

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SUZANA TAIS BETONI

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas de uma Professora
Pesquisadora

SÃO CARLOS-SP

2021

SUZANA TAIS BETONI

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas de uma Professora
Pesquisadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

São Carlos-SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Suzana Tais Betoni, realizada em 26/08/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (UNIARA)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos...

Primeiramente a Deus por permitir que esse sonho pudesse se tornar realidade. Graças à fé que tenho foi possível a concretização deste trabalho, em meio ao caos de uma pandemia, em que pude me desafiar dia após dia, superando os obstáculos que encontrei pelo caminho.

À minha orientadora, Professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti por esses dois anos de orientação que me renderam uma grande bagagem de conhecimento. Gratidão pela paciência, pelo carinho e pela oportunidade de realizar este estudo!

Às Professoras Dra. Márcia Regina Onofre e Dra. Maria Betanea Platzer pela leitura atenta e pelas ricas contribuições, desde a participação da Banca de Qualificação até a banca final deste trabalho.

Aos Professores das disciplinas pelos ensinamentos, aos colegas de pós-graduação pelo apoio mútuo e à toda equipe do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFSCar pela assistência.

À amiga Josi Carolina pelo apoio, ensinamento e incentivo durante o processo seletivo.

À minha amiga e parceira de mestrado Michele Yabuki pelo apoio e companheirismo durante essa jornada.

Às minhas amigas inseparáveis Keite e Larissa que acompanharam minha trajetória, ouviram meus desabafos e vibraram por mim.

Ao meu amigo Luiz Fernando que vem acompanhando há anos meus caminhos na vida acadêmica e que me apoiou e tranquilizou nos momentos finais da escrita desta dissertação.

A todos os meus amigos e aos colegas de trabalho, que são incontáveis, pelo apoio e incentivo em minha trajetória acadêmica.

Aos meus alunos, minha fonte de inspiração.

Ao meu irmão Douglas e à minha cunhada Suzane, por terem acompanhado todo esse processo e pelo apoio de sempre.

Aos meus maravilhosos pais, Maria e Marcos, que me deram todo o suporte e amor, sem os quais não seria possível a realização plena deste trabalho.

Enfim, para todos que fazem ou fizeram parte da minha vida e torceram por mim.

Comece fazendo o necessário, depois o possível, e de repente estará fazendo o impossível.

Santo Agostinho

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar as práticas de linguagem escrita desenvolvidas pela própria pesquisadora enquanto professora da turma de crianças da última etapa da Educação Infantil (fase 6) no ano de 2019, em unidade educacional da rede municipal de uma cidade do interior paulista. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa do tipo exploratória realizada por meio da pesquisa documental e da abordagem autoetnográfica. A análise dos dados foi feita a partir dos registros pedagógicos da professora pesquisadora, utilizando seu planejamento anual, os semanários e os registros fotográficos das práticas de linguagem escrita realizadas naquele ano. O desenvolvimento da investigação ocorreu a partir de um quadro composto por aporte teórico com contribuições de obras de autores referência em linguagem escrita na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural; também foi realizado um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas sobre a temática nas publicações dos trabalhos da ANPEd, segundo a metodologia Estado da Questão, e uma breve interpretação de documentos oficiais orientadores e norteadores e o que estes propõem para o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil que, assim como o aporte teórico, contribuiriam para o diálogo com a análise dos documentos pedagógicos. A partir dessa análise buscou-se compreender como a professora pesquisadora realizou essas práticas, levando em consideração as especificidades das crianças e a dimensão lúdica neste trabalho. O estudo apontou que foram realizadas práticas diversas envolvendo a linguagem escrita em sua maior parte, com brincadeiras e a presença da dimensão lúdica, além do uso social da escrita, o que vai ao encontro do que preconiza a abordagem histórico-cultural. Além dessas, foram identificadas atividades de cunho mecânico tais como realizar o contorno de pontilhados de letras e cópias de palavras, em que a escrita foi abordada fora de contexto e significado para as crianças. A análise dessas práticas apoiada nos aportes teóricos possibilitou um processo reflexivo, levando a professora pesquisadora a um processo de resignificação de seu trabalho. Identificou-se, portanto, que esse estudo provocou mudanças de concepções e ações a partir da reflexão de sua própria prática. Como resultado, a pesquisa reafirma e propõe as práticas de linguagem escrita desenvolvidas com as crianças em que foi realizado o uso social da escrita de maneira interativa, estando presentes os aspectos lúdicos e as interações, alinhadas ao que preconiza a abordagem histórico-cultural. Tal resultado será compartilhado como produto com professores da Educação Infantil, possibilitando um processo reflexivo sobre práticas de linguagem escrita entre os pares.

