *né*, a leitura e a escrita, para tudo a gente usa, *né*. **(Participante P3, grifo da autora)**

O que é ler e escrever?

Eu acho que é bem complexo, *né*? *Aí* tem o ler e escrever, só naquela... aquele ato mecânico de decifrar, *né*, a letra, mas eu acho que é mais além do que isso, *né*, *aí* entra o compreender, a compreensão, entender o que você *tá* lendo, e *aí* vai embora, *né*? Porque não adianta só você ler, acho que você tem que interpretar, entender. **(Participante P3, grifos da autora)**

Enfim, a participante P3, em sua atuação pedagógica, apresentou características empiristas, ao se portar de modo centralizador, muito pouco promovendo a participação de seus alunos durante as aulas observadas. Entretanto, dentro deste tipo de postura, por vezes, despontaram

situações nas quais os alunos agiam sem sua intervenção, denotando um posicionamento apriorista por parte da professora, e demonstrando o fazer por fazer, sem a devida organização.

Em relação ao seu discurso, a visão tradicional do processo de ensino, pautada no empirismo também se fez presente, mas associada à ideias voltadas ao construtivismo, que em sua prática, nos dias observados, não ocorreram.

Deste modo, a análise da prática e do discurso de P3, mostra, tanto coerências como incoerências.

8.4.3 Categoria 3

Compõem esta categoria a participante P4 que atuava na E2 com uma classe de Berçário I e uma de Berçário II, compostas, respectivamente por oito e dezesseis alunos. Tanto a prática observada como os discursos coletados nas entrevistas apontam para o empirismo e para o apriorismo, existindo, portanto, coerência entre ambos. Assim, esta docente oscilou, com seus argumentos e suas ações, entre o que é denominado por Becker (2012) como pedagogia diretiva e pedagogia não diretiva; ora centrando a ação em si mesma, ora não realizando intervenção junto aos alunos.

- A Prática

Em seu dia a dia de trabalho, a participante P4 inicialmente acompanhava a entrada das crianças de suas classes por um período de trinta minutos; os alunos que chegavam ficavam com uma das monitoras brincando livremente com brinquedos diversos. Em seguida, a professora participava junto com suas classes do café da manhã.

Após, contava histórias, com a utilização de livros. Basicamente, eram por ela apresentadas as figuras neles contidas, sem que fossem feitas referências ao título da história, autor, etc. Alguns alunos demonstravam interesse e prestavam atenção, outros permaneciam dispersos e circulavam pela sala de aula. Quando os alunos mostravam-se mais agitados, a professora acelerava a atividade, encurtando-a.

Depois da história, a professora realizava a chamada, utilizando-se de fichas que continham apenas as fotos das crianças, sem seus nomes; ela mostrava as fotos dos alunos para que cada um identificasse e pegasse a sua; em seguida a professora realizava a contagem do número de alunos presentes e ausentes; e na classe de Berçário II, também mostrava no calendário o dia da semana e o do mês. Em relação a ambas as classes, pôde-se notar que alguns alunos permaneciam atentos e

outros se dispersavam; não eram incentivados a participar, cabendo-lhes apenas assistir ao que era feito pela professora. Quando a aula iniciava-se mais tarde, devido ao Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) da professora, tanto a chamada como a contação de histórias não eram realizadas, sendo que isso acontecia duas vezes na semana.

No período seguinte, até o horário de almoço das crianças, a professora realizava atividades referentes à coordenação motora, como por exemplo, equilíbrio em rolo de bobath e colocação de lápis em garrafas plásticas; ensaio para apresentação de final de ano; desenho livre, canto de músicas com instrumentos de bandinha; empréstimo de livros para leitura em casa; além de brincadeiras livres com jogos de encaixe e brinquedos diversos.

As observações das aulas de P4 apontam que nem sempre as mesmas aconteciam de modo organizado e com preparo prévio. Mesclavam-se atividades centradas apenas na professora, nas quais as crianças eram expectadoras, com outras onde os alunos agiam por si mesmos, sem intervenção docente, prevalecendo assim, posturas pedagógicas empiristas e aprioristas.

Um exemplo da falta de organização prévia para a realização de atividade, bem como da ausência de participação das crianças é a seguir apresentado:

A professora retorna do horário de café e os alunos estão brincando livremente com diversos brinquedos espalhados pela sala. Sem guardar os brinquedos que estão sendo utilizados, organizar o espaço e as crianças, a professora retira da prateleira existente no corredor vários livros de história e leva para a classe.

Senta-se no chão e diz:

P: Vamos pegar um livro *pra* levar *pra* casa? Hoje são os livros de coisas de comer.

Algumas crianças aproximam-se e sentam-se perto dela, outras continuam brincando com os brinquedos, fazendo barulho, algumas correm, gritam e outras, até choram. Assim mesmo, a professora começa chamando os que estão mais próximos e atentos ao que ela está falando para escolherem um livro, dentre três que ela disponibiliza como opções.

P: Vem_____ (chama uma aluna). Desses aqui, qual você quer levar: O da abóbora, o da couve ou o da cebola?

A: Esse! (apontando para o da cebola)

P: A _____ (fala o nome da aluna) escolheu o da cebola, leva *pra* tia _____ (fala o nome da monitora), pôr na sacola.

E, assim por diante, as crianças vão sendo chamadas para escolher o livro, incluindo as que ainda estão focadas nos brinquedos. A escolha é feita pela capa, pois não há manipulação dos livros pelas crianças.

A monitora rapidamente procura a sacola de cada criança, cujo nome está escrito e guarda o livro. Em dado momento, uma aluna assim que escolhe seu livro, abre-o para vê-lo, mas a monitora tira-o bruscamente de sua mão e coloca na sacola.



Situação 11: Observação do 4º dia – P4 (Berçário II)

Como pôde ser visto, sem recolher os brinquedos que estavam sendo utilizados pelas crianças, a professora iniciou a atividade de escolha de livros para empréstimo. Os alunos ainda encontravam-se dispersos brincando livremente, em uma situação na qual havia correria, barulho e choro. Não houve qualquer conversa sobre o assunto referente aos livros e nem incentivo da professora para que ocorresse exploração dos mesmos por parte dos alunos. Até mesmo uma aluna que demonstrou interesse e iniciativa em folhear um dos livros foi interrompida por uma monitora, sem que tenha havido intervenção por parte da professora.

Assim não foi dada pela professora a devida importância à atividade que estava sendo realizada. A mesma ocorreu de forma mecânica, evidenciando o fazer pelo fazer, visto o empréstimo de livros fazer parte do sistema de trabalho da escola.

Em sua outra classe, esta atividade igualmente não se realizou a contento. A turma não foi organizada antes de começá-la; de início a docente procurou explorar os livros e os nomes dos alunos escritos nas sacolas, mas este tipo de ação não foi até o final.

Ao retornar do horário de café, a professora anuncia que vai haver empréstimo de livros a serem levados para casa. Ela senta-se no chão com alguns livros de histórias folclóricas; alguns alunos sentam-se junto dela, outros permanecem dispersos pela sala. Num primeiro momento, a professora mostrou dois livros, deixando as crianças também os manipularem.

P: Hoje vocês vão levar livrinho *pra* casa, *pra* ler com a mamãe, são livros do folclore. Olha só, tem o livro do saci, olha o saci aqui (mostrando o livro). Tem o da sereia... olha que bonita!

Conforme as crianças escolhem um livro, inicialmente, a professora enfatiza o nome dos alunos escritos em suas respectivas sacolas, mas isso acontece somente em relação aos três primeiros; após, passa a guardar os livros de forma rápida e automática, possivelmente devido à agitação da turma.



Situação 12: 5º dia de observação – P4 (Berçário I)

Em mais um dia de observação, com a outra turma da participante P4, mais uma atividade foi realizada, sem prévia organização do ambiente e sem conversar com as crianças acerca do que seria realizado. Evidenciou-se o fazer pelo fazer, para preenchimento de tempo vago, sem objetivo previamente pretendido pela docente.

A professora pede para que as crianças sentem-se no chão e entrega-lhes folhas de sulfite e giz de cera, orientando-as a desenharem.

Na folha recebida não há escrita do nome do aluno e nem o título da atividade.

Algumas crianças permanecem concentradas na atividade, outras se dispersam, circulam pela sala, pisam nas folhas, sem intervenção da professora.

Durante todo o tempo da atividade, uma das monitoras adentra a sala de aula, falando alto, para retirar crianças para a troca de fraldas.

Após alguns minutos, as folhas são recolhidas pela professora que as guarda no armário todas misturadas, sem identificação.



Situação 13: 4º dia de observação – P4 (Berçário II)

Em relação à P4, sua prática ocorreu de modo pouco organizado. Algumas de suas atividades foram centradas em si própria, sem incentivo à participação do aluno, outras

transcorreram livremente, sem intervenção de sua parte. Em relação, especificamente, à leitura e à escrita, pouco foi realizado, envolvendo-se apenas livros infantis; outros tipos de textos não foram contemplados em seu trabalho. Os nomes das crianças não foram explorados no que se refere à escrita, ou seja, em nenhuma das atividades realizadas os alunos puderam entrar em contato com a escrita de seus nomes, nem mesmo durante a chamada que era realizada três vezes na semana.

- O Discurso

Em sua prática realizada nos dias de observação, a participante P4, apresentou posturas tanto empiristas como aprioristas, focando em atividades pouco inovadoras, tanto centradas no adulto como sem necessária intervenção docente. Em relação aos discursos apresentados pela professora na entrevista, igualmente destacam-se ideias empiristas e aprioristas, estabelecendo-se assim coerência entre o dizer e o fazer, mas com algumas discrepâncias.

Quando indagada sobre o trabalho que realiza com seus alunos, a questão motora destacou-se em suas palavras. A escrita também foi por ela mencionada, mas como algo a ser adquirido no futuro, e não a ser vivenciado desde o momento presente, com base em suas funções sociais. O trabalho objetivando contribuir com o desenvolvimento da linguagem do aluno também foi mencionado em sua fala, mas durante suas aulas nada por ser observado neste sentido. Enfatizou ainda com suas palavras, o papel centralizador do professor, como alguém que vai proporcionar algo a seus alunos e não construir, juntamente com eles:

Qual trabalho que você desenvolve com seus alunos, como é realizado?

Então, é... a proposta do professor nesta etapa da Educação Infantil é um projeto novo, *né*, a Prefeitura *tá* implantando, *né*, então assim, fizemos todo um planejamento e refizemos, porque na verdade é um trabalho que é assim, além de cuidar, *né*, tem essa parte de educar, essa parte pedagógica. Assim, a gente trabalha muito com atividades para desenvolver o psicomotor, é... trabalha o desenvolvimento da linguagem. No Berçário I é mais a aquisição motora mesmo, que a gente pega a criança que ainda *tá* começando a engatinhar, outros que *tão* começando andar e a gente faz assim, muita coisa de meleca, muita textura, porque eles gostam mesmo do sentir, *né*. É isso que é o desenvolvimento *pra* eles.

E no Berçário II, já, *né*, como eles já têm, é... já andam, *ai* a gente foca muito a aquisição da linguagem; essa parte motora também, *né*, desenvolver a

coordenação motora, a coordenação motora fina, pra num futuro eles terem a aquisição de escrita, né, que é muito importante.

Então na verdade, é o desenvolvimento *assim*, a gente trabalha meio global, todo o desenvolvimento da criança. Tudo que a gente puder proporcionar, a gente faz. **(Participante P4, grifos da autora)**

Analisando-se outras passagens de sua fala, detectam-se as concepções apriorista e empirista de P4 no que se refere ao trabalho voltado à leitura e à escrita:

Em sua opinião, o que é ler e o que é escrever?

Ler é isso: é buscar informação, é buscar o desenvolvimento pessoal, é aprendizado sempre. A escrita é uma forma de expressão, é você se expressar, é você colocar no papel o que você pensa, é mostrar *pros* outros o que você é. É uma forma de você se apresentar *pras* pessoas; então, assim, é essencial, eu acho que qualquer coisa que você leia e que você escreva é uma forma de você se colocar no mundo, né, colocar suas ideias em prática. Então, seja *pras* crianças ou *pra* nós adultos, né, eu acho que o importante é isso, trabalhar na Educação Infantil, nessa etapa, desde o começo, *pra* que você forme bons escritores e bons leitores, né, *pra* gente ter *aí* uma sociedade melhor um dia, quem sabe. **(Participante P4, grifos da autora)**

Então, esse trabalho que você mencionou de formar bons leitores como seria iniciado com os pequenos?

Na creche, é... como eu comentei, *pra* escrita, se usa muito essa parte motora. Então assim, a criança tem que fazer muita meleca, tem que manusear objetos diferentes, texturas diferentes, porque tudo isso, no futuro, *ele* vai pegar no lápis mais fácil, ele vai escrever, né, vai ter essa parte motora mais desenvolvida. E na parte de leitura, é toda essa parte escrita, que a gente comentou: oferecer revista, oferecer livro é... mostrar *pra* eles esse mundo letrado. Eles não têm essa consciência, mas assim, quando chegar lá no Infantil I, II, que eles vão começar... eles não vão estranhar aquilo, uma contação de história, um livro, um jornal, eles vão resgatar na memória, “eu já tive contato com isso”.

Pra mim, eu acredito que eles vão se desenvolver muito melhor e muito mais rápido. Eu acho que é esse trabalho da creche, preparar essas crianças *pra* séries futuras. **(Participante P4, grifos da autora)**

Suas palavras apontaram, com base em um enfoque epistemológico apriorista, um entendimento de que leitura e escrita podem ser baseadas na imaginação de cada um, por meio da qual todos podem escrever qualquer coisa, sem que sejam necessários questionamentos e levantamentos de hipóteses. Afirmou, com base na abordagem empirista, que o trabalho da creche refere-se ao preparo para séries futuras, sem portanto, possuir objetivos em si mesmo.

A participante P4 enfatizou a importância de se trabalhar desde a primeira etapa da Educação Infantil para a formação de bons leitores e escritores, mas nos dias observados, nenhuma menção deste tipo despontou em sua prática; assinalou a relevância do oferecimento de materiais escritos aos pequenos, porém em suas aulas somente foram apresentados livros de histórias, de modo superficial, sem que as crianças pudessem explorá-los. Em outros trechos de seus dizeres, P4 salientou novamente a importância do contato das crianças com a diversidade de materiais escritos, mencionando a vigência de um projeto de leitura na escola.

Essas incoerências podem ser evidenciadas quando a professora é indagada acerca da modalidade de trabalho que considera adequada para a faixa etária e de que modo ocorre a inserção da criança no mundo da escrita:

Então que modalidade de trabalho pedagógico você considera adequada para a faixa etária?

Olha é... do que não tinha... porque assim, eles já faziam muito assim essa parte motora, principalmente, mas assim, o que eu percebo, principalmente no BII, você trabalhando, você já consegue estabelecer uma rotina com eles, então isso é uma coisa que fazia bastante falta, você já consegue inserir um papel, *né*, diversos materiais de leitura; e eles conseguem estabelecer uma rotina que eles não tinham. Então, chegar, fazer uma chamadinha, reconhecer a si, aos amigos. O BI também já consegue estabelecer essa rotina. Então, assim, acho que o professor veio *pra* isso, organizar essa rotina e oferecer mais, *né*, e inserir eles nesse mundo da escrita, que era uma coisa bem distante, *né*, por eles serem pequenos, acho que não era muito trabalhado.

(Participante P4, grifos da autora)

E como que se dá essa inserção com a escrita?

Olha, de diversas maneiras, *né*? Começa desde essa parte de meleca, *né*, como eu falei *pra* você, a gente trabalha essa parte de coordenação *pra* depois começar pegar um lápis, uma canetinha, *né*, entrar com papel, *deixar eles* rabiscarem, *né*, *deixar eles fazer* essa atividade livre, Aí a gente oferece

materiais escritos, livros de borracha, pano, né, que no começo eles colocam muito na boca, e depois, né, que nem a gente tem o projeto de leitura... apresentar o livro, contação de história, deixar eles explorarem o material, jornal, rótulo, essas embalagens, né, a gente trabalha muito com sucata, então, essas caixas de papelão, essas coisas, tudo embalagem hoje tem escrito, então a gente vai, mostra pra eles "olha o que tá escrito aqui". Então assim, é atividade que diariamente tem alguma coisa do tipo, todo dia tem uma atividade do tipo, desde contação de história até outras assim a gente faz.
(Participante P4, grifos da autora)

A participante P4 apesar de ressaltar a importância dos contatos com materiais escritos, apresentando até mesmo alguns vestígios de ideias construtivistas, demonstrou considerar que a inserção da criança no mundo letrado ocorre com o ingresso da criança na escola, desconsiderando que esse processo inicia-se com o nascimento. Enfatizou também a necessidade de trabalhos referentes à coordenação motora como ponto de partida para os trabalhos referentes à escrita.

Quando questionada especificamente se as crianças devem ter contato com materiais escritos na primeira etapa da Educação Infantil, novamente defendeu algo que em sua prática não foi percebido, desta vez, o estímulo à fala a partir do conteúdo de materiais escritos de todo tipo:

Você considera que a criança, na primeira etapa da Educação Infantil já deve ter contato com materiais escritos ou ainda não?