Palavras-chave: Educação infantil; Linguagem escrita; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the written language practices developed by the researcher herself as a teacher of the group of children in the last stage of Early Childhood Education (phase 6) in 2019, in an educational unit of the municipal school system of a city in the interior of São Paulo State. The chosen methodology was the exploratory qualitative research conducted out through documentary research and the autoethnographic approach. Data analysis was carried out from the researcher teacher's pedagogical records, using her annual plan, her weekly plan and photographic records of the written language practices accomplished that year. The development of the investigation took place from a framework composed of theoretical contribution of works by reference authors in written language in Early Childhood Education in the historical-cultural perspective; a bibliographical survey of academic productions on the subject was also made in the publications of ANPEd's works, according to the State of Question methodology, and a brief interpretation of official guidance documents and what they propose for the teaching of written language in early childhood education which, as well as the theoretical reference, contributed to the dialogue with the analysis of the pedagogical documents. From this analysis, we sought to understand how the researcher teacher conducted these practices, considering the children's specificities and the playful dimension in this work. The study pointed out that the researcher teacher performed several practices involving mostly written language, with games and a playful dimension, besides the social use of writing, which is in line with what is recommended by the historical-cultural approach. In addition to these, activities of a mechanical nature were identified, such as outlining the dotted lines of letters and copies of words, since writing was approached out of context and meaning for the children. The analysis of these practices supported by theoretical contributions enabled a reflective process, leading the researcher teacher to a process of reframing her work. It was identified, therefore, that this study caused changes in conceptions and actions based on the reflection of its own practice. As a result, the research reaffirms and proposes the written language practices developed with children whereas the social use of writing was performed in an interactive way, with playful aspects and interactions, in line with what the historical-cultural approach advocates. This result will be shared as a product with Early Childhood Education teachers, enabling a reflective process on written language practices among peers.

Key words: Childhood education; Written language; Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

GT – Grupos de Trabalho

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PP – Professora Pesquisadora

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fichas com os nomes das crianças.....	73
Figura 2 – Montando os nomes com letras móveis com auxílio da ficha (quebra-cabeça).....	73
Figura 3 – Escrevendo o nome na pintura para identificá-lo como autor.....	74
Figura 4 – Escrita do nome usando massinha de modelar.....	74
Figura 5 – Gráfico de meninos e meninas com seus nomes.....	75
Figura 6 – Jogo da memória dos nomes.....	76
Figura 7 – Dança das cadeiras dos nomes.....	76
Figura 8 – Registro das quantidades de garrafas derrubadas no boliche.....	77
Figura 9 – Bingo dos nomes.....	77
Figura 10 – Brincando com o Dado das Preferências.....	79
Figura 11 – Brinquedos / Faz-de-conta.....	81
Figura 12 – Crianças brincando com blocos de encaixe e de construção.....	81
Figura 13 – Brincando com massinha de modelar.....	81
Figura 14 – História contada em caixa de sapato.....	84
Figura 15 – Casinha de doces “João e Maria” confeccionada coletivamente.....	84
Figura 16 – Releitura do livro “Meu coração é um zoológico” com colagem e desenho.....	85
Figura 17 – Manuseio de livros.....	85
Figura 18 – Reconto da história “Chapeuzinho Vermelho” com palitoches.....	87
Figura 19 – Calendário coletivo.....	89
Figura 20 – Calendário individual.....	89
Figura 21 – Numerais.....	91
Figura 22 – Alfabeto.....	91
Figura 23 – Jogo da memória das vogais.....	91
Figura 24 – Bingo dos números.....	92
Figura 25 – Números sorteados no Bingo dos números em sequência.....	93
Figura 26 – Caminhando sobre o traçado do número 2.....	93
Figura 27 – Alfabeto com letras móveis.....	93
Figura 28 – Lista de palavras sobre o que as crianças gostaria de fazer na escola.....	94
Figura 29 – Lista de palavras de doces.....	94
Figura 30 – Atividade de treino motor (contorno do pontilhado) das letras.....	95
Figura 31 – Circulando palavras.....	95

Figura 32 – Cópia de lista de palavras.....	96
Figura 33 – Rótulos.....	100
Figura 34 – Receita: Massinha caseira.....	100
Figura 35 – Convite: Exposição dos projetos de leitura (1).....	101
Figura 36 – Convite: Exposição dos projetos de leitura (2).....	102
Figura 37 – Painel dos aniversariantes do mês.....	102
Figura 38 – Cartaz de conscientização sobre a dengue.....	103
Figura 39 – Painel com a música “Cai, cai balão”.....	103
Figura 40 – Texto coletivo tendo a professora como escriba.....	106
Figura 41 - Desenho coletivo sobre a história “Chapeuzinho Amarelo”.....	107
Figura 42 – Desenho após a visita ao Parque Ecológico.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos de 2009 a 2019 selecionados no GT 07 da ANPEd.....	32
Quadro 2 – Síntese dos trabalhos selecionados pela leitura na íntegra no GT 07 da ANPEd..	32
Quadro 3 – Trabalhos de 2009 a 2019 selecionados no GT 10 da ANPEd.....	36
Quadro 4 – Síntese dos trabalhos selecionados pela leitura na íntegra no GT 10 da ANPEd..	36
Quadro 5 – Nomenclaturas dos Campos de experiência na BNCC e no Planejamento Anual da PP.....	60
Quadro 6 – Atividades de linguagem escrita realizadas na fase 6 no ano de 2019.....	68

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1 – Primeiras aproximações teóricas	22
2 – Estado da Questão: A linguagem escrita no contexto da transição da EI para o EF nas publicações da ANPEd.....	30
3 - Linguagem escrita na Educação Infantil e os documentos legais.....	45
4 - Metodologia para o desenvolvimento da pesquisa.....	52
4.1 - A análise documental - percorrendo os registros da prática da PP.....	54
4.2 – Autoetnografia.....	55
4.3 - Análise dos dados.....	56
5 - Produção dos dados da pesquisa: Práticas de linguagem escrita da PP.....	58
5.1 - Contextualização da escola.....	59
5.2 - Planejamento anual.....	59
5.3 – Semanários.....	65
5.4 - Analisando as práticas de linguagem escrita a partir de registros fotográficos...70	
5.4.1 – Nome.....	71
5.4.2 - Dado das preferências e brincadeiras.....	79
5.4.3 - Leitura deleite e contação de histórias.....	83
5.4.4 – Calendário.....	88
5.4.5 - Letras, números e palavras.....	90
5.4.6 - Manuseio, escrita e leitura e portadores textuais diversos.....	98
5.4.7 - Produção de textos coletivos.....	105
5.4.8 – Desenho.....	106
5.4.9 - Novos olhares: ressignificando as práticas em linguagem escrita.....	109
7 - Considerações finais.....	114
8 – Referências.....	116

INTRODUÇÃO

O contato com o mundo da escrita acontece desde a primeira infância em diversos ambientes seja familiar, social ou escolar, desde que a criança esteja inserida em um ambiente que lhe proporcione isso, já que nem todos possuem acesso à cultura letrada. É possível afirmar que, em condições que sejam favoráveis para que sejamos imersos na cultura escrita desde a infância, vivemos em uma sociedade rodeada de portadores e diversos gêneros textuais, além de crescermos ouvindo histórias clássicas ou inventadas, por meio de textos escritos, ilustrados e da oralidade presente em práticas culturais.