Eu acho muito importante. Porque assim, é...escritos de qualquer forma, um livro por exemplo, eles...eles passam a reconhecer, quando você trabalha, mesmo que eles não saibam que ali é uma palavra, aquilo é uma escrita, você trabalha, mostra pra eles, "ó...aqui é um desenho, olha o que tá escrito aqui, cachorro", eles passam a diferenciar, e assim, apresentando esse material quando eles olham aqueles objetos, eles passam a identificar, e estimula muito mais a fala, porque quando você fala e mostra, eles começam a querer imitar, então, assim, eu acho importantíssimo. Tem que ter, todo tipo de material escrito, tem que ter. **(Participante P4, grifos da autora)**

Enfim, a participante P4 apresentou tanto em sua prática como em seus discursos posturas e ideias que oscilam entre o empirismo e o apriorismo. Apesar disso, algumas incoerências podem ser notadas ao se analisar suas ações e seus dizeres, sobretudo no que se refere à leitura e à escrita,

que foram referenciadas com maior importância no discurso do que na prática, que nem se sempre se mostrou bem organizada, com incentivo à participação da criança.

8.4.4 Categoria 4

Fazem parte desta categoria as participantes P5 e P6. A primeira atuava na E3 com classes de Berçário I e Berçário II compostas respectivamente por dez e quatorze alunos; P6 exercia suas funções docentes na E4 com duas classes de Berçário II compostas cada uma por dez crianças. Ambas as professoras em suas práticas que foram observadas, apresentaram posturas aprioristas e construtivistas, ao passo que seus discursos expressos nas entrevistas revelaram ideias empiristas e construtivistas, demonstrando assim algumas incoerências entre o dizer e o fazer.

Nesta categoria, aspectos da pedagogia relacional fizeram-se presentes tanto na prática como no discurso das duas professoras, distando, em parte, do que é denominado por Becker (2012, p.25) como disciplina policialesca com a figura autoritária do professor, bem como da ausência de regras. Entretanto a pedagogia relacional não foi exclusiva em nenhuma das situações; ou seja, tanto na prática como no discurso das participantes nuances das outras linhas pedagógicas puderam ser percebidas.

- A Prática

A participante P5 mostrou bastante entusiasmo na realização de seu trabalho, apresentando bom entrosamento com as crianças, sendo com elas comunicativa e incentivando-as a participar das atividades propostas. Por outro lado, durante os dias observados, apresentou-se um tanto dispersa e sem muita organização em seu trabalho.

Notou-se, por exemplo, que não havia iniciativa por parte da docente em orientar e direcionar seus alunos a recolherem e organizarem os materiais utilizados. Assim, uma atividade era iniciada sem prévio anúncio aos alunos e sem que o material utilizado na atividade anterior tivesse sido recolhido, gerando desorganização das crianças e do próprio trabalho realizado.

Pode-se inferir que esta participante esforçava-se pela realização de uma prática pedagógica construtivista, mas, por vezes, acabava perdendo-se em suas ações de modo a aproximar-se do apriorismo, através do qual as crianças permaneciam sem a necessária intervenção do adulto capaz de promover sua participação ativa. Isso ocorria, principalmente em relação a brinquedos que eram utilizados pelas crianças apenas como forma de ocupar o tempo, sem que existisse direcionamento docente, visando-se ao alcance de objetivo de caráter pedagógico.

Vale salientar que ainda que houvesse o esforço pela participação e envolvimento das crianças, em relação à leitura e à escrita, não foi notada a realização de práticas inovadoras, através das quais os alunos pudessem ter acesso a diferentes tipos de textos.

No período observado, não esteve estabelecida pela professora uma rotina de trabalho seguida em todos os dias, salvo no que se referia aos horários de entrada, alimentação, dentre outros estabelecidos pela escola. Assim, após receber as crianças na entrada, a professora realizou algumas atividades em suas duas classes, voltadas, em grande parte, às sensações, através do contato com diferentes texturas e sons; leitura de livros de histórias; brincadeira livre com brinquedos, além de pintura de desenho impresso. Algumas atividades foram realizadas individualmente, sobretudo com a classe de Berçário I, outras em grupos e outras com toda a turma de uma só vez. A chamada foi realizada apenas no primeiro dia de observação, e somente com o emprego de música cantada, não se fazendo presentes fichas com nomes e nem mesmo fotos dos alunos.

Durante o trabalho com livros de história, P5 procurava chamar a atenção das crianças, criando situações de suspense, fazendo imitações, e, além disso, incentivava a participação e a fala das crianças através de inúmeros questionamentos sobre o conteúdo da história; não fazia, contudo, qualquer referência à questão da escrita.

É apresentado a seguir o exemplo de uma situação de leitura de livro para a turma do Berçário II. Nota-se que a mesma foi bruscamente interrompida, sem qualquer explicação aos alunos; isso ocorreu pelo fato da professora acreditar que o tempo disponível antes do almoço das crianças seria insuficiente para a finalização da atividade:

Após uma atividade de pintura que ocorreu em uma mesa no corredor, a turma retorna à sala de aula onde a professora sentada no chão com as crianças começa a trabalhar com um livro de história:

P: Pessoal, agora nós vamos ver essa história aqui, ó, o nome é “Animais” (mostrando a capa). Que bichinhos são esses? (ninguém responde). Olha, aqui na capa tem o elefante, o sapo, a borboleta, o rato e o pintinho. E aqui dentro, que bichinho é esse?

A: Bichinho.

P: É o elefante e outros bichinhos. Que outros bichinhos têm aqui? (ninguém responde, e um dos alunos aponta as figuras tocando a capa do livro com o dedo).

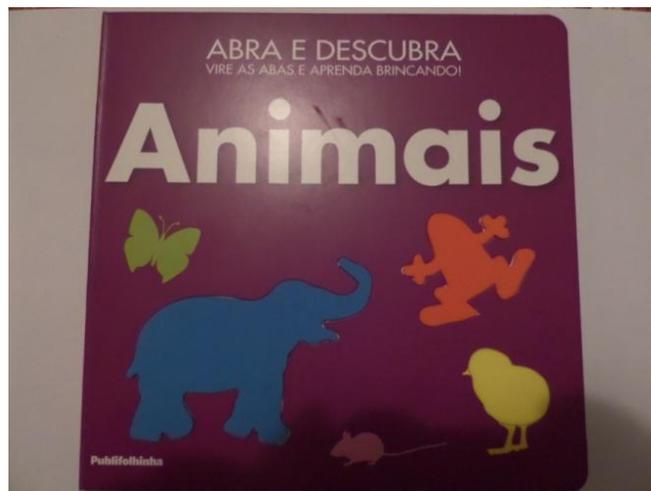
P: Olha...o sapo, aqui tem a borboleta. Olha esse aqui...o pintinho. E aqui, olha só: está escrito

“Animais”.

P: (abre o livro) Aqui tem o pônei; o pônei mora na fazenda. Que lindo o pônei!

A: O bicho...!

De repente, a professora volta-se a uma das monitoras e diz que não vai dar tempo de continuar, pois terão que colocar os babadores nas crianças para o almoço; fecha o livro, e a história é interrompida. Faltam ainda dez minutos para o horário da referida refeição.



Situação 14: 3º dia de observação – P5 (Berçário II)

Cabe ressaltar que, dentre os dias de observação das aulas de P5, foi apenas desta vez que a professora fez referência ao nome do livro e à sua capa. Outro destaque importante é que o livro apresentado na situação anterior não se refere a uma história, mas compõem-se de questionamentos referentes aos locais onde diferentes animais habitam.

A outra componente desta categoria, a participante P6, demonstrou durante as aulas observadas, um trabalho mais bem organizado e sistematizado, assim como maior diversificação de atividades. Embora não se configurassem no trabalho de P6 práticas inovadoras e diferenciadas, sobretudo em referência à leitura e à escrita, a docente procurava envolver ativamente seus alunos com questionamentos, por intermédio dos quais promovia a manifestação dos mesmos, que não foi maior, pois muitos ainda não possuíam a fala desenvolvida.

A professora estabelecia uma rotina em seu cotidiano de trabalho, com base na qual todos os dias, após o café da manhã, reunia seus alunos para com eles cantar diferentes músicas infantis, seguindo-se da chamada que era realizada com canção e utilização de fichas com os nomes e as fotos das crianças.

No que se refere à chamada, pôde-se detectar que algumas crianças eram capazes de identificar a ficha com seu nome e outras ainda necessitavam de auxílio. Após cada aluno colocar a ficha com seu nome no cartaz, era realizada pela professora a contagem dos alunos presentes e ausentes, com estes últimos sendo nomeados; neste momento de contagem não era solicitada pela docente a participação dos alunos.

Após a realização da chamada, eram apresentadas pela professora aos alunos as fichas referentes às atividades da rotina do período da manhã compostas por ilustrações e palavras; ela perguntava às crianças acerca do que era representado pela figura constante em cada ficha, mas os alunos ainda não sabiam responder. Os cartazes da chamada e da rotina permaneciam afixados na parede ao alcance das crianças durante todo o tempo.

A seguir, é apresentado um diálogo referente à chamada realizada em um dos dias de observação:

A professora senta-se no tapete com as crianças e anuncia que vão fazer a chamadinha. Coloca no tapete fichas, em formato de maçãs, com o nome e a foto da criança; em seguida põe em sua cabeça, uma espécie de chapéu confeccionado em EVA no formato de peixe, e começa a cantar a canção “Se eu fosse um peixinho”:

P: Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava o _____ do fundo do mar! (tira o chapéu de sua cabeça e coloca na cabeça de um aluno) Vem _____, procura seu nome!

O aluno não localiza sua ficha. A professora então, a coloca em separado com mais uma apenas, a fim de facilitar para ele, que então pega sua maçã e entrega para a monitora que está ao lado do cartaz em formato de árvore na qual as fichas são afixadas.

E assim, a atividade continua até que todos sejam chamados. A maioria dos alunos necessita da ajuda da professora para localizar as maçãs com seus nomes, mesmo com a existência da foto.

Por fim, a professora conta o número de alunos presentes através das fichas na árvore e apresenta as dos alunos ausentes, dizendo quem são e as coloca ao lado da árvore.

Em seguida, mostra às crianças fichas referentes à rotina, com figura e escrita, colando-as em um cartaz próprio para isso.

Situação 15: Observação do 2º dia – P6 (Berçário II)

A professora realizou outras atividades com suas turmas, algumas delas com sua devida intervenção e outras nas quais as crianças agiam por si mesmas. Assim, as crianças deram banho em bonecas, sendo orientadas a utilizarem banheira, sabonete e toalha; andaram em velocípedes, sendo incentivadas a pedalar; arremessaram bolas dentro de pneus com orientação e incentivo da professora; brincaram de roda; apontaram partes do corpo frente ao espelho, seguindo comandos da docente. Tais atividades foram realizadas em grupos ou com toda a turma reunida, estando a professora sempre contando com o auxílio das monitoras que realizavam as atividades com as crianças juntamente com ela. Por outro lado, foram percebidos momentos em que não houve intervenção do adulto, de forma que as crianças agiram livremente: dançando, brincando com diferentes brinquedos e assistindo desenhos na televisão.

Em relação à leitura e à escrita, a participante P5 não realizou nenhuma atividade, além das referentes a livros de história; nem mesmo com os seus nomes escritos as crianças mantiveram contato, visto que a chamada não era realizada diariamente, e quando acontecia, não utilizava os nomes das crianças por escrito. A participante P6 proporcionou contato das crianças com a escrita, apenas através das fichas de chamada com nomes e pelas fichas relativas à rotina da manhã; o trabalho com livros de história não fazia parte de sua rotina diária, tendo ocorrido apenas uma vez, durante o período de observação em uma de suas classes. Outros tipos de materiais escritos não foram empregados pelas professoras que compõem esta categoria.

- O Discurso

As professoras participantes que integram a Categoria 4 demonstraram durante o período de observação de suas aulas, ações de cunho construtivista, ao incentivarem a participação dos alunos nas atividades que eram realizadas, embora estas não tenham mostrado-se inovadoras. Por outro lado, posturas associadas à pedagogia apriorista também puderam ser observadas, ao serem realizadas atividades nas quais as crianças podiam agir livremente, sem intervenção docente.

Ao se analisar os dizeres das duas professoras nas entrevistas, também puderam ser notados aspectos relacionados ao construtivismo, mas desta vez, associados ao empirismo, mesclando-se assim, ideias inovadoras com outras de cunho tradicional.

Quando indagada sobre a modalidade de trabalho a ser realizada com a primeira etapa da Educação Infantil, P5 fez referência basicamente à questão motora, às brincadeiras e à socialização, não colocando em destaque outras diversas possibilidades a serem focalizadas em sua ação pedagógica junto aos seus alunos, tornando assim evidente sua visão tradicional acerca da tarefa do professor:

Então, que modalidade de trabalho você considera adequada para trabalhar nessa etapa?

Eu acho que é mais baseado nos estímulos, os estímulos, *né*, de diferentes maneiras, dentro da ludicidade pra faixa etária deles. **(Participante P5, grifo da autora)**

E o trabalho com estímulos de que maneira deve ser realizado?

Assim, estimular eles a desenvolverem a coordenação motora. No Berçário I, essa questão muscular deles de apoiar a mão, de proteger o rosto, a gente chama “vem pegar a bolinha” ele vem engatinhando. No Berçário II, ensinar eles a tirar um pouco o foco deles, porque eles ainda não sabem dividir brinquedos, estimular eles a pegar outras coisas. **(Participante P5, grifos da autora)**

Diante da mesma indagação, P6 igualmente evidenciou focar suas ideias em uma pedagogia pouco inovadora em relação ao trabalho pedagógico com os pequenos, com ênfase, principalmente às brincadeiras:

Que modalidade de trabalho pedagógico você considera adequada para a primeira etapa da Educação Infantil?

Então, devido à pouca experiência, *né*, de ter entrado em 2014, mas recebi bastante apoio da coordenadora que tem bastante bagagem na área, *né*, eu absorvo e apoio essa questão do lúdico, né, através da brincadeira, através da música, das histórias, dos jogos, o desenvolvimento da aprendizagem em volta disso, né, da rotina. Não focado na questão do papel, do registro, porque principalmente os berçários que são mais novinhos, essa questão de buscar atividades diferenciadas, com foco lúdico mesmo, na brincadeira, eu acho que é a melhor proposta pra essa faixa etária. **(Participante P6, grifos da autora)**

Entre os itens elencados por P6 e acima apresentados, apareceram as histórias, mas cabe considerar que, durante o período observado, apenas uma história foi contada em somente uma de suas duas classes. A docente também enfatizou a inviabilidade da realização de registros no trabalho com os pequenos. Deixou claro ainda, em sua fala, seguir orientações da coordenadora da escola, orientações estas com as quais declara concordar.

A participante P5 inclusive declarou, ao responder uma das questões da entrevista, ter estudado acerca dos objetivos dos brinquedos, visto que os mesmos, segundo ela são utilizados o dia inteiro. Embora tenha mostrado-se preocupada e interessada sobre a correta utilização dos brinquedos, denotou uma postura pedagógica um tanto restrita, ao centralizar sua prática nos referidos materiais:

Como está sendo a sua experiência em trabalhar com a Primeira Etapa da Educação Infantil?

Olha, eu estou me surpreendendo, porque eu imaginava que pouco se podia fazer. Mais particularmente eu comecei a estudar os objetivos dos brinquedos, porque até então eu não tinha parado *pra* pensar nos brinquedos. A gente usa brinquedo o dia inteiro, *ai* eu fui atrás dos objetivos, o que eu podia *tá* trabalhando, *né*, já pensando nos estímulos. Então, assim, eu estou me surpreendendo porque dá *pra* fazer várias coisas, e *tá* sendo muito bom, *tá* sendo uma experiência assim, já estão aparecendo resultados, resultados inesperados, apesar da gente estar ainda no começo do ano. **(Participante P5, grifos da autora)**

Como pôde ser percebido, ambas não consideraram em seus dizeres relativos à prática pedagógica, a importância do trabalho voltado à leitura e à escrita na primeira etapa da Educação Infantil. Todavia quando indagadas especificamente sobre o tema, reconheceram sua importância, mas com ressalvas:

Você considera que na primeira etapa da Educação Infantil a criança já deve ter contato com materiais escritos?

Eu acredito que sim, mas de uma maneira bem diferente, igual nós vamos começar a chamada com o nome deles impresso. E *tá* mostrando *pra* eles, que *tá* ali, a escrita existe, não entrar muito *né*, essa questão de consoantes, vogais essas coisas, mas eu acho que dá *pra* entrar com a questão de sons com eles: Olha, FE-LI-PE, Felipe de feijão, mais pelo lado do som, mas mostrar a escrita *pra* eles. A história, mostrar que ali *tá* escrito alguma coisa, não estou inventando, não é só imagem que está ali, está escrito, está contando *pra* gente. **(Participante P5, grifos da autora)**

Eu acho que sim, de uma forma gradativa, né, de uma forma lúdica. Ao contar uma história pra criança, a gente deve diversificar as formas de se contar, né, com objetos, com mímicas, né, de formas diferenciadas. Mas acredito que os portadores de texto também devam ser inseridos de forma gradativa, não como exigência, não de uma forma forçada, mas de uma forma natural, em que a criança interaja com esses portadores de texto de uma forma lúdica, no brincar, né, pra que ela sinta esse prazer, que seja plantada essa sementinha, que ela tenha esse interesse, que ela goste, que aguce a curiosidade dela, para que quando ela tiver uma maior capacidade de melhorar esse contato com os livros, seja de uma forma mais saudável, mais prazerosa. (Participante P6, grifos da autora)

A participante P5 destacou que o trabalho referente à leitura e à escrita na primeira etapa da Educação Infantil deve envolver os nomes dos alunos, os sons das palavras e histórias. Mostrou, deste modo, uma visão tradicional e restrita acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil e das funções da leitura e da escrita, desde os primeiros anos de vida e de escolaridade.

O mesmo tipo de visão e de posicionamento pautado no empirismo foi apresentado pela participante P6 em resposta a este questionamento. Embora tenha sido destacada por ela a importância do trabalho com histórias e com outros tipos de textos, nos dias de observação, nenhum texto foi trabalhado com os alunos, além de uma história infantil. Pode-se inferir, portanto, que se outros textos são contemplados por P6 em suas aulas, isso não ocorre de modo recorrente.

A docente ainda vinculou atividades referentes à leitura e à escrita com o brincar, o que pode ser, de fato, significativo. Mas também pontuou, em seu discurso que o trabalho com leitura e escrita a ser realizado na primeira etapa da Educação Infantil possui caráter preparatório para etapas posteriores da escolaridade, nas quais, segundo ela, a criança terá maior capacidade de melhorar os contatos com material escrito.

Algumas características construtivistas surgiram nos dizeres das duas professoras em relação aos posicionamentos referentes às suas concepções acerca dos atos de ler e de escrever, ao enfatizarem a compreensão e a interpretação. Não surgiram, contudo referências ao processo de construção que deve permear a leitura e escrita e que envolve as hipóteses, os questionamentos, os indícios, dentre outros:

Para você, o que significa ler e escrever?

Ler e escrever *pra* mim é não só ler e escrever, mas interpretar. Ler e escrever é saber o que você está lendo. O texto *tá* ali, é saber diferenciar documento. Para mim, saber ler e escrever é isso, é saber interpretar. **(Participante P5, grifos da autora)**

Mas qual o papel da escola nesse processo?

O papel da escola eu acho que é realmente mostrar isso *pra* criança: que o saber ler e escrever, não é apenas ler e escrever, é mostrar *pra* ela que tem uma importância além disso, que você precisa ler e escrever não porque você vai ficar *burro, né*; é que você vai precisar *pra* ler uma placa, vai precisar *pra* ler a bula de remédio, vai precisar entender. O papel da escola é mostrar que escrita e leitura vão estar presentes na vida da criança por toda a vida, é direcionar um trabalho para que a criança perceba a importância mesmo, enfim da educação, né? **(Participante P5, grifos da autora)**

E o que é ler e escrever?

Acho que é mais ou menos isso mesmo, *né*. Ler e escrever, acho que lendo você passa a interpretar, *né*, conceitos e conteúdos de diversas áreas, de diversos setores. E escrever eu acho que é uma forma de se expressar, mas uma forma de se expressar, *né*, tanto de forma informal como de forma formal, *pra* que outras pessoas consigam compreender, na sua ausência ou na sua presença, aquilo que você está querendo dizer ou está querendo informar, *né*, eu acho que o escrever seria mais ou menos isso. **(Participante P6, grifos da autora)**

A participante P5 enfatiza a questão da interpretação e da compreensão necessárias ao ato de ler, a fim de que não seja algo mecânico e sem sentido, cabendo à escola possibilitar à criança o entendimento das funções sociais da leitura e da escrita e da importância de ambas na vida das pessoas. P6, em sua resposta, também fez referência à interpretação e à compreensão como elementos relevantes nos atos de ler e escrever, destacando algumas de suas funções como a possibilidade de expressão e de informação.

Embora as duas professoras que constituem esta categoria de análise tenham levantado pontos relevantes no tocante às ações de ler e escrever, ambas não fizeram referência mais específica ao papel do professor neste processo. Não destacaram a importância do contato e da

exploração de diferentes materiais escritos pelas crianças, desde os anos iniciais da escolaridade. Os discursos por elas expressos mostraram-se coerentes com a prática observada, na qual o trabalho com textos também não se fez presente. A análise de suas práticas e de seus discursos aponta que na concepção de ambas, o trabalho pedagógico envolvendo textos para o processo de construção da leitura e da escrita deve ter início mais tarde, quando a criança estiver mais velha e supostamente mais capaz de realizar outras atividades além do brincar.

8.4.5 Categoria 5

Faz parte desta categoria a participante P7 que atuava na E4, em duas classes de Berçário I, compostas por dez alunos cada uma. Esta professora apresentou em suas aulas observadas, prática pedagógica construtivista, demonstrando enfatizar os alunos como centro de seu processo educativo. Por outro lado, em seus discursos apresentados na entrevista, ideias construtivistas, misturaram-se a outras de caráter empirista, enfocando aspectos próprios da pedagogia tradicional.

P7 demonstrou compreender que, assim como afirma Becker, (2012, p.22), a criança não é tábula rasa, mas alguém capaz de construir conhecimentos a partir de conhecimentos anteriormente construídos. Por outro lado, em seus dizeres foram também detectados alguns desvios característicos de uma pedagogia de cunho tradicional.

Fizeram-se presentes, portanto, em relação à P7, coerências e algumas incoerências entre a prática observada em sala de aula com os relatos apresentados na entrevista.

- A Prática

A docente P7 mostrou-se muito organizada em seu trabalho e bastante empenhada em envolver os alunos nas atividades propostas. Era estabelecida pela professora uma rotina para todos os dias de trabalho; as atividades eram previamente planejadas e preparadas, sem que a professora demonstrasse, portanto, agir de modo improvisado.

Assim, após a entrada e depois dos horários da mamadeira, diariamente cantava diferentes músicas infantis para os alunos, seguindo-se de leitura de livros de histórias; essas atividades eram denominadas pela docente, respectivamente como roda de músicas e roda de histórias.

Durante a roda de músicas, em todos os dias observados, os alunos permaneceram atentos e entretidos; em relação à roda de histórias, em apenas um dos dias observados os alunos dispersaram-se e a atividade foi interrompida pela professora.

Sempre antes de iniciar a leitura do livro de história, a professora explicava aos alunos que era a hora da história, apontava o título, nomeava as ilustrações da capa e, em alguns casos, fazia imitações alusivas aos personagens ou acontecimentos existentes.

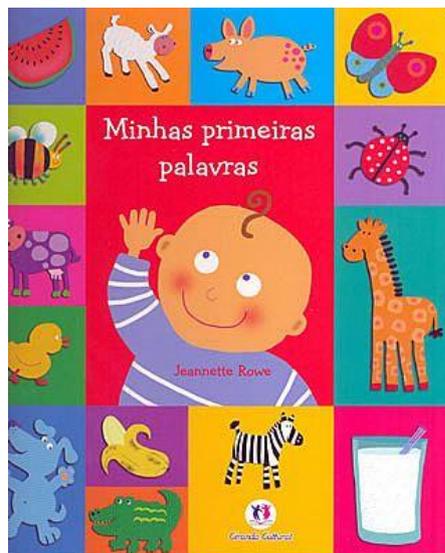
A participante P7 demonstrava considerar significativamente o interesse das crianças, como forma de favorecer a construção de conhecimentos. Desta maneira, apesar de seu trabalho possuir uma rotina previamente estabelecida e planejada, havia flexibilidade para atender às formas de participação expressas pelos alunos. Um exemplo disso é a seguir apresentado:

Após a roda de músicas, a professora, sentada no tatame com as crianças, anuncia que vai ler uma história:

P: Agora, vou ler uma história *pra* vocês que se chama “Minhas Primeiras Palavras”.

E assim, a professora dá continuidade à história, lendo, imitando sons e cantando músicas referentes a figuras que apareciam.

Ao encerrar, um aluno quis pegar o livro e a professora entregou a ele. Ela, então, deu início à outra atividade com o restante da turma, e o aluno continuou entretido manuseando o livro por mais algum tempo.



Situação 16: 2º dia de observação – P6 (Berçário I)

Todos os dias, após o trabalho com músicas e histórias, a professora realizava mais uma ou duas atividades, sempre previamente planejadas, tendo sido elas: massagem, empilhar e derrubar

latas, manuseio de sacos plásticos com diferentes materiais de texturas variadas, subir e descer rampa, exercício em bola de bobath (estímulo ao engatinhar) e manuseio de meleca. Estas atividades foram realizadas individualmente, enquanto os demais alunos permaneciam aos cuidados das monitoras.

Algumas atividades livres também foram realizadas como brincadeira no tanque de areia, brincadeira com brinquedos diversos e com embalagens vazias, e manuseio de livros plásticos ou em tecido. Apesar destas atividades serem consideradas livres, a professora, durante a realização das mesmas, sempre esteve junto aos seus alunos, com eles interagindo.

Cabe considerar que a professora ainda não realizava a chamada com os alunos de suas classes, justificando que a mesma começaria a ser feita, com fotos, em breve, pois estava aguardando as crianças adaptarem-se um pouco mais à escola. Ressalta-se que as observações das aulas de P7 ocorreram na primeira semana do mês de abril, período durante o qual as crianças mostravam-se tranquilas e não choravam.

- O Discurso

A participante P7 demonstrou em sua prática, durante os dias de observação, apresentar posturas de cunho construtivista, sempre se esforçando em proporcionar aos alunos papel central em seu trabalho pedagógico. Em suas falas expressas na entrevista, as ideias construtivistas também se fizeram presentes, entretanto, aspectos mais tradicionais, próprios de uma concepção empirista da prática pedagógica puderam se percebidos.

Cabe considerar que P7, embora não tenha feito referência à escrita, mencionou a leitura e sua importância para os pequenos, quando indagada sobre a modalidade de trabalho pedagógico que considera adequada para a primeira etapa da Educação Infantil, o que pôde ser confirmado pela observação de sua prática que incluía diariamente o que denominava roda de histórias:

Que modalidade de trabalho pedagógico você considera que deva ser realizada na primeira etapa da Educação Infantil?

Então, eu acho que é importante *pra* eles o movimento, *né*; bastante atividades sensoriais também, trabalhando os sentidos; a leitura também é importante, eu dei aula o ano passado no BII e eu vi que a leitura ajuda muito a fala, porque eles olham o livro e eles começam a querer interagir, a falar o que tem na figura. Então *pro* BI, eu acho que é mais uma iniciação, assim, mas *pro* BII eu já noto que faz bastante diferença, o ano passado, bem no finalzinho do ano, uma aluna, de livre e espontânea vontade, trouxe um livrinho *pra* eu ler. Então

essa parte de leitura, eu acho que desenvolve muito, principalmente a imaginação, a fala. (Participante P7, grifos da autora)

Embora tenha conferido destaque à leitura, cabe considerar que P7 restringiu o papel da mesma à contribuição para o desenvolvimento da fala e da imaginação, não considerando as funções sociais a ela associadas. Além disso, quando indagada sobre o papel do professor na primeira etapa da Educação Infantil, não fez referência à leitura e à escrita:

Em sua opinião qual o papel do professor na primeira etapa da Educação Infantil?

Criar estratégias de aprendizagem. Por exemplo, no BI, eu vejo se a criança tem problema *pra* engatinhar, eu faço atividades que vão desenvolver esse potencial nela. Se a criança começou a dar os primeiros passos, eu dou estímulo *pra* ela andar. Desenvolver a fala também, então a gente *tá* sempre cantando com eles, conversando *pra* eles desenvolverem um diálogo entre a gente, os balbucios que eles fazem, o olhar deles, também ajuda nessa comunicação. (Participante P7)

Diante do questionamento sobre sua opinião acerca de contatos da criança com materiais escritos na primeira etapa da Educação Infantil, P7 declarou ser favorável, mas evidenciou algumas reservas referentes à faixa etária dos mais novos e sobre o objetivo a ser atingido:

Você considera que na primeira etapa da Educação Infantil a criança deve ter contato com materiais escritos ou não?

Ah, eu acho que sim. Eu acho que, como estou agora, este ano no BI, desde fevereiro, deve ser introduzido bem aos poucos, *né*, com bastante livro, folhear revistas. Mas o BII, eu acho que já pode, *né*, colocar estrutura de receitas, o nome deles com a foto. Acho que até no Maternal I você consegue trabalhando, fazer com que no final do ano, eles já reconheçam o nome deles; então é importante. (Participante P7, grifos da autora)

Como se vê, a docente destacou que as interações com o mundo letrado nos primeiros anos da Educação Infantil devem ser introduzidas aos poucos, inclusive o contato com o nome do aluno deve ocorrer apenas no segundo ano desta etapa da escolaridade, e que, ao final do ano seguinte as crianças podem reconhecer seus próprios nomes. Esses dizeres não retratam uma visão inovadora

do trabalho pedagógico, sobremaneira, no tocante à leitura e à escrita; não foram mencionadas pela professora a percepção pelos alunos das funções sociais da leitura e da escrita, e nem mesmo o desenvolvimento do gosto e do interesse por ambas que um trabalho realizado desde os primeiros anos de vida pode promover.

Ao ser indagada acerca das funções da leitura e da escrita na vida das pessoas, P7 aproximou-se do enfoque interacionista ao destacar a importância de se considerar o interesse do aluno como elemento facilitador da aprendizagem da escrita; cabe destacar, contudo, a não inclusão da leitura nesse mesmo processo por parte da professora:

Para você, quais são as funções da leitura e da escrita na vida das pessoas?

Da leitura e da escrita? Ah, muito importante, *né*. A leitura ajuda a pessoa a ser mais livre, a leitura dá uma outra visão de mundo *pra* pessoa. A escrita, pela experiência que eu tenho, tem que ser partindo do interesse da criança, aquilo que não tem interesse *pra* criança, eu percebi que ela tem dificuldade *pra* assimilar, agora, se parte da vontade dela, *né*, isso vai fazer sentido *pra* ela, e o resultado é melhor. (Participante P7, grifos da autora)

Frente ao questionamento sobre a definição de ler e escrever, a professora apresentou posicionamento direcionado à compreensão daquilo que se lê, bem como ao prazer que a leitura pode proporcionar, e ao interesse que deve promovê-la. Em relação à escrita, expôs ideias referentes às suas diversas utilidades na vida das pessoas, refletidas nos benefícios que pode proporcionar. Ainda que não tenham sido por ela mencionadas questões referentes a questionamento de textos, levantamento de indícios e hipóteses, também não foi feita menção a elementos relativos a uma vertente empirista da alfabetização pautada na decifração de códigos:

O que é ler e escrever?

Que pergunta difícil! O que é ler e escrever? Ler é quando a pessoa consegue ler algum tipo de texto e entender o que tá escrito, se ela só ler e não conseguir entender nada, então, eu acho que não é leitura. E também ler o que mais a pessoa sente prazer assim, *né*, um romance, ou um livro de pesquisa até, *né*, mas que ela tenha interesse.

Escrever tem várias funções: solicitar algo, não esquecer de algumas coisas do dia a dia, escrever alguma coisa *pra* reivindicar algo, *pra* se planejar, até *pra*

extravasar emoções, por isso que a escrita é importante. (**Participante P7, grifos da autora**)

Enfim, P7 mostrou comprometimento e seriedade em relação ao trabalho que realizava junto aos seus alunos. Atuou sempre de modo previamente planejado e bem organizado, demonstrando considerar as crianças os elementos centrais do processo pedagógico como se postula no interacionismo. Em relação aos seus dizeres, estes, por um lado, pontuaram ideias voltadas a uma postura interacionista, mas por outro puderam ser detectados aspectos concernentes à pedagogia tradicional, em algumas ressalvas relacionadas à pouca idade das crianças e ao trabalho envolvendo interações com o mundo letrado.

Diante disso, pode-se concluir que a professora que compõe a quinta categoria de análise de dados coletados, apresentou tanto coerências como incoerências quando confrontados o dizer e o fazer.

8.4.6 Categoria 6

Integra a última categoria de análise a docente P8, que fazia parte do corpo docente da escola E4, atuando em uma classe de Maternal I, composta por vinte alunos.

Em sua prática pedagógica realizada durante os dias de observação, P8 apresentou posturas de caráter empirista, próprio da pedagogia tradicional, ao centrar o trabalho em sua atuação, pouco promovendo a participação dos alunos; por outro lado, também foram observadas situações nas quais os alunos agiam livremente, sem intervenção da professora. Em relação ao que foi por ela relatado na entrevista, prevaleceram ideias empiristas.

Com ideias e posturas centradas na ação docente, associadas a momentos revestidos por falta de intervenção do educador, P8 demonstrou não considerar que, assim como destaca Becker (2012, p.21), o aluno construirá conhecimentos na medida em que tiver oportunidade de agir e problematizar sua própria ação, contando com uma atuação do professor capaz de se prolongar nas ações dos alunos.

- A Prática

O trabalho realizado por P8, durante os dias de observação, mostrou-se bem organizado, mas ancorado em uma quantidade restrita de atividades, durante as quais a participação das crianças era pouco incentivada, tendo-se como eixos centrais a figura e a atuação da professora.

No que se refere à leitura e à escrita, os trabalhos ficaram restritos a histórias que eram lidas pela professora às crianças, manipulação de livros, chamada com fichas de nomes e fichas relativas à rotina de atividades do dia. Não foi disponibilizado para as crianças o contato com outros tipos de textos.

De acordo com a rotina diária de trabalho de P8, após a entrada dos alunos e o café da manhã, com toda a turma sentada no tapete, a professora apontava no calendário, dia do mês, dia da semana, mês e ano, colocando em um cartaz as devidas fichas. A docente fazia alguns questionamentos referentes ao calendário, mas ela mesma, imediatamente, os respondia.

Após os apontamentos relativos ao calendário, a professora apresentava aos alunos fichas com figuras e palavras referentes à rotina do dia e também as afixava em um cartaz específico; ao apresentar cada ficha, a professora perguntava aos alunos sobre o que se tratava, sendo que alguns deles respondiam corretamente; quando não surgia resposta pelos alunos, a professora rapidamente respondia, não insistindo e não aprofundando os questionamentos.