Em seu artigo “Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural” (2010), Suely Amaral Mello aponta a escrita como instrumento cultural historicamente construído, sendo que as crianças constroem o sentido da escrita por meio de suas vivências e com o contato que têm com a função social da linguagem escrita. A vivência com o mundo da escrita é essencial para a construção dessa linguagem pela criança, o que depende também das pessoas com quem convive, de como interagem com a cultura escrita e os materiais a que têm acesso. Sabemos que nem todas as crianças possuem o mesmo contato e as mesmas oportunidades de acesso à cultura escrita, pois estas dependem do ambiente em que vivem, o que influencia no desenvolvimento e ampliação dos seus conhecimentos em relação à escrita. Nesse sentido é que afirmamos que nossas ações revelam nossas concepções, já que as crianças aprendem sobre a leitura e a escrita vendo os adultos ou crianças mais velhas, que já dominam a leitura e a escrita, fazendo uso dessas linguagens. De acordo com Mello (2010, p. 333),

(...) ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) -, dependendo do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja a escrita.

A escola, no entanto, é vista como lugar de sistematização dos conhecimentos de leitura e escrita cujo processo tem se iniciado cada vez mais cedo, inclusive nos anos da Educação Infantil (EI). Nesse processo, o papel do professor como mediador é fundamental para que as crianças vivenciem situações reais do uso social da escrita, construindo sentidos em relação a essa linguagem. Segundo Mello (2010), essa mediação depende das concepções do professor sobre sua relação com a linguagem e a cultura escrita

Buscando articular esta afirmação à condição de professora pesquisadora (PP) deste trabalho é que apresento o interesse em investigar práticas de linguagem escrita na EI que surgiu

da inquietação sobre minha própria prática como professora na rede municipal de uma cidade do interior paulista, já que atuo na pré-escola, atualmente na última etapa da EI denominada fase 6, estando diariamente em contato com questões ligadas à escrita. Em relação à nomenclatura, quando neste texto nos referimos à pré-escola estaremos indicando o último segmento da etapa da EI, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), segundo a qual compreende o atendimento a crianças entre 4 a 6 anos de idade; e quando nos referirmos à fase 6, estaremos adotando a nomenclatura da rede municipal referida, a qual trata exclusivamente ao último ano do segmento pré-escolar, atendendo crianças que iniciam o último ano da EI com 5 anos até 31 de março e completam 6 anos ao longo do ano.

Sou formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus Araraquara). Quando ingressei na graduação meu desejo, a princípio, era atuar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), porém durante os estágios obrigatórios e remunerado me identifiquei mais com a EI e me apaixonei por essa primeira etapa da Educação Básica, o que me ajudou a definir em qual segmento iria atuar quando me formasse.

Atuo como professora de EI há nove anos, tendo passado por todas as faixas etárias da creche à pré-escola. Meu primeiro ano como professora de EI foi em 2012, logo após terminar a graduação, em uma escola particular no município do interior paulista onde eu já havia estagiado no ano anterior. Nessa escola eu atuava pela manhã como recreacionista e à tarde como professora de uma turma de crianças de 4 e 5 anos de idade.

Nesta ocasião havia uma rotina com determinadas atividades que eram programadas por mim semanalmente, que chamávamos de semanário, e fazíamos uso de portfólios nos quais registrávamos algumas das atividades com fotos, comentários de atividades e acontecimentos que considerávamos relevantes no mês. Toda sexta-feira entregávamos o que era chamado de reflexão, em forma de texto com observações sobre o que havia ocorrido durante a semana, as atividades e reflexões sobre o que havia dado certo e o que poderia ser melhorado. Além disso, toda semana havia uma reunião pedagógica individual com a diretora da escola que, além de psicóloga e pedagoga, também atuava como coordenadora, orientando pedagogicamente e no dia-a-dia do trabalho docente.