Em seguida, era realizada a chamada, durante a qual cabia aos alunos a função de localizar seus nomes dentre os demais, todos enfileirados separadamente entre meninos e meninas, incluindo-se o da professora e os das monitoras, e colocá-los em um cartaz afixado na parede. Era realizada pela professora a contagem de meninos e meninas, do total de presentes, bem como do número de ausentes; neste momento, a professora indagava os alunos sobre os nomes dos ausentes, mostrando-lhes cada uma das fichas e colocando-as em outro cartaz. Para cada aluno que era chamado a localizar seu nome, todos cantavam uma música infantil, o que tornava a atividade um tanto demorada, fazendo com que os alunos mostrassem-se dispersos com o passar do tempo.

Todos esses materiais, após a realização das atividades, permaneciam na sala de aula, afixados ao alcance dos alunos.

Todos os dias, após o café da manhã, a professora destaca a data, trocando, ela própria, fichas em um calendário confeccionado em EVA e afixado na parede. Em seguida, através de fichas circulares com desenho e a respectiva escrita apresenta a rotina da manhã:

P: Que dia foi ontem? Ontem foi dia 12, então, hoje é dia 13 de abril de 2016 (fala enquanto troca as fichas no cartaz). Agora vamos ver o que a gente vai fazer hoje. Então, primeiro vocês entraram, depois tomaram o...

A: Leite!

E assim, sucessivamente, a professora mostra as figuras, indagando as crianças, que ora

respondem corretamente, ora não. Cada ficha é afixada em uma “centopéia” de EVA pela própria professora.

Em seguida, a professora encaminha a chamada, com todos sentados em círculo no tapete, inclusive ela e as monitoras, próximos ao respectivo cartaz. Ao centro da roda, são colocadas as fichas com nomes dos alunos divididas em duas fileiras, uma de meninos e outra de meninas, e também fichas com os nomes da professora e das monitoras.

P: Agora, vamos fazer a chamadinha, vamos ver quem veio hoje! (Começa a cantar): “*Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito vai preso pro quartel, quartel pegou fogo,*

_____ (nome de um aluno) *deu sinal*”: vem _____ (chama o aluno anunciado pela música) procura o seu nome, nessa fileira aqui (aponta a fileira de nomes de meninos; o aluno pega a ficha com seu nome e com auxílio da professora coloca no cartaz).

A atividade continua, com os alunos, de modo geral, demonstrando familiaridade com os nomes. Como o tempo, até que todos sejam chamados e encontrem o nome, é um tanto logo, nota-se que os alunos ficam um pouco dispersos.

Devido ao tapete ser pequeno para o tamanho da turma, a locomoção dos alunos para pegar e afixar as fichas mostra-se relativamente difícil, com alguns pisando sobre elas de forma não intencional.

Ao final, a professora solicita que contem com ela o número de meninas, de meninos e o total de alunos presentes. Sobram as fichas dos ausentes no dia, que são apresentadas, uma a uma, pela professora, que indaga a turma sobre de quem são, e em seguida as coloca em outro cartaz específico para isso.





Situação 17: 3º dia de observação – P8 (Maternal I)

Durante as situações de leitura de livros de histórias, a professora apontava e lia o título contido na capa, não fazendo referência ao nome do autor ou a outras questões pertinentes à escrita; poucos questionamentos aos alunos eram feitos por ela.

Às segundas-feiras, a professora dirigia-se a outra sala da escola na qual permanecia o acervo de livros e escolhia aqueles que seriam utilizados na semana. Não existia participação dos alunos neste processo de escolha.

É apresentado a seguir, trecho de uma atividade de leitura de história realizada em um dos dias de observação, durante a qual a participação dos alunos mostrou-se significativa, mais pelo interesse que a história despertava do que propriamente por incentivo da professora:

Todos os dias, após realização da chamada, a professora lê uma história para a turma. No 4º dia de observação, a história lida despertou bastante o interesse das crianças, por ter o lobo mau como um personagem principal.



P: Olha a história que nós vamos ler hoje, chama “O Lobo e os Sete Cabritinhos” (mostrando a capa). Vamos abrir, olha só, vamos contar: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete cabritinhos; a mamãe tem *ó*, um monte de cabritinhos.

A: Cadê o lobo?

P: Calma!

P: Vou à cidade fazer compra para o almoço, disse a mamãe. Não abram a porta para ninguém. E atenção, cuidado com o lobo. Vocês vão reconhecê-lo pela sua voz grossa e pelas patas *cinza*. Então, como a mãe falou *pros* cabritinhos? *Pra* não abrir a porta, e tomar muito cuidado com quem?

As: Com o lobo!

P: Com o lobo!

A: Quero ver o lobo!

A: O lobo!

P: Calma!

P: Mal ela saiu, o lobo bateu na porta.

A: Assim *ó*: toc toc toc!

P: O lobo bateu na porta! Toc toc toc! (a maioria das crianças, por iniciativa própria, faz o gesto e emite o som).

P: Abram a porta *pra* mim meus amores! Nossa! A mamãe tem uma voz macia, você é o

lobo. Não vamos abrir!

A: É o lobo!

P: O lobo queria comer os sete cabritinhos!

A: E mãe deles?

P: Tá lá na cidade! Que será que o lobo vai fazer?

A: Cadê a mamãe?

P: Mamãe tá na cidade!

P: O lobo fez gargarejo para ficar com a voz mais suave e bateu de novo na porta: toc, toc, toc. Abram a porta, meus amores, sou eu, a mamãe! (afinando a voz)

A: Não é!

E assim, a professora continuou a história até o final com os alunos empolgados com o lobo mau e com o perigo que ele representava.

Situação 18: 4º dia de observação – P8 (Maternal I)

Em relação a outras atividades, durante os dias observados foram realizadas duas livremente, sendo elas, brincadeira no parque, brincadeira no tanque de areia e outra na qual os alunos apenas assistiram a desenhos na TV, sem nenhum objetivo pedagógico, apenas como diversão ou passatempo.

Duas atividades dirigidas com intervenção da professora também foram realizadas, ou seja, corre – cutia (brincadeira cantada), com a turma utilizando o pátio coberto da escola, e outra situação que ocorreu duas vezes na semana, e através da qual as crianças dividiram-se em cantos com jogos de encaixe, brinquedos diversos (bonecas, carrinhos, etc), livros de história e *amoeba* (espécie de massa gelatinosa). Nesta segunda atividade, após a montagem dos cantos pela professora, os alunos puderam optar pelo de sua preferência. Os alunos só poderiam trocar de canto, se um amigo quisesse trocar com ele. O canto com a *amoeba* era muito disputado por possuir algo diferente para eles, e por isso na segunda vez em que a atividade foi realizada, foi estabelecido pela professora quais alunos ficariam neste canto, tendo ela escolhido aqueles que ainda não tinham tido a oportunidade.

Cabe ressaltar que uma vez por semana P8 encarrega-se do banho dos alunos, mesmo estando presentes as duas monitoras da classe; tal situação faz parte do sistema de trabalho da escola, por se considerar o banho uma atividade pedagógica que deva ser realizada pela docente.

- O Discurso

Durante o período de observação averiguou-se a prevalência da ação centralizadora da docente nas atividades com os alunos do Maternal I, que pouco eram incentivados a manifestarem um posicionamento ativo frente ao que era realizado. Conjuntamente, aspectos de cunho apriorista, com base nos quais os alunos podiam agir livremente também foram detectados.

Quando analisadas as falas expressas pela participante P8 na entrevista, posicionamentos inerentes à pedagogia tradicional ganharam destaque, prevalecendo, deste modo, considerável coerência entre o que foi realizado pela professora e o que foi, por ela, dito.

Ao ser questionada a respeito da modalidade de trabalho pedagógico adequada para ser realizada na primeira etapa da Educação Infantil, bem como sobre o trabalho que ela própria tem realizado, P8 apresentou uma visão bastante tradicional e limitada acerca do trabalho docente nos anos iniciais da Educação Infantil:

Que modalidade de trabalho pedagógico você considera adequada para ser realizada na primeira etapa da Educação Infantil?

Pedagógico? Ah! Autoconfiança, desde os bebezinhos, eles têm que ter confiança, que eles estão saindo do vínculo da mãe e do pai e estão ficando na escola, então eles têm que pegar uma confiança em você. **(Participante P8)**

Fale sobre o trabalho que você realiza no Maternal I.

O trabalho que realizo no Maternal I? A gente desenvolve assim, a autonomia deles, *né, pra* eles aprenderem a comer sozinhos, a colocar uma roupa; na hora do banho a gente vai estimulando isso, colocar o sapato, tirar, colocar, e desenvolver os conhecimentos mesmo, *né*, na linguagem, através de histórias, e, através da roda de conversa. **(Participante P8)**

Como se vê, várias referências foram feitas à questão do cuidar e sobre a autonomia para a realização dos cuidados pessoais. Prevaleceram em seus dizeres o caráter assistencialista em detrimento do pedagógico. Isso pôde ser mais uma vez percebido quando a professora respondeu sobre como tem sido sua experiência com o Maternal I:

Como tem sido sua experiência?

Agora que assim, eu *tô* pegando o ritmo, *né*, que antes, no começo, eu fiquei com os bebezinhos. Os bebezinhos dependem muito de você, e já no Maternal

I a experiência tem sido maior, é uma troca, *né*, eu *tô* aprendendo com eles, eles *tão* aprendendo comigo, e a gente já pode *tá* desenvolvendo mais trabalhos com eles, *né*. Você já vê resultado, assim, de colocar uma roupa, um sapato, eles já estão fazendo isso. É o dia a dia mesmo com eles, *tá* aprendendo com eles. **(Participante P8, grifos da autora)**

Não foram abordadas pela professora questões especificamente pedagógicas, pois foram novamente por ela destacados aspectos referentes à autonomia para o cuidado de si próprio.

Seus pontos de vista em relação à leitura e à escrita também se mostraram limitados. Ao ser indagada se a criança deve ter contato com materiais escritos, sua resposta ficou restrita às histórias e às músicas, sem contemplar portanto, a diversidade de textos existentes:

Em sua opinião, a criança na primeira etapa da Educação Infantil deve ter contato com materiais escritos?

Sim, simbólico, só simbólico. Só *pra* eles terem o contato e ver que existe as histórias, porque o contato com histórias serve *pra* eles verem a escrita, que existe isso; eu acho importante. Então, assim uma história, trabalhar com eles, eu acho importante. **(Participante P8, grifos da autora)**

Deve-se ter contato com mais algum tipo de material escrito?

Pode-se estar trabalhando uma música com eles; o reconto da história, primeiro você conta, depois eles contam. Acho importante esse contato desde pequenininho. **(Participante P8, grifos da autora)**

Os discursos de P8 apontaram que, em sua concepção, as crianças pertencentes à primeira etapa da Educação Infantil são muito novas para vivenciarem variadas experiências, de forma que o repertório de atividades a elas oferecido deve ser restrito. Não demonstrou acreditar nas capacidades dos pequenos e na possibilidade de construção de conhecimentos desde tenra idade, partindo-se de contextos significativos. Este posicionamento pôde ser notado, sobretudo em relação às interações com o mundo letrado. Mostrou-se assim, coerência entre seu discurso e sua prática em sala de aula ocorrida durante os dias de observação, que não incluía atividades inovadoras e diversificadas.

8.5. O que revelaram os discursos das diretoras e professoras coordenadoras das escolas e da coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação

Após analisar a prática pedagógica das professoras participantes e os discursos por elas apresentados nas entrevistas, faz-se relevante a análise das opiniões expressas pelas diretoras e professoras coordenadoras das escolas em que atuam, na medida em que as mesmas são as responsáveis pelas orientações de trabalho recebidas pelo corpo docente, com base no sistema de trabalho implementado na unidade escolar.

Além disso, a análise dos dizeres da coordenadora pedagógica que atua junto à Secretaria Municipal da Educação, igualmente se faz importante por representar a linha de trabalho da Educação Infantil da rede municipal. Cabe, contudo, considerar que as capacitações oferecidas às professoras, são preparadas pela coordenadora pedagógica, em parceria com grupos de professoras coordenadoras ou representantes da direção de cada unidade escolar; a elaboração da nova Orientação Curricular da Educação Infantil também vem sendo elaborada coletivamente. Todo o processo transcorre de forma morosa, por envolver diferentes opiniões e posicionamentos, que necessitam ser conjugados; entretanto, tal sistema de atuação parece agradar a grande maioria dos envolvidos, que certamente se sente valorizada em poder participar de decisões e elaborações relevantes para a educação do município.

Em relação ao trabalho realizado nas escolas, como foi averiguado, a atuação das professoras participantes da pesquisa foi, em grande parte, voltada às brincadeiras, à coordenação motora e à estimulação sensorial. Poucas atividades referentes à leitura e à escrita foram realizadas pelas oito professoras participantes; dentre as que ocorreram, a maioria restringiu-se a histórias infantis, deixando, portanto, de lado oportunidades de interação das crianças com outras modalidades de textos.

Como salientado por Augusto (2011, p.120), o trabalho sobre a escrita na Educação Infantil é cercado por tendências que, muitas vezes, reforçam mitos e mal entendidos que não colaboram para o avanço da Educação Infantil; isso faz com que a presença de escrita na escola ou na creche, embora seja assunto em pauta há anos, ainda seja vista com temor e cautela, havendo os que são favoráveis e os que são contrários à escrita entre as práticas de Educação Infantil.

Assim, tornaram-se evidentes, em práticas e discursos, algumas reservas em relação à faixa etária dos alunos, como se esses fossem ainda “muito pequenos” ou “muito novos” para participarem de interações com o mundo letrado; interações estas que seriam ampliadas no âmbito escolar, pois, de fato, já ocorrem desde o nascimento. Conforme afirma Micotti (2013, p.119) as

crianças detêm a capacidade de utilizar os conhecimentos que já construíram na elaboração de novos conhecimentos.

Pode-se considerar que os discursos apresentados pelas componentes das equipes gestoras das escolas demonstraram estar em consonância com o que foi relatado pelas professoras participantes, ao não apresentarem amplitude de possibilidades, restringindo-se a algumas questões que, embora indispensáveis, não abrangem toda a diversidade a ser contemplada no trabalho pedagógico com os pequenos. Isso pode ser detectado, inicialmente com base na indagação acerca da modalidade de trabalho pedagógico a ser utilizada na primeira etapa da Educação Infantil:

Em sua opinião, que modalidade de trabalho pedagógico deve ser utilizada na primeira etapa da Educação Infantil?

Olha, estimulação, eu acho que é super importante para essa faixa etária, *né?* E os aspectos, *né*, trabalhar com todos os aspectos do desenvolvimento, principalmente a parte motora, afetiva. Na nossa faixa etária eu acho que é muito essa questão da afetividade; fica muito em ênfase, se destaca muito no desenvolvimento da criança, é o motor, a linguagem também, *né?* A gente vê um desenvolvimento muito grande, dá *pra* perceber ali, a criança quando entra no Berçário I até chegar ao Maternal quanto foi essa evolução, nesses aspectos. **(Participante D2, grifos da autora)**

Então, nós trabalhamos assim agora, atualmente, com os aspectos, *né*, onde inclui todas as áreas do conhecimento; elas são englobadas, assim: numa atividade você consegue englobar todos os aspectos, e tem dado assim, um resultado muito bom.

E como as crianças são pequeninhas, a gente prioriza assim, a afetividade, o cuidado, e assim trabalhando todas as áreas num estágio ainda bem inicial. **(Participante D3, grifos da autora)**

Ahn, o enfoque nos movimentos, *né*, na linguagem, na questão afetiva e principalmente o cuidado, *né*, o cuidado e o zelo com a criança. **(Participante D4, grifos da autora)**

Como se vê, as falas de D2, D3 e D4 elegeram fundamentalmente para compor a modalidade de trabalho pedagógico com a primeira etapa da Educação Infantil, a questão motora, a

estimulação e o cuidar, sendo que, em se tratando de crianças pequenas, o cuidado refere-se a um fator básico e de primeira importância, devendo a questão pedagógica caminhar muito além dela.

Complementando, os dizeres das referidas diretoras apontaram ainda, a afetividade como elemento a compor o referido trabalho pedagógico, mas neste sentido, cabe considerar que a questão afetiva deve permear a ação de todos os profissionais que atuam com crianças, independente da função que desempenham no contexto escolar, não se referindo apenas à questão pedagógica.

A opinião manifesta por D1 foi ainda mais restritiva, ao nomear o brincar como modalidade de trabalho pedagógico para os anos iniciais da Educação Infantil, incluindo até mesmo, o mero brincar pelo brincar:

Em sua opinião, que modalidade de trabalho pedagógico deve ser utilizada na primeira etapa da Educação Infantil?

Bom, baseado nas brincadeiras, né, o brincar que é o que permeia tudo. É, as crianças têm que brincar, brincar e brincar. Então, o brincar que você pode direcionar, vamos dizer entre aspas, né, e o brincar pelo brincar mesmo, que é brincando, onde eles aprendem, né. (Participante D1, grifos da autora)

Em relação às professoras coordenadoras, os discursos versaram sobre questões referentes ao brincar, à estimulação, ao cuidar, à afetividade, pouco diferindo do que foi defendido pelas diretoras; o aspecto motor e o relativo à linguagem também foram lembrados. A participante PC2 enfatizou a relevância de se ter como foco a criança, porém não se referindo à parte especificamente pedagógica, mas sim ao cuidar, com ênfase em diferentes formas de acolhimento:

Em sua opinião, que modalidade de trabalho pedagógico deve ser desenvolvida na primeira etapa da Educação Infantil?

Que é a creche? Olha, eu acho que o tipo de trabalho que deve ser feito é aquele que leve em consideração a criança, em primeiro lugar. Então, é um trabalho onde a criança é o foco, né, então, o educador tem que suprir primeiramente as necessidades da criança: as necessidades de acolhimento emocional, de acolhimento das necessidades físicas, afetivas, sociais; então acho que o trabalho tem que partir daí.

O educador não quer colocar a sua vontade, mas que ele entenda as necessidades da criança em primeiro lugar, e a partir daí, né, com o aporte teórico, eu acredito que deva-se ir trabalhando a questão dos aspectos, que eu

acho que é o mais indicado *pra* faixa etária, porque dentro dos aspectos você acaba contemplando tudo. E *aí*, dentro do Planejamento, *pra* esmiuçar, nós trabalhamos com as estimulações, *né*, então tem a estimulação auditiva, a cinestésica e a visual; então, eu acho que isso contempla bem o trabalho do professor. **(Participante PC2, grifos da autora)**

Ah! Eu acredito muito nas interações e brincadeiras, então é isso que a gente sempre trabalha com elas. Então deixar como eixo o cuidar-brincar-educar, e deixar claro tanto *pra* professor como agente educacional que os três caminham junto, *né*, então a criança brincando, *ela* vai adquirindo esse conhecimento de mundo, então a gente trabalha muito nessa questão, então estar com a criança, brincar, ensinar a função do brinquedo; então, a gente trabalha bem essa questão mesmo. **(Participante PC1, grifos da autora)**

Vale salientar que as participantes D2, D3, PC1 e PC2 mencionaram o trabalho com aspectos, referindo-se aos elementos que de acordo com o PROEPRE³ (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental) ancoram o desenvolvimento infantil, sendo eles: o afetivo, o físico, o intelectual e o social, com base na teoria de Jean Piaget. Estudos recentes sobre o assunto entre Secretaria Municipal da Educação e professores coordenadores das escolas ocorreram, visando-se à elaboração do planejamento dos docentes e da Orientação Curricular da Educação Infantil do município.

Quando indagadas acerca do papel do professor nesta fase da escolaridade, as ideias apresentadas também se mostraram limitadas à questão do cuidar e do brincar, prevalecendo, em alguns casos, a associação com o educar; além disso, novamente surgiu a menção ao caráter afetivo em relação à criança; e enfatizou-se também a estimulação. O posicionamento de D4 mostrou-se bastante genérico, sem referência direta à criança:

Qual o papel do professor na primeira etapa da Educação Infantil?

A professora, quando chega *pra* trabalhar no Berçário I e no Berçário II tem que ter assim, essa consciência que ela tem que fazer tudo, *né*, porque a Educação Infantil, etapa I, *ela* é o cuidar e o educar. Então, a parte do cuidar também, então ela tem que *tá* preparada que, se for necessário, *né*, ela precisa

³ O PROEPRE é vinculado à Unicamp, com a coordenação da Prof^a Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis, visando a mudanças de postura do professor bem como dos procedimentos pedagógicos empregados. (Fonte: www.proepreemacao.com.br)

trocar uma fralda, dar um banho, enfim; porque tudo isso é pedagógico, pode, né, as pessoas acharem que não, mas é pedagógico. No banho, quanta coisa pode *tá* trabalhando, na brincadeira e falando e conversando e atuando com a criança, *né*, então eu acho que, assim, só veio a acrescentar realmente. Com o professor, as crianças estão ganhando, e muito. **(Participante D1, grifos da autora)**

O professor, *ele né*, tem que atingir toda a abrangência *né*, pedagógica. A estimulação principalmente com as crianças menores, com os bebês, *né*, lá no Berçário I. O Berçário II também, *né*, requer muito essa estimulação. É, pensando, *né*, agora, a gente tem os aspectos do desenvolvimento do PROEPRE, mas a gente não deixa de considerar os eixos, de que “*trata*” os Referenciais que ainda *né*, utilizamos, mas principalmente todo o trabalho *aí* de estimulação, trabalhando muito a linguagem, o faz de conta principalmente, trabalhar muito essas questões, *né*, a autonomia, a independência sempre através dos três eixos que *é* o brincar, o cuidar e o educar. **(Participante D2, grifos da autora)**

Em primeiro lugar, como eu já disse, a gente elenca a afetividade, pela faixa etária. Ela trabalha assim, ela pesquisa o desenvolvimento, ela trabalha, vê quais as dificuldades, os avanços, então é mais um trabalho assim, de observação e estimulação. **(Participante D3, grifos da autora)**

O professor aqui *pra* nós tem o papel que foi delimitado pela Secretaria da Educação, de orientador das atividades pedagógicas [...]. Então, mas aqui na escola, nós conseguimos fazer com que os agentes e os professores tentem, o máximo possível, trabalhar em conjunto, inclusive na realização das atividades semanais, tanto no período da manhã quanto *pro* período da tarde. Então, o professor, tendo a bagagem teórica, *ele* dá um suporte *pro* monitor, *né*, o agente educacional e o contrário também, a prática que o pedagogo não tem, o agente passa *pra* ele. [...]. **(Participante D4)**

Em relação às professoras coordenadoras, na resposta a esta pergunta, surgiram algumas referências à questão da escrita, sobretudo nos dizeres de PC1, que mencionou a chamada, o calendário, as histórias e as músicas. A participante PC2, mais uma vez salientou o atendimento às

necessidades básicas de assistência à criança, mas também destacou que a chamada com crachás seria iniciada no Berçário:

Qual o papel do professor na primeira etapa da Educação Infantil?

Tem que ser integrado com as agentes educacionais, *que* elas passam o maior tempo com as crianças, e todo o trabalho com a rotina diária, a chamada, o calendário e mesmo eles sendo pequeninhos elas fazem essa marcação no calendário com eles. A rotina, *pra* eles verem o tempo que eles ficam na sala de aula, que ficam dentro da escola. E a questão mesmo da cultura escrita, trazendo diferentes histórias, músicas. No Berçário II, eu trabalho bastante com fantoches, *pra* eles verem que podem conversar um com o outro. Eles ainda são bem egocêntricos, *né*, não brincam com o amigo. **(Participante PC1, grifos da autora)**

O professor, *ele* precisa entender essa relação do cuidar e do educar, *né*. Não é tão diferente do agente educacional, a única coisa é que a responsabilidade legal é dele, *né*, a documentação é responsabilidade dele, e o comando das atividades, no momento que ele está, também é dele. Mas ele trabalha dentro desse olhar, *né*, de conduzir o trabalho, de ressaltar a necessidade do aluno, então a flexibilidade do professor é importante.

Então, no Berçário, agora que elas vão começar a fazer a chamada com crachá, porque elas estavam com o problema de alunos que estavam dando muito trabalho em relação ao choro. Então, acho que esse é o papel do professor, de fazer essa intermediação das relações, ter um olhar mais sensível, entender essa questão do brincar, do cuidar e do educar.

Aqui, os professores acompanham a alimentação, acompanham o sono e acompanham o banho. O professor, *ele* não vem como um aplicador de atividades, *ele* é um educador. Então, enquanto eu dou alimento eu educo, eu brinco; enquanto eu dou banho, eu educo, eu brinco; então essa relação, ela é toda intrínseca, não tem divisão, e os professores daqui, abraçam isso de uma forma muito legal. Na etapa I, a professora também auxilia na troca de fralda, dando banho em alguém, todo mundo faz tudo, porque todo mundo é educador. A diretora trabalha muito isso, essa relação do coletivo, que eu não sou sozinho, e assim, acredito que alguns funcionários que não se adequaram à proposta, acredito que já saíram, porque essa proposta foi construída coletivamente. **(Participante PC2, grifos da autora)**

Tanto em relação à modalidade de trabalho a ser implementada na primeira etapa da Educação Infantil, como no que se refere ao trabalho a ser realizado pelo professor nesta fase, pode ser notado que o aspecto referente ao cuidar mostra-se presente de modo bem representativo nos discursos de diretoras e professoras coordenadoras.

De acordo com Martins (2012, p.93):

O trabalho pedagógico dirigido às crianças de zero a três anos, indiscutivelmente, encerra grandes desafios. Nenhum outro segmento educacional parece-nos tão representativo da “pedagogia da espera”, quanto o que se destina às crianças dessa faixa etária, ou seja, da ideia segundo a qual pouco há que se fazer até que elas cresçam!

Essa ideia, lamentavelmente, tem atravessado os tempos e conformado modelos de atendimento em creches [...] que avançam pouco além da garantia aos cuidados básicos de alimentação, de higiene, de segurança, etc.

De fato, não há como discordar da necessidade e da importância dos cuidados a serem direcionados aos bebês e às crianças bem pequenas, visando ao seu bem estar, sendo eles referentes, sobretudo à alimentação e à higiene. Entretanto, conforme já destacado, o tempo de trabalho do professor nas classes de Maternal I e, principalmente, nas turmas de Berçário I e II é bastante limitado, podendo-se considerar que, em estando presentes monitoras nas salas de aula, fosse mais viável que, especialmente os cuidados com higiene, permanecessem ao encargo das mesmas, visto não fazer parte de suas atribuições a realização de atividades pedagógicas, o que faz com que muitas não as realizem. Logicamente, em caso de necessidade, ocasionada por eventual falta de funcionários, a professora deveria dispor-se a realizar o atendimento à criança.

Por outro lado, apesar da ênfase notada nas respostas das componentes da equipe gestora, em relação ao cuidar, durante as observações, apenas duas professoras (P2 e P8) realizaram atividades neste sentido; P2 trocou a fralda de uma criança em um momento aleatório, por iniciativa própria, e P8 possuía em seu cronograma semanal de atividades, elaborado pela escola, um dia no qual era responsável pelo banho. Vale ressaltar que nas duas situações, monitoras estavam presentes em sala de aula.

Como pôde ser percebido, os discursos das diretoras e das professoras coordenadoras versam prioritariamente sobre questões que podem ser associadas a uma visão assistencialista da educação nos primeiros anos de vida, por se restringirem, em grande parte, a ações referentes ao cuidado e ao aspecto afetivo, não tendo como foco central o aspecto pedagógico propriamente dito, muito embora procurassem a ele fazer algumas associações.

Embora referências a interações com o mundo letrado tenham sido feitas até aqui de maneira breve, apenas pelas duas professoras coordenadoras (PC1 e PC2), diante de pergunta específica sobre o contato com materiais escritos, sua importância foi mencionada por todas:

Você considera que na primeira etapa da Educação Infantil, a criança deve ter contato com materiais escritos ou ainda não?

Isso é estritamente, essencialmente fundamental e, realmente a escola faz esse trabalho desde o Berçário I, onde já tem as sacolinhas com os livros; as crianças toda semana, escolhem seu livro e levam *pra* casa na sacolinha. E com isso também a gente quer fazer a interação com a família, *né, pra* que a mãe tenha um *tempozinho* no final de semana *pra* sentar com a criança, ler o livro, mostrar as figuras. E enfim, *pra* ela já ir tendo contato com todos os portadores de texto, porque *pra* uma criança gostar de ler, ela precisa ser incentivada, na minha opinião, desde que nasceu. Porque isso é essencial, porque a maioria não gosta de ler, por conta disso, porque não *tiveram* um estímulo lá atrás, minha geração principalmente. Então você introduzindo isso já desde o Berçário, e vários portadores de texto, *né*, não só o livro, *né*, sei lá, *uma receita* que você faz com as crianças, elas podem não estar entendendo, mas elas estão entrando em contato. *Um jornal, um gibi*, *né*, enfim, tudo isso, são portadores de texto, e elas tendo contato, elas já vão aprimorando isso, e a hora que chegar lá no Ensino Fundamental, daí eu acredito, *né* que elas se afeiçoem mais com os livros, vamos dizer assim. **(Participante D1, grifos da autora)**

Com certeza. Com certeza, inclusive a gente tem um projeto na escola que é o projetinho que chamamos de Projeto de Leitura onde envolve também a família. Desde o Berçário I, as crianças são estimuladas a terem livrinho na sala e às sextas-feiras elas levam os livros *pra* casa, *né, pra* serem lidos com os pais, e às segundas-feiras *elas* trazem de volta. Então esse trabalho, *né*, a gente procura estender também *pra* família, *pra* que a família veja a importância da criança já ter contato com livros, mesmo não ainda sabendo fazer a leitura, mas que os pais façam a leitura para criança, *né*. E portadores de texto, *né*, é importante, desde pequeninhos as crianças já terem contato com vários portadores de texto. **(Participante D2)**

Quais, por exemplo?

Revistas, os livros, né? É, jornais. Ahn, outros né, que as professoras possam *estar fazendo* junto com eles, né, escrita de um recado, juntamente com as crianças, né *pra* ser enviado *pra* outras turmas. Essa é uma iniciativa também que a gente *tá* propondo *pras* professoras, *pra* elas *estarem fazendo* com as crianças. E, mas acho que seria isso. E todo tipo de rótulos, né, que gente possa *estar trazendo pras* crianças, apresentando, e mostrando, né, tudo que tiver portadores de texto. **(Participante D2, grifos da autora)**

Os posicionamentos de D1 e de D2 assemelham-se; foi afirmada por elas a importância do contato das crianças com diferentes tipos de texto, o que, de fato, pelo que foi verificado nas observações, ainda não acontece, ficando as atividades referentes às interações com o mundo letrado restritas, basicamente, aos livros de história.

Foi confirmado por D2 o trabalho com empréstimo de livros aos alunos que ocorria semanalmente em todas as classes, ainda que de modo pouco explorado como verificado nas observações; embora D1, também tenha se referido ao empréstimo de livros, durante o período de observação, o mesmo não ocorreu na escola em que atua.

A participante D1 salientou a importância de que seja desenvolvido o gosto pela leitura, e que isso ocorre pelos contatos com materiais escritos, entretanto associou esta questão também ao preparo para o Ensino Fundamental.

Em relação à D3, foi afirmada a importância do contato com diferentes portadores de textos nos anos iniciais da escolaridade, mas na escola em que atua isso não foi verificado nos dias observados, nos quais atividades referentes ao mundo letrado restringiram-se a histórias infantis:

Você considera que a criança, na primeira etapa da Educação Infantil deve ter contato com materiais escritos ou ainda não?

Ela pode sim, ela pode através de livros de histórias, portadores de texto. Ela deve ter sim, contato, né? **(Participante D3)**

Que portadores de texto seriam?

Revista, manipulação de revista, até jornais, que é *pra* que ela tenha um conhecimento de que ali existe a escrita, não que ela vá ler, que a gente vai *ensinar ela* ler, mas que ela tenha contato com diversos portadores. **(Participante D3)**

Quanto à participante D4, esta afirmou concordar com as interações com o mundo letrado no que se refere aos alunos da primeira etapa da Educação Infantil; entretanto as formas como isso deve acontecer, segundo ela, são um tanto limitadas, abarcando apenas letras, figuras, chamada, televisão, não havendo menção aos textos, em seus diferentes gêneros. A diretora ainda desvinculou leitura de escrita, associando esta última ao desenvolvimento da coordenação motora, demonstrando um posicionamento tradicional sobre a alfabetização.

Você considera que na primeira etapa da Educação Infantil a criança deva ter contato com materiais escritos ou ainda não?

Sim. Desde o Berçário *devem* ter contato com material escrito, porque eles vivem num mundo letrado, *né*, lógico, sem a cobrança pedagógica, sem a cobrança de aprendizado tradicional, mas uma aprendizagem mesmo de contato, *né*, de visualização de letras, assim como de figuras que fica mais próximo *pra* eles, no caso da chamadinha, então, eles têm esse contato com o mundo letrado. Na própria TV que eles assistem em casa, eles têm esse contato com o mundo letrado, e eles vão construindo a própria concepção de leitura e, posteriormente de escrita, quando tiver condições de coordenação.

(Participante D4, grifos da autora)

Em relação às professoras coordenadoras, ambas destacaram em seus discursos elementos muito significativos acerca das interações dos pequenos com o mundo letrado, dentre eles: cartazes, receitas, bilhetes e leitura por indícios. Entretanto, durante os dias de observação, nada disso pôde ser verificado nas práticas das professoras participantes. Neste sentido, pode-se inferir a ocorrência de algumas possibilidades: que orientações para um trabalho deste tipo ainda não tinham sido trabalhadas junto às professoras; que apesar de orientadas, as docentes ainda não haviam dado início aos trabalhos; que nenhum dia de observação coincidiu com os dias em que atividades foram realizadas; ou que, por qualquer motivo, as orientações não foram seguidas.

Cabe considerar também que na opinião de PC1 e de PC2, os contatos com diferentes tipos de textos deveriam ser iniciados na escola principalmente a partir do Maternal I:

Você considera que a criança na primeira etapa da Educação Infantil, deve ter contato com materiais escritos?

Deve, deve sim. No BI é bem mais lúdico do que no BII e no Maternal.

(Participante PC1)

Mas de que forma deve acontecer?

Através dos livros, das historinhas, dos cartazes que faz na sala, porque eles já vão vendo que tem esse contato com a escrita, com a linguagem. Cartazes de receitas que elas fazem, a chamadinha, o calendário. Agora, quando já tem a etapa do Maternal, *ai* já tem a leitura por indícios, com uma musiquinha, pra eles irem cantando e fazendo a leitura por indícios. Dá pra trabalhar com eles o bilhete, a leitura do bilhete que chega na sala de aula pra colocar no caderninho, a leitura da receita que elas estão fazendo. Já no Maternal I, dá pra abordar um pouquinho mais, *né*, mas tem que ter esse contato sim. Eu falo sempre pra elas: no BI, tem que pegar a criança no colo, mostrar o nome dela, a foto. **(Participante PC1, grifos da autora)**

Você considera que a criança deva ter contato com materiais escritos na primeira etapa da Educação Infantil?