O trabalho pedagógico dessa escola tinha um apreço pelo lúdico e por vivências significativas para as crianças, destacando-se a linguagem escrita que era abordada no dia-a-dia com a participação ativa das crianças, tendo a professora como escriba. Os alunos realizavam escritas espontâneas, brincavam, desenhavam, tinha um vasto espaço com brinquedos e muito

acesso a livros, gibis e outros portadores e gêneros textuais, uma biblioteca, além de serem crianças que viviam em um ambiente letrado em suas famílias de classe média alta.

Em 2013 prestei o concurso para o cargo de Professor I (nomenclatura adotada para professores de EI atuantes em creches e pré-escolas) na rede municipal do mesmo município e, em fevereiro daquele ano, saí da escola particular para dar início à minha jornada como servidora pública. Iniciei com uma turma de fase 6 em uma escola que atendia crianças de 4 a 6 anos de idade e lá me deparei com uma realidade bem diferente da que tinha na escola particular. Nessa escola, em funcionamento há mais de 30 anos, havia um parque com brinquedos bastante desgastados pelo tempo, as salas não tinham lugares planejados para brincadeiras e os brinquedos que haviam lá eram, em sua maioria, quebrados ou velhos, que foram acumulados pelas professoras da escola ao longo de anos, uma vez que os de uso coletivo que a prefeitura enviava eram escassos.

Em relação aos registros docentes nos era cobrado apenas o semanário, ou seja, as atividades que pretendíamos realizar durante a semana, que era feito em um caderno individual e vistado pela direção, já que também não tínhamos coordenação pedagógica na escola. As turmas eram numerosas, particularmente naquelas em que as crianças eram do período integral e ficavam o dia todo na escola, fazendo suas refeições, higienização e hora do sono ao longo do período de permanência, tendo uma professora de manhã (no caso eu) e outra no período da tarde. Não tínhamos uma biblioteca e os livros de literatura infantil eram escassos, foi aí que comecei a adquirir meus próprios livros para usá-los com a turma. As professoras das fases 6 dessa escola trabalhavam com atividades de treino motor e cópia em folhas e cadernos pautados, na maior parte do tempo com atividades mecânicas de escrita.

Dessa forma tentei me adaptar à nova realidade sempre proporcionando aos meus alunos o máximo do que realizava anteriormente na escola particular, porém com dificuldades com o tempo, espaço inadequado, falta de materiais, críticas dos pares e sem orientação pedagógica.

O que aqui denominamos como atividades mecânicas refere-se a exercícios motores de cunho mecânico, por exemplo, cópia de letras e palavras repetidamente, traçado de letras, contorno de pontilhado, entre outras, que não levam em consideração o uso social da escrita e em que, em geral, não fazem sentido real para a criança. De acordo com Mello (2010), a escrita deve ser tratada como instrumento cultural e atividades mecânicas de escrita não colaboram para a formação de leitores e escritores em potencial.

É importante salientar que nem toda escola privada gera as condições de qualidade das quais citei acima, assim como existem escolas públicas que oferecem um ensino de qualidade e excelência no que diz respeito à linguagem escrita e demais aspectos. O relatado sobre meu

ingresso como docente na escola pública vem se modificando com o passar dos anos, em que práticas escolarizantes e de cunho mecânico da escrita são cada vez mais deixadas para trás, dando espaço à vivências significativas em que se realiza seu uso social, valorizando os aspectos lúdicos.

Dos nove anos de atuação como professora de EI até o momento atual na rede municipal, seis foram na fase 6 por minha própria escolha devido à afinidade com essa última etapa da EI e faixa etária das crianças. Apesar de valorizar e considerar de igual importância todos os conteúdos inerentes à essa etapa da Educação Básica, sempre tive grande interesse em especial sobre linguagem escrita.

Na pré-escola, principalmente no ano anterior ao ingresso no EF, como é o caso da fase 6, há uma cobrança e preocupação das famílias, dos próprios professores e muitas vezes dos gestores pelo processo de alfabetização das crianças. Trata