Sim, desde o Berçário. No Berçário, a gente tem essa preocupação, então a gente tem a pasta pedagógica com as figuras e com escrita, elas fazem a leitura de livros, mostram o autor, colocando o dedinho pra seguir, então é super importante, acho extremamente necessário.

E mais que livros, outros portadores de texto também, eles aparecem a todo o momento. Desde o Maternal I, toda semana, trabalham com portador de texto que aparece a todo o momento do trabalho, menos nos Berçários por conta da faixa etária, mas no Maternal I ele já aparece de forma bem mais recorrente.

(Participante PC2)

Enfim, constatou-se que, quando discursaram de modo mais espontâneo sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e acerca do papel do professor, as participantes que compõem as equipes gestoras das escolas, em sua grande maioria, não se referiram às interações das crianças com o mundo letrado, através do contato com diferentes materiais escritos. Por outro lado, quando indagadas especificamente em relação aos contatos como os referidos materiais pelas crianças na primeira etapa da Educação Infantil, todas declararam concordar com sua importância.

Neste sentido, Augusto (2011, p.124 e 125) enfatiza que o professor tem um papel fundamental na Educação Infantil, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir da leitura e da escrita; segundo ela, um bom professor planeja um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem e em um ambiente próprio para isso, auxiliando os alunos a

conviverem em um ambiente cercado de práticas promotoras da aprendizagem da linguagem escrita, nos mais variados usos e funções.

Em relação aos posicionamentos declarados pela coordenadora pedagógica da Educação Infantil que atua junto à Secretaria Municipal da Educação, a princípio também não houve referência às interações da criança com a leitura e com a escrita. Foi mencionada a questão pedagógica, frente à indagação referente à modalidade de trabalho adequada para a primeira etapa da Educação Infantil, podendo-se notar que esta é considerada de modo bastante abrangente, contemplando ações do cuidar, do aspecto sensorial, da motricidade, associando-se a tudo isso aquilo que faz parte do social e à questão do conhecimento:

Que modalidade de trabalho pedagógico você considera adequada para ser utilizada na primeira etapa da Educação Infantil?

Na etapa I, a gente pensa num trabalho pedagógico também organizado, com uma proposta voltada para as necessidades do desenvolvimento dessas crianças. Uma prática planejada também, onde as crianças tenham as suas necessidades em relação ao cuidar e ao educar amparadas e realizadas, assim com muito foco no desenvolvimento das percepções, da questão sensorial, um trabalho que parta mesmo dessas necessidades das crianças que são pequenas. Então precisam desenvolver o andar, o falar, aprender a comer, que são necessidades básicas e primeiras nesse momento.

Nós temos que aprender tudo isso, proporcionar o desenvolvimento disso, porque, mesmo sendo bebês, a gente tem que trabalhar esse educar e desenvolver essas necessidades, essas questões que fazem parte do desenvolvimento e agregar a isso, aquilo que faz parte do social, *né*, então o que *tá* fora da escola, ser levado *pra* dentro da escola, *pra* ser utilizado como um meio de conhecimento, porque não é porque eles são bebês que a gente não trabalha a questão do conhecimento. O conhecimento tem que estar presente na escola desde que eles são pequenininhos. **(Participante CP)**

Em sua opinião, qual é o papel do professor na primeira etapa da Educação Infantil?

O papel do professor, *ele* é definido pelo Ministério da Educação. O papel dele é trabalhar tudo isso que eu falei; então, ele também trabalha com o cuidado, porquê ele está integrado, a educação nessa primeira etapa, ela está integrada, não é separada. A hora que você *tá* dando banho na criança você *tá*

educando, você tá ensinando que banho é importante para a saúde, você tá trabalhando as percepções porque você tá lá trabalhando, mexendo com o bebê você está lá trabalhando com esse bebê, você pode estar brincando com ele e dizendo “olha a sua mãozinha!”, nomeando as partes do corpo, então não tem como separar tudo isso.

Então o professor, a sua ação está atrelada a esse cuidado e por meio desse cuidado ele desenvolve, potencializa aquilo que o bebê normalmente desenvolveria, mas estando dentro de uma unidade educacional, a gente pensa que isso tem que ser mais olhado, por esse professor. Que ações ele tem que desenvolver, que prática ele tem que pensar. Pensando nessa criança pequena, então ela tem a necessidade de aprender a andar, então quais ações do dia a dia vão favorecer isso. Se a criança está aprendendo a falar, como eu vou favorecer que a linguagem seja bem desenvolvida, um vocabulário bem amplo, pensando numa linguagem adequada, pensando que eles têm potencial *pra* desenvolver, eles aprendem as coisas, a gente não pode achar que porque eles são bebês, eles não aprendem, eles aprendem, sim, então evitar aquela linguagem infantilizada, pensando mesmo nessas ações. Então o professor, partindo disso, dessas necessidades primeiras e que são as questões do desenvolvimento, que são as questões a serem potencializadas na primeira infância, partir para um trabalho mais sistemático que envolva outras questões.

(Participante CP)

Nestas duas explicações realizadas pela coordenadora pedagógica, nenhuma referência foi feita às interações das crianças com o mundo letrado na primeira etapa da Educação Infantil, através do contato com diferentes textos. Entretanto, quando indagada diretamente sobre o assunto, destacou sua importância por meio da utilização, no âmbito escolar, de situações reais do cotidiano, afirmando inclusive, que realiza orientações para que isso aconteça; todavia as observações das aulas revelaram que as professoras participantes desta pesquisa, nos dias observados, não utilizaram diversidade de materiais escritos em suas aulas:

Você considera que a criança na primeira etapa da Educação Infantil deve ter contato com materiais escritos?

Sim. Inclusive há uma orientação *pra* que isso aconteça, né. A gente pede que sejam realizadas atividades [...] do nome, então o nome, o crachá, e além disso, outros materiais escritos que fazem parte do cotidiano da escola. Então,

tem o bilhete, vai *pra* casa o bilhete, então não é *pra* colocar o bilhete escondido dentro da mochila, a criança tem que ser informada que aquilo vai *pra* casa, por *mais pequenos* que sejam, eles têm condições de ir absorvendo isso, devagar; e até mesmo trabalhos como são realizados já em algumas escolas, como a sua, de fazer, de trazer situações cotidianas, situações reais para o convívio dentro da creche. **(Participante CP, grifos da autora)**

Enfim, os discursos apresentados demonstraram preocupação com o bem estar da criança, associando os afazeres a ele ligados com o caráter pedagógico, que de fato, lhe é inerente. Enfatizaram ainda aspectos naturais do desenvolvimento infantil, como o andar e o falar, que igualmente necessitam ser focalizados no trabalho docente. Porém, como também ocorrido com as representantes da equipes gestoras das escolas participantes, referência às interações com o mundo letrado através do contato com diferentes materiais escritos foram lembrados apenas diante de questionamentos específicos sobre o tema.

Pode-se inferir que nuances assistencialistas, mesmo que de forma sutil, ainda se fazem presentes no ideário e nas convicções referentes aos primeiros anos da Educação Infantil, devido à pouca idade das crianças. Neste contexto, propostas de inserção de atividades diferenciadas que se associem às ações do cuidar e ao estímulo ao desenvolvimento infantil, indo além delas, acabam sendo encaradas e compreendidas com reservas, como se pudessem, de algum modo não favorecer os pequenos.

Como afirma Silva (2016, p.161) acreditar no potencial das crianças auxilia os educadores a construir espaços mais instigantes e desafiadores que proporcionem a elas diferentes experiências em que possam sentir, ler e dizer o mundo através de suas muitas linguagens, ampliando sua compreensão deste mesmo mundo.

Contudo, ao ser indagada acerca da avaliação que faz do trabalho que vem sendo realizado pelas docentes na primeira etapa da Educação Infantil, e que, portanto, são as participantes desta pesquisa, a coordenadora pedagógica, fez um balanço positivo. Todavia ressaltou tratar-se de algo novo, ainda em processo de construção, mas que está evoluindo positivamente; segundo ela, as crianças vêm sendo beneficiadas, ao terem a oportunidade de participar de atividades planejadas e orientadas para seu desenvolvimento:

Como você avalia o trabalho que vem sendo realizado pelas professoras nos três anos iniciais da Educação Infantil?

Então, o trabalho, *ele é* diferente de uma escola *pra* outra. Nós não tínhamos nenhuma professora que ingressou no berçário, que tinha prática no trabalho com berçário, porque isso é novo; então, tem sido uma construção nas escolas esse trabalho com os bebês. De modo geral, tenho visto avanços nas práticas, tenho visto os professores envolvidos, na sua maioria; as escolas têm procurado investir na formação dos professores. Agora, no próximo mês, nós vamos fazer uma formação, um HTPC, só com esses professores, *pra* trabalhar as questões específicas do berçário, *pra* fazer um levantamento das dúvidas que esses professores estão tendo; mas eu faço uma avaliação positiva, *né*. As escolas têm mostrado que ter esse profissional tem sido um ganho *pra* essas crianças, porque o olhar tem sido um olhar diferenciado. Porque quando a gente tem um agente que sabe como trabalhar, tudo bem, e quer ir além daquilo que é sua função, mas quando isso não acontece, a criança, de repente, pode ficar numa situação de menos estímulo. Então, a gente tem visto ganho porque a criança tem tido mais momentos de interação, mais momentos de atividades e ações que a gente pode chamar planejadas, com objetivo, com o olhar para as necessidades, para o desenvolvimento dessas crianças, tendo o professor lá. A gente tem dificuldades; no início foi muito difícil alguns se adaptarem à faixa etária; esse ano a gente percebeu na remoção que alguns professores escolheram, não porque eram os últimos da lista, mas porque queriam ir *pra* aquela sala, teve uma professora que eu conversei, há um tempinho atrás, esse ano ainda, e ela coloca o quanto ela tem visto que esse trabalho tem sido importante, porque ela, até então, não valorizava trabalhar com essa faixa etária e hoje, ela percebe que as ações que ela realiza são essenciais para a criança. Então, eu tenho avaliado como muito positivo, e vejo a necessidade de ampliar isso. **(Participante CP)**

Ela, entretanto salientou que aprimoramentos no trabalho docente nesta etapa da escolaridade fazem-se necessários, sobretudo no que se refere à formação continuada, na medida em que a formação inicial não contempla, de modo abrangente, as especificidades dos anos iniciais da Educação Infantil. De acordo com Spada (2007, s/p) a temática da formação de professores para a Educação Infantil constitui algo bastante complexo e que ainda merece ser cautelosamente discutido, a fim de que seja favorecida uma progressiva estruturação da identidade profissional.

Este contexto certamente acarreta incertezas e inseguranças na realização do trabalho docente, conforme foi pontuado por algumas professoras na entrevista, ao refletirem sobre a própria experiência:

Como está sendo sua experiência em trabalhar como professora na primeira etapa da Educação Infantil?

[...] No início, foi difícil, as crianças são “*pequeninhas*”, eu tinha até medo de “*quebrá-las*”. Eu ficava apavorada com tudo. Mas a diretora *foi me tranquilizando*. **(Participante P2)**

[...] Assim, no começo do ano eu fiquei, *né, acho que estávamos meio receosos, porque a gente fica pensando*: Nossa! O que vou fazer com essas crianças tão pequenas [...]. **(Participante P3)**

[...] Eu iniciei com bastante medo, com bastante receio, por achar que fosse muito difícil, que talvez eu não fosse gostar ou que eu não fosse capaz de trabalhar nessa faixa etária. [...]. **(Participante P6)**

A coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação afirmou que realiza acompanhamentos e capacitações junto à rede de ensino, mas considerou que deveriam existir mais políticas públicas que promovessem iniciativas para formação dos professores, como ocorre com outras etapas do ensino, visando-se aprimorar o trabalho que vem sendo realizado:

Você considera que o trabalho pedagógico na etapa I poderia ser ainda aprimorado?

Eu acho. A gente tem sempre que melhorar, *né*. E, eu vejo a necessidade de uma formação mais específica, porque trabalhar com essa etapa não é algo que as pessoas saibam, não é algo do cotidiano dos professores, eles não estagiaram nessa faixa etária, então, há muita dúvida do que fazer. Então, eu vejo a necessidade de formações mais específicas para esses professores. *Algumas escolas a gente foi, acompanhou o HTP, orientou, tá sempre em contato com coordenação, direção pra colher essas dificuldades, mas falta, falta uma formação*. O que a gente vai fazer, agora no mês de maio é uma formação com esses professores, mas eu vejo a necessidade de mais ações mais amplas que até extrapolem o nível de Secretaria.

A gente percebe que as políticas públicas *pra* Educação Infantil, nos últimos anos, *elas* se intensificaram, mais construções de escolas, esse olhar *pra* ter professor dentro dos espaços de Educação Infantil, a inclusão dentro da Constituição como direito, depois a inclusão na LDB, porque nas LDBs anteriores a Educação Infantil era praticamente mal citada. Então, hoje a gente tem um outro olhar dentro da legislação, as construções de muitas escolas no país todo, especialmente *pra* essa faixa etária, com materiais apropriados, acho que isso é um grande ganho, alguns documentos sinalizando a importância de olhar *pra* essa faixa etária como uma faixa etária que precisa ser trabalhada, e não trabalhada para o Ensino Fundamental, que tem especificidades próprias que precisam ser olhadas, então isso foi muito positivo.

Mas faltam políticas no sentido da formação de professores *pra* essa faixa etária, eu sinto muito a falta disso, mesmo dentro dos cursos de formação de professores, a gente vê que os professores chegam despreparados; e *aí* por exemplo, *pro* Ensino Fundamental tem *Pacto*, tem outros programas de formação *a nível* nacional, o que não tem acontecido pela Educação Infantil; a gente tem documentos muito bons, mas falta formação. **(Participante CP)**

Suas afirmações apontaram que o trabalho nos anos iniciais da Educação Infantil em muito evoluiu com o transcorrer do tempo, mas que muito ainda há por ser alcançado. Em se tratando de melhorias para esse período da escolaridade no município de Rio Claro, a coordenadora pedagógica foi indagada sobre os motivos da não expansão da atribuição de classes de berçários a professoras nas demais escolas já existentes, e acerca da atribuição de duas turmas a uma mesma docente:

[...] Porque a atribuição de classe para professores em berçário não foi ampliada para outras escolas?

Quando a gente colocou em algumas escolas, a gente colocou no Proinfância, que ia inaugurar, de início, e depois a gente colocou em mais algumas, as três menores, a gente foi gradativamente de modo a poder acompanhar, de ver como isso aconteceria, de ver o que seria importante, quais as dificuldades. Então, a proposta foi iniciar de pouco, e a cada ano, aumentaria as escolas que receberiam os professores. Vemos isso como uma necessidade, mas em função da dificuldade orçamentária, não foi possível essa ampliação, porque a ideia era ter ampliado esse ano, mas isso não foi possível. Hoje as professoras

atendem a dois berçários, a intenção era deixar um professor por berçário, mas isso não foi possível em função da dificuldade orçamentária. **(Participante CP)**

Essa também era outra pergunta, sobre o porquê da atribuição de duas classes de berçário para cada professora.

Na época em que pensamos a necessidade de se colocar professor no berçário, foi uma saída diante do que a gente podia naquele momento, *né?* Então, levantamos o número de professores que seria necessário para atender a todos os berçários, primeiro foi sugerido os pilotos *pra* gente ver como caminharia isso, em alguns lugares, a gente teve, até *assim*, resistência de ter professor no berçário, então, a gente quis caminhar devagar *pra* ver se isso ia ser mesmo positivo, porque como a gente estava sem, embora a gente *sabe* e espera que isso pode trazer um ganho, a gente quis caminhar devagar; e isso, na hora, foi o que era possível, então, fizemos dessa forma, mas a ideia era ter ampliado, mesmo porque eu vi como muito positivo. **(Participante CP)**

Foi afirmado pela representante da Secretaria de Educação do município que a proposta de inserção de professores nas classes de berçário iniciou-se de modo experimental, em algumas unidades escolares, sendo elas as menores da rede de ensino, além da que havia sido construída através do Proinfância⁴. Diante dos resultados positivos, a intenção seria a ampliação gradativa do projeto para outras escolas, no entanto questões de ordem orçamentária ainda não tornaram possível sua concretização.

Como foi demonstrado na fala na coordenadora pedagógica, esforços e tentativas existem com vistas ao aprimoramento do trabalho realizado nos anos iniciais da Educação Infantil em Rio Claro, entretanto, falhas na formação docente, falta de investimento de instâncias superiores e entraves financeiros do próprio município dificultam a agilização do processo.

⁴ Ação do FNDE no campo da infraestrutura educacional; presta assistência técnica e transfere recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para construir creches e adquirir equipamentos e mobiliários para a educação infantil (Fonte: Portal do FNDE)

8.6 O que revelaram as Propostas Pedagógicas das escolas

A Proposta Pedagógica é o documento que apresenta a modalidade de trabalho pedagógico a ser realizada na unidade escolar, os objetivos pretendidos, bem como as finalidades que se atribui à etapa de escolaridade atendida.

As Propostas Pedagógicas das quatro escolas nas quais atuam as professoras participantes da pesquisa apresentam entre si tanto pontos em comum como diferenças em relação à forma como retratam o trabalho pedagógico. O documento pertencente à E1 destaca ser o sócio-construtivismo a linha pedagógica adotada na unidade escolar, objetivando:

Levar a criança a construir o seu próprio conhecimento através da exploração do seu corpo, dos objetos, do espaço onde está inserida e das relações com o outro. **(Proposta Pedagógica – E1)**

A Proposta Pedagógica de E3, que se fundamenta no sóciointeracionismo, de modo semelhante, aponta como objetivos:

Levar os alunos a explorar, observar, descobrir, pensar, desenvolvendo assim, suas potencialidades, habilidades e competências [...]

O objetivo de trabalho é o cuidar-educar-brincar, fazendo com que os alunos avancem em suas competências, habilidades, interação, socialização, linguagem oral, promovendo as relações sociais, pois, a escola não é apenas um espaço formal de aprendizagem, mas o ambiente de experiências vivenciadas. [...] **(Proposta Pedagógica – E3)**

O documento pertencente à E4, baseado em pressupostos interacionistas, destaca o brincar como elemento que deve permear os processos relativos ao cuidar e ao educar, considerando a educação como meio de desenvolvimento integral, sendo um instrumento gerador de transformações sociais e base para o desenvolvimento da autonomia. Os objetivos postulados assemelham-se aos pretendidos em E1:

[...] levar a criança a explorar e descobrir todas as suas potencialidades, e desta forma, desenvolver sua capacidade de observar, deduzir e pensar. **(Proposta Pedagógica – E4)**

Em relação à E2, sua Proposta Pedagógica consiste em um extenso texto teórico acerca da Educação Infantil e de diferentes questões que a envolvem, não se configurando, portanto, em um material específico sobre a realidade do estabelecimento. No que se refere à escola em si, apenas menciona-se que a proposta pauta-se no eixo brincar-cuidar-educar.

Em nenhum dos quatro documentos há referências à questão das interações do aluno com o mundo letrado, com contatos das crianças com materiais escritos, ou sobre a importância das vivências com leitura e escrita desde os primeiros anos de vida.

Isso se configura como algo a ser repensado na medida em que como defende Augusto (2011, p.122) para a Educação Infantil, a questão da alfabetização ou do letramento é relevante, pois é na escola ou creche a criança terá proximidade com a escrita na companhia de um adulto que entende seu papel no desenvolvimento desta criança; não se tratará de um encontro inaugural posto que, estando imersa em um mundo cercado de escrita, a criança pensa sobre ela muito antes de chegar à escola, sem pedir licença aos adultos.

Enfim, as afirmações contidas nas Propostas Pedagógicas das escolas confirmam, de modo geral, o que foi constatado nas observações de aulas e nos discursos apresentados nas entrevistas, nos quais pôde ser detectada pouca ênfase ao reconhecimento da importância das interações com o mundo letrado desde a primeira etapa da Educação Infantil. Priorizam-se outros elementos para esta fase da escolaridade, que embora relevantes, não são suficientes para dar conta de todo o trabalho que deve permear o fazer pedagógico a ser realizado na etapa.

9. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na discussão dos resultados da pesquisa será considerada a prática docente mediante o que foi observado em aulas das professoras participantes. Os seus discursos serão também considerados, assim como o que foi expresso pelas diretoras e professoras coordenadoras das escolas nas quais as docentes atuam e pela Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. Soma-se a isso a atenção ao conteúdo das propostas pedagógicas das escolas nas quais atuam profissionais participantes.

O enfoque dos dados obtidos em observações de aulas, entrevistas e análise de documentos será associado ao referencial teórico utilizado para o embasamento deste trabalho, e aos resultados de pesquisas aqui apresentados, visando-se à constatação de consistências ou inconsistências.

Com base nas observações de aulas das professoras participantes desta pesquisa, inicialmente, cabe considerar que o tempo de trabalho docente mostrou-se reduzido, em relação ao período de permanência dos alunos na escola.

Pôde ser verificado também que o tempo que restava disponível para a realização das atividades pelas docentes era utilizado, por vezes, de forma morosa, como por exemplo, o empréstimo e a devolução de materiais que se encontravam em outros espaços, assim como ocorrido em observações de aulas de P1 e P6. Foi também detectado nas aulas de P3, P6 e P8, o emprego de parte do horário da professora para que as crianças assistissem a desenhos na televisão, de maneira meramente recreativa, ou seja, sem a proposição de objetivos cujo alcance favorecesse o desenvolvimento e a construção de conhecimentos por parte delas.

Situação como essa foi igualmente detectada por Souza (2014, p.124), em pesquisa realizada com observação da prática de professoras e monitoras que atuavam junto aos três primeiros anos da Educação Infantil; a autora afirma que as educadoras permitiam que os alunos realizassem certas atividades sem nenhuma mediação, apenas para “passar o tempo”.

Todavia, durante as observações nas classes, várias outras atividades foram realizadas pelas oito professoras participantes da pesquisa, contemplando diferentes campos de experiências elencados por Oliveira, et al (2012), sobretudo o campo referente ao brincar e ao movimentar-se, abordado com mais frequência. Segundo a autora (2012, p.112 e 202) o brincar e o movimento têm predominância nos processos de aprendizagem da criança; o brincar é algo que se aprende socialmente, e o contato com a cultura, por meio do professor e dos recursos que ele apresenta, faz avançar significativamente a qualidade da brincadeira.

As atividades realizadas, entretanto, mostraram-se pouco inovadoras, versando principalmente, sobre canto de músicas, brincadeiras, tanto livres como dirigidas; estímulo ao

desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina; aspecto sensorial, através do contato com diferentes sons, texturas, temperaturas, dentre outros.

Em relação à leitura e à escrita, muito pouco foi realizado, mesmo nas classes de Maternal I, nas quais a faixa etária dos alunos é maior, e ainda assim as atividades foram, de modo geral, realizadas de forma automática e mecânica, não sendo bem exploradas e aprofundadas.

Como afirma Souza (2014, p.147), com base na pesquisa por ela realizada:

[...] 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 a escrita sejam prazerosos, cumpram uma função, não envolvam simplesmente um fazer por fazer ou algo maçante, pois esses momentos devem ser contextualizados e atraentes.

O trabalho envolvendo a interação das crianças com o mundo letrado praticamente ficou reduzido a livros infantis e aos nomes dos integrantes da turma. Os livros foram utilizados por todas as participantes, seja para contar histórias, para manipulação ou para empréstimo. O trabalho com os nomes consistiu em contatos com fichas escritas utilizadas durante a chamada nas aulas de P1, P3, P7 e P8.

Cabe ressaltar que, mesmo em relação aos livros e às fichas com nomes, o contato e a interação dos alunos eram reduzidos, pois não havia livros ao alcance das crianças em nenhuma das salas, sendo que na sala de P1, as fichas com nomes das crianças empregadas para a chamada eram recolhidas e guardadas após sua utilização. A existência de outros materiais escritos dispostos nas salas de aula, como fichas referentes às etapas da rotina diária e cartazes com receita, paródia e letra de canção, restringiram-se às salas de P3, P7 e P8, mas somente as fichas relacionadas à rotina foram empregadas durante os dias de observação.

Revelou-se, portanto certo distanciamento em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que determinam que sejam possibilitados às crianças a interação com a linguagem oral e escrita, bem como o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais.

Assim, não ocorreu, durante o período observado, em nenhuma das classes, o trabalho de apresentação, exploração, questionamento e levantamento de indícios sobre diferentes textos, como poemas, bilhetes, panfletos, dentre tantos outros. Alguns poucos que foram contemplados nas aulas de P2, P3 e P4, como convite, carta e cartão, foram mencionados de modo muito

superficial e rápido; nem mesmo músicas que eram cantadas nas aulas tiveram, em algum momento, suas letras exploradas ou foram registradas junto com as crianças.

Situações reais do cotidiano como leitura de bilhetes e comunicados que, possivelmente, eram encaminhados aos pais não foram vivenciadas pelas crianças, como forma de ampliar seus contatos com a leitura e a escrita, contribuindo para que, pouco a pouco, percebessem a importância e a necessidade das mesmas em suas vidas. A interação com material escrito deste tipo seria importante ao retratar a escrita como meio para a obtenção de elementos necessários e interessantes na vida das pessoas.

Como salienta Micotti (1999, p.21), sobre observação de crianças em tenra idade interagindo com a leitura e com a escrita, ler e escrever constituem atividades que a criança, em ambiente adequado, realiza espontaneamente e que são de seu interesse, portanto não são vistas como obrigação ou imposição.

De modo geral, as atividades propostas pelas professoras foram previamente planejadas; todavia, em algumas situações ficaram evidentes a improvisação e o mero fazer pelo fazer ou para preenchimento do tempo. Pode-se considerar que um trabalho não planejado deixa de contribuir para o alcance dos objetivos pretendidos para os anos iniciais da Educação Infantil, pois como afirma Tristão (2004, p.11), o planejamento das situações é essencial no trabalho com os pequenos, na medida em que a atuação docente deve pautar-se na intencionalidade.

Quanto às concepções pedagógicas demonstradas pelas oito professoras participantes da pesquisa, em suas aulas foi possível detectar a ocorrência de posturas diversas e, na maioria dos casos a prevalência de mais de uma linha pedagógica na atuação de uma mesma docente, como revelado na prática de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P8; ou seja, somente P7, apresentou, em suas práticas, indícios de apenas uma concepção, sendo ela a interacionista.

Deste modo, com base nas concepções apresentadas por Becker (2012), averiguou-se nas observações, a existência de posturas empiristas, focadas em uma vertente de trabalho tradicional, centrada no adulto, ou seja, no papel central do professor, e onde cabia ao aluno a função de mero executor. Fizeram-se também presentes atuações aprioristas nas quais os docentes pouco orientavam os alunos. E foram ainda observadas práticas pedagógicas voltadas ao interacionismo, nas quais os alunos eram instigados a participar e a se expressar, mediante questionamentos, com preocupação da professora em conferir ao aluno papel central no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, diferentes encaminhamentos foram dados às aulas, nem sempre evidenciando o desapego a concepções já ultrapassadas de ensino, centradas no professor e não no aluno. Sobre o

assunto Celis (1998, p.31) observa que, hoje em dia, a mudança concretizou-se como um aspecto permanente da vida; nada permanece igual por muito tempo, contudo, as práticas pedagógicas continuam apegadas a formas tradicionais de ensinar e aprender.

Ainda nos dias atuais, o aluno nem sempre é considerado, de fato, como participante ativo de seu próprio processo de aprendizagem, assim como é proposto pela concepção construtivista, sobre a qual Colello (1995, 117) argumenta:

O construtivismo, bem o sabemos, não é resposta milagrosa para todos os problemas pedagógicos que tanto nos afligem. Mas, na ausência de certezas absolutas que a teoria não nos pode fornecer, as experiências construtivistas lançam luzes, apontam caminhos e, sem dúvida, oferecem novas possibilidades.

Neste contexto, ressalta-se a reflexão de Oliveira et al (2012, p.38) ao pontuar que a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, possui o desafio de superar uma prática pedagógica centrada no professor.

Cabe considerar que assim como as práticas pedagógicas das docentes participantes, os seus discursos, coletados nas entrevistas, também apresentaram concepções diversas, sendo que somente P8 expressou-se pautando-se em uma única concepção, sendo ela a empirista.

Sobre a comparação e a análise entre o dizer e o fazer, os dados apontam tanto coerências como incoerências no que se refere às concepções pedagógicas. Apenas P4 evidenciou as mesmas concepções tanto em suas práticas observadas como em seus discursos apresentados nas entrevistas.

No que tange à modalidade de trabalho pedagógico adequada para os anos iniciais da Educação Infantil, destacaram-se dizeres relativos ao brincar e ao movimento nas entrevistas da maioria das participantes, sendo elas P1, P3, P4, P5, P6 e P7. Esta linha de discurso coincide com o que foi observado nas práticas, nas quais o campo de experiência relativo a estes temas mostrou-se o mais contemplado em relação às atividades realizadas.

Em referência ao papel a ser desempenhado pelo professor nesta fase da Educação Básica, bem como ao que diz respeito às características do trabalho realizado pelas próprias entrevistadas junto a seus alunos, diversas questões foram levantadas. Dentre elas podem ser mencionadas a compreensão de que o professor deva ser um mediador, como manifestado por P1; e a posição de P7 que concebe o professor como responsável por criar estratégias de aprendizagem. Nota-se, assim, não haver um consenso em relação a este tema, o que confirma a reflexão de Bahia (2012,

p.2) ao assinalar que definir a identidade profissional da educadora de crianças não é tarefa fácil, na medida em que esta ainda se encontra em processo de construção.

Quanto às definições referentes aos atos de ler e escrever, as docentes P3, P5, P6 e P7 enfatizaram questões como a importância da compreensão e da interpretação no que concerne à leitura, ao passo que P4, P6 e P7 salientaram a expressão e a comunicação no que tange à escrita. Embora não tenham sido detectados nos discursos das docentes posicionamentos referentes à decodificação, próprios de uma visão tradicional do processo de alfabetização, questões significativas em novas abordagens desse processo, como questionamento de textos e levantamento de hipóteses não foram mencionados como parte do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Sobre as interações com a leitura e a escrita nos anos iniciais da Educação Infantil, verificou-se que estas foram mais destacadas nos discursos do que nas práticas docentes. Quando indagadas diretamente sobre o assunto, todas as participantes manifestaram-se favoravelmente a tais interações, ainda que a maioria (P1, P2, P5, P6, P7 e P8), tenha demonstrado reservas, evidenciando, em seus dizeres, acreditar na existência de uma fase escolar ou de uma idade posterior mais apropriada para que as mesmas ocorram. Como reflete Augusto (2011, p. 124) disponibilizar informações para que as crianças possam pensar sobre a própria língua não significa apressar a escolarização, mas assegurar a elas o direito de explorar e pensar sobre o assunto.

Quanto aos discursos das diretoras e das professoras coordenadoras das escolas participantes, no que se refere à modalidade de trabalho a ser realizada nos três anos iniciais da Educação Infantil, estes não apresentaram maiores discrepâncias. Foram revelados posicionamentos pautados basicamente nas ações relativas à afetividade, ao cuidar e ao brincar; quesitos que, em alguns casos, foram conjugados ao trabalho voltado à estimulação e ao movimento.

No que se refere ao papel do professor nesta etapa da escolaridade D1, D2 e PC2, associaram o trabalho com o eixo cuidar-educar-brincar; D3 elencou a afetividade e a estimulação; ao passo que D4 denominou o professor como um orientador de atividades pedagógicas. A participante PC1 enfatizou o aspecto pedagógico, sendo a única a mencionar a escrita, ainda que limitada, em sua explanação, a histórias e músicas: “[...] *E questão mesmo da cultura escrita, trazendo diferentes histórias e músicas [...]*”. Mais uma vez os dados confirmam a falta de consenso sobre o papel do professor no início da Educação Infantil.

Quando questionadas diretamente sobre as interações das crianças com materiais escritos, as diretoras e as professoras coordenadoras reagiram positivamente, enfatizando a importância da ocorrência das mesmas. Entretanto nas práticas das professoras participantes observadas para esta

pesquisa, situações envolvendo leitura e escrita, conforme exposto, não apresentaram maior aprofundamento.

Pode-se considerar que interações dos pequenos com a leitura e a escrita ainda esbarrem em uma visão pedagógica focada na espera. Espera-se pelo momento em que os alunos sejam mais velhos, e por consequência mais capazes de construir ou aprimorar determinados conhecimentos, e assim, neste processo de aguardo, valiosas oportunidades deixam de ser a eles apresentadas e com eles trabalhadas.

A coordenadora pedagógica da Educação Infantil, que atua junto à Secretaria de Educação do município, e que conduzia, no momento da coleta de dados desta pesquisa, a elaboração coletiva da Orientação Curricular para a Educação Infantil elenca, em sua participação na entrevista, uma série de melhorias e conquistas obtidas pelos anos iniciais de escolaridade. Reconhece, contudo, que muito ainda precisa ser realizado, necessitando-se para isso de iniciativas de instâncias governamentais superiores, bem como de maiores recursos financeiros na própria cidade. É pontuado por ela, inclusive, a necessidade de mais oportunidades de cursos e formações voltados a docentes que atuam com os anos iniciais da Educação Infantil.

Nota-se convergência com as reflexões de Spada (2007, s/p) que afirma:

Embora seja possível verificar avanços nas instituições de Educação Infantil voltadas ao trabalho junto à primeira infância, existem muitos aspectos a serem revistos a fim de que essas instituições possam efetivamente oferecer uma educação de qualidade e possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem às crianças que a frequentam.

Sobre a modalidade de trabalho adequada para os primeiros três anos da Educação Infantil, bem como em relação ao papel do professor no trabalho com esta fase, foram por ela pontuados o cuidar e o educar, mas sem deixar de salientar a questão do conhecimento. Nenhuma menção referente a interações com o mundo letrado havia sido levantada pela coordenadora pedagógica até a realização de uma indagação direta acerca do tema, sobre o qual a mesma mostrou-se favorável.

A leitura das Propostas Pedagógicas das escolas participantes revela que em nenhuma delas é contemplada a importância do trabalho referente à leitura e à escrita, assim como a necessidade de estudos e reflexões acerca dos anos iniciais da escolaridade. Em tais documentos não é também delimitado o papel a ser desempenhado pelo professor que atua nesta fase.

São priorizadas nos argumentos nelas contidos, questões relativas ao atendimento à infância, voltadas à atenção e aos cuidados que lhe são imprescindíveis, bem como enfatizam o brincar. No que se refere ao brincar, vale destacar que, como evidenciado em pesquisa aqui apresentada,

realizada por Neves, Castanheira e Gouvêa (2015, p.215-244), os contatos com leitura e escrita podem ser a ele associados de modo prazeroso e significativo.

Brandão e Leal (2011, p.13), sobre o assunto, argumentam:

[...] defendemos que, na Educação Infantil, é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita. Tal defesa, no entanto, articula-se à proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e aprendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças.

Enfim, a análise dos dados obtidos na pesquisa, revelam que os anos iniciais da Educação Infantil, por abranger peculiaridades próprias referentes à pouca idade das crianças e à sua consequente dependência do adulto, não se encontram plenamente contemplados em relação à questão pedagógica, mais ainda no que de refere às interações com a leitura e a escrita.

Entretanto, pesquisas realizadas por Mayrink-Sabinson (1998), Micotti (2013), Souza (2014), Neves e colaboradores (2015) e Silva (2016) comprovam que as crianças, desde bem pequenas são interessadas, ativas e curiosas diante de tudo aquilo com o que se deparam, o que inclui a leitura e a escrita. Como afirmam Neves, Castanheira e Gouvêa (2015, p.235) *“ao longo do trabalho de campo, foi ficando cada vez mais claro o enorme interesse que as crianças nutriam pela escrita”*

Entretanto, ainda nos dias atuais, bebês e crianças bem pequenas são, no entendimento de muitos educadores, seres incompletos, cujas capacidades e interesses são limitados, fazendo com que sejam poupados de experiências que contribuiriam com seu processo de construção de conhecimentos. Conforme destaca Silva (2016, p.168), que realizou trabalho em creches, escutar as vozes dos bebês exige abertura; exige des-construir concepções que há séculos os enquadram como aqueles que nada sabem.

Diante de tal situação, e considerando-se que o trabalho docente nas classes de berçário e maternal é algo novo, para o qual não há maior especificidade na formação inicial, e que, muitas vezes, é assumido, conforme apontado nesta pesquisa, por profissionais com pouco tempo de experiência, emerge a importância de estudos e reflexões, promovidos pelas equipes gestoras das escolas. Não se deve desconsiderar, contudo, a relevância das iniciativas dos próprios professores neste processo, pois como assinalado por Angotti (2001, p.65):

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto

poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização de seu trabalho docente. Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer.

Os caminhos através dos quais o trabalho irá se desenvolver devem então estar assentados na construção de concepções fundamentais que nortearão o fazer docente, concepções direcionadas do próprio caminhar, tais como as concepções de educação infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento... entre outras tantas necessárias para o encaminhamento, direcionamento e revisão do próprio fazer.

Todavia, o ponto de partida de todo esse processo refere-se à necessidade de definição do papel da docência com bebês e crianças bem pequenas, ou seja, quais suas características e sua importância, de modo a estabelecer e consolidar seu verdadeiro espaço no sistema educacional, para que novos encaminhamentos possam ser desencadeados. Como pontuado por Spada (2007, s/p) além de discussões acerca da formação profissional, fazem-se necessárias discussões e reflexões direcionadas à busca de uma identidade de classe em relação à docência na Educação Infantil.

Neste contexto, faz-se importante, sobretudo, a consciência da relevância do trabalho docente nesta fase da escolaridade, mediante as contribuições que podem ser oferecidas ao desenvolvimento e ao processo de construção de conhecimentos de bebês e crianças bem pequenas.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS E DECORRÊNCIAS DA PESQUISA

Inúmeras e consideráveis mudanças caracterizaram o percurso histórico de existência da Educação Infantil, sobretudo em relação aos seus anos iniciais. O caráter assistencialista de atendimento a crianças desfavorecidas sob os pontos de vista familiar, social e econômico, paulatinamente, cedeu espaço ao enfoque pedagógico.

Políticas públicas, iniciativas governamentais e garantias legais voltadas à Educação Infantil foram intensificadas; mais escolas foram construídas; um contingente maior de alunos passou a ser atendido; mais materiais adequados ao trabalho com a faixa etária foram disponibilizados pelo poder público às escolas; e mais recentemente, é estabelecida a exigência de formação pedagógica para o trabalho nesta fase.

Assim, em Rio Claro (SP), município no qual foi realizada a pesquisa aqui apresentada, mais classes destinadas para o atendimento aos três primeiros anos da Educação Infantil passaram a ser atribuídas a professores. Entretanto, dificuldades orçamentárias emperram a possibilidade de existência de profissionais capacitados em todas as unidades escolares de sua rede de ensino.

Além disso, a formação inicial docente requer ajustes que possibilitem um melhor preparo profissional para o atendimento à faixa etária de zero a três anos. Conforme destacado pela representante da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, em entrevista para a presente pesquisa, o trabalho docente com este segmento da Educação Básica configura-se como algo diferenciado e que provoca dúvidas; é ainda por ela destacado que faltam políticas voltadas à formação de professores para esta faixa etária, diferentemente do que ocorre, por exemplo, com o Ensino Fundamental.

As observações das aulas das professoras participantes desta pesquisa apontaram o emprego de diferentes concepções pedagógicas e a realização de variadas atividades, envolvendo diversos campos de experiências. Entretanto as atividades nem sempre incentivavam a participação ativa dos alunos, eram pouco aprofundadas, e apresentavam uma organização que, em alguns momentos, deixava a desejar, evidenciando indícios de improvisação e de ausência de preparo prévio. As docentes, por vezes, agiam de modo mecânico, guiadas pela preocupação com cumprimentos de cronogramas, rotinas e horários, demonstrando falta de clareza acerca da importância do trabalho que realizavam, bem como sobre as capacidades infantis.

No que concerne às entrevistas, estas mostraram que as palavras de significativa parcela das profissionais, sendo elas professoras, professoras coordenadoras ou diretoras de escola, revelam concepções mais focadas nos cuidados do que na prática pedagógica propriamente dita. Aspectos

relacionados à alimentação e à higiene acabaram sendo mais enfatizados do que a proposição de atividades inovadoras e significativas para as crianças. Além disso, a questão do brincar também foi bastante destacada nos discursos das participantes, aspecto que, por si só, embora relevante, não contempla tudo o que deve ser vivenciado pela criança nos anos iniciais da Educação Infantil. Situação semelhante pôde ser percebida em relação ao que era enfatizado nas Propostas Pedagógicas das escolas.

Detectou-se ainda que atividades que poderiam promover a interação das crianças com o mundo letrado, mediante o contato e a exploração organizada de diferentes materiais escritos, foram realizadas de modo superficial e pouco frequente por boa parte das participantes. As poucas atividades realizadas foram, de modo geral, repetitivas e pouco variadas, limitando-se, em muitos casos, à utilização de livros de histórias e fichas com a escrita dos nomes próprios. Nas salas de aula, poucos materiais expostos faziam-se presentes, e alguns deles eram retirados do alcance dos alunos após sua utilização.

Pode-se inferir que esses dados revelam que as crianças em seus primeiros tempos de vida são ainda compreendidas como seres incompletos e incapazes de participar, de forma ativa, de situações pedagógicas que significativamente contribuam com seu desenvolvimento e com seu processo de construção de conhecimentos. A aquisição da leitura e da escrita, de acordo com a concepção de participantes, parece não se configurar como algo amplo, iniciado desde o nascimento, antes mesmo do acesso à escola. Pauta-se assim, em um trabalho focado na espera pelo momento ou pela época futura na qual a criança terá condição de aprender e demonstrar interesses diversos, inclusive no que se refere à exploração de ideias acerca da leitura e da escrita.

Entretanto, teóricos como Seber (1997), Augusto (2011), Jolibert e Sraïki (2011) e Cipriano (2013), ao embasarem o presente trabalho, apontam a importância da realização de atividades referentes aos contatos da criança com leitura e escrita na Educação Infantil. Além disso, pesquisas aqui apresentadas, realizadas diretamente com os pequenos por Silva (2016), Souza (2014), Micotti (2013), Neves, Castanheira e Gouvêa (2011 e 2015), Mayrink-Sabinson (1998) comprovam que a criança, desde bebê, manifesta variados interesses, sendo curiosa, naturalmente ativa e capaz.

Vale igualmente citar a própria experiência profissional da autora da presente pesquisa que tanto como docente e também como diretora de escola, sempre procurou enfatizar a importância da realização de atividades significativas junto às crianças na Educação Infantil, sobretudo referentes às interações com materiais escritos diversos, diante do interesse por elas demonstrado.

Entretanto, os dados coletados assinalam que o enfoque assistencialista embora tenha perdido força, não deixou de existir. Um fator que sugere nuances assistencialistas refere-se ao período de funcionamento das instituições escolares que atendem aos três primeiros anos da Educação Infantil apresentar-se maior do que em outras etapas do ensino, tanto no que se refere à carga horária diária, como em relação à duração do ano letivo, fator este detectado no município de Rio Claro.

Assim, muito se progrediu, mas há ainda um longo caminho a se percorrer para que os estabelecimentos que atendem crianças em seus primeiros anos de vida sejam plenamente reconhecidos como instituições de ensino e não como locais que “guardam” ou “tomam conta” de crianças enquanto suas mães trabalham, ou como “escolinhas” nas quais os pequenos brincam, mas, de fato, pouco aprendem.

Deste modo, decorre desta pesquisa a compreensão de que estudos fazem-se necessários para o aprimoramento do trabalho docente. A apresentação, a exploração e a reflexão sobre produções teóricas e pesquisas realizadas por diferentes autores com crianças pertencentes aos primeiros anos da Educação Infantil, em muito poderá contribuir para o fortalecimento da atuação pedagógica nesta etapa da Educação Básica. Para que isso ocorra, além de ações das equipes gestoras das escolas, fazem-se relevantes as iniciativas dos próprios professores e também oriundas da Secretaria Municipal da Educação, a fim de que esforços sejam somados e direcionados para um processo de aprimoramento do trabalho docente com crianças em seus primeiros anos de vida, período promissor para a construção e ampliação de conhecimentos. O mesmo empenho deve fazer-se presente em relação à alfabetização, a ser compreendida como um processo amplo de construção e descobertas, pautado inicialmente por interações das crianças com outras pessoas e com materiais diversificados.

No entanto, um processo de formação continuada do professor certamente, por si só, não será suficiente. Há de se reconhecer, que ajustes e avanços apenas poderão ocorrer na formação do professor, a partir da consolidação deste espaço de docência, pautada na definição do que, de fato, é ser professor de bebês e crianças bem pequenas, uma função que apresenta peculiaridades próprias devido à pouca idade dos alunos.

Cabe, contudo, ressaltar que não se tem com esta pesquisa a pretensão de esgotar o assunto tratado, e nem mesmo o propósito de pontuar soluções para falhas ou problemas que possam existir nos anos iniciais da Educação Infantil. Como aponta Celis (1998, p.31) só haverá mudanças nas práticas pedagógicas quando se assumir um agir reflexivo e quando cada um se comprometer a agir sobre seu agir responsavelmente.

Deste modo, pretende-se que o presente trabalho possa propiciar condições para que diálogos e reflexões sejam suscitados, contribuindo assim, para uma melhor compreensão das características infantis, da prática pedagógica nos primeiros anos de vida e do processo de alfabetização, o que certamente trará reflexos positivos para o aprimoramento do trabalho docente nesta fase.

REFERÊNCIAS

AEBLI, H. **Didática psicológica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z.M.R. (org) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ASSIS, M.C.; ASSIS, O.Z.M. (Org). **PROEPRE Fundamentos teóricos da Educação Infantil**. Campinas: LGP, 2002.

AUGUSTO, S. O. **A linguagem escrita e as crianças**: superando mitos na educação infantil. p.120-133, abril, 2011. Disponível em <HTTP://www.acervodigital.unesp.br>. Acesso em 07 de janeiro de 2015.

BAHIA, C.C.S. Identidade da professora de creche: constituição e condição da docência. **Anais do XVI ENDIPE** Campinas, p.1-12, 2012. Disponível em <HTTP://www.infoteca.inf.br/>. Acesso em 6 de maio de 2017.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BELTRAME, L.M., et al. A identidade dos professores de berçário. **Anais do X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)**. Curitiba, p.8549-8561, 2011. Disponível em: <HTTP://educere.bruc.com.br/> Acesso em 6 de maio de 2017.

BERBEL, L.M. A construção da escrita nos primeiros anos de vida. In: MICOTTI, M.C.O. (org) **Alfabetização: aspectos teóricos e práticos**. Instituto de Biociências – Unesp: Rio Claro, 1999.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

BRANDÃO, A.C.P.; LEAL, T.F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. O ensino da linguagem escrita na creche: algumas reflexões sobre a mediação docente. In: ARCE, A. **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016 (2ª versão)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**; altera a Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Parecer homologado CNE/CEB nº20**, 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº8069, de 13 de junho de 1990. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CELIS, G.I. **Aprender a formar crianças leitoras e escritoras**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CIPRIANO, E. Uma reflexão sobre a realidade de ontem e de hoje presente nas creches: **Direcional Educador**, São Paulo, nº99, p.16-19, abr. 2013.

COELHO, A. Intencionalização educativa em creche: **Revista Iberoamericana de Educación**, nº49/50, p.1-12, mai/2009.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

COSTA, P.H.L.; CESANA, J. Motricidade infantil do zero aos três anos: fundamentos para uma orientação pedagógica. In: ARCE, A. (org) **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas: Alínea editora, 2014.

DRUZIAN, A. **Leitura e escrita na educação infantil**: as configurações da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012, 288p.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRANGELLA, R.C.P. Com a palavra, a escrita! In: KRAMER, S., et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2011.

GOMES, P.B.M.B. Os materiais artísticos na educação infantil. In. CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P.S. (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADDAD, L. **A creche em busca de sua identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

JOLIBERT, J. **Crianças ativas em um meio que elas administram**. Texto que reproduz a palestra proferida no VII Congresso da Rede Latino Americana – Pedagogia, linguagem e democracia. UNESP, Rio Claro: 2013.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2011.

JOLY, I.Z.L.; JOLY, M.C.L. Musicaliza: a música no cotidiano escolar na educação infantil para crianças pequenas. In: ARCE, A. (org) **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas: Alínea editora, 2014.

KAMI, C. **A criança e o número**. 24ª ed. Campinas: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, T.M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3ªed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L.M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (orgs) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas. Editora Alínea, 2012.

- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (org) **Alfabetização e letramento**. Campinas. Mercado das Letras, 1998.
- MICOTTI, M.C.O. (org.) **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MICOTTI, M.C.O. **Alfabetização: entre o dizer e o fazer**. Rio Claro: Instituto de Biociências - Unesp, 2001.
- MICOTTI, M.C.O. A Educação Infantil e a alfabetização. In: MICOTTI, M.C.O. (org.) **Alfabetização: aspectos teóricos e práticos**. Rio Claro: Instituto de Biociências - Unesp, 1999.
- MICOTTI, M.C.O. O construtivismo e algumas práticas de alfabetização. In: MICOTTI, M.C.O. (org.) **Alfabetização: assunto para pais e mestres**. Rio Claro: Instituto de Biociências – Unesp, 1998.
- MICOTTI, M.C.O. Alfabetização: métodos e tendências. In: MICOTTI, M.C.O. (org.) **Alfabetização: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Instituto de Biociências - Unesp, 1996.
- NEVES, V.F.A.; GOUVÊA, M.C.S.; CASTANHEIRA, M.L. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação** – v.20, nº60, p.215-244, jan-mar, 2015.
- NEVES, V.F.A.; GOUVÊA, M.C.S.; CASTANHEIRA, M.L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa** – v.37, nº1, p.121-140, jan-abr, 2011.
- NÓVOA, A. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. Texto que reproduz a Conferência intitulada “Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação”. Águas de Lindóia: 17 de agosto de 2011.
- OLIVEIRA, S.M.L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M.L.A. (Org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Z.M.R. et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.
- ONGARI, B., MOLINA, P. **A educadora de creche construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASCHOAL, J.D. A educação infantil em foco: desafios e perspectivas para a educação de bebês. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.11, nº4, p.2174-2190, 2016. Disponível em <HTTP://dx.doi.org/10.21723/> Acesso em 06 de abril de 2017.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1973.

RICHTER, S.R.S.; BARBOSA, M.C.S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**. Santa Maria, v.35, nº 1, p.85-96, jan/abr, 2010. Disponível em: <HTTP://ufsm.br/revistaeducacao/> Acesso em 07 de janeiro de 2015.

RIO CLARO. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Secretaria Municipal da Educação, 2008.

SEBER, M.G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, M.R.P. Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas. **Educação e Linguagem** – v.19, nº2, p.155-170, jul-dez, 2016.

SOUZA, L.S.L. **A leitura e a escrita na primeira etapa da Educação Infantil: os discursos e as práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014, 152p.

SPADA, A.C.M. Propostas de cuidado e educação no ambiente da creche - aspectos históricos e formação de professores. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v.14, nº15, p.93-106, jan/dez, 2007. Disponível em <https://revistanuances.wordpress.com/> Acesso em 17 de maio de 2015.

SPADA, A. C.M. O cuidado e a educação no ambiente da creche - considerações acerca dos aspectos históricos e da formação de professores. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, nº10, jul, 2007. Disponível em <https://www.revista.inf.br/> Acesso em 4 de maio de 2017.

SPADA, A.C.M. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, nº 5, jan, 2005. Disponível em <https://www.revista.inf.br/> Acesso em 17 de maio de 2015.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério: **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 73, p.209-242, dez.2000.

TEBEROSKY, A; GALLART, M.S. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRISTÃO, F.C.D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza: **Zero a Seis**, Florianópolis, nº9, v.6, p. 1-14, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/> Acesso em 3 de maio de 2017.

TURA, M.R.A. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA; A.T.(orgs). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA; A.T.(orgs). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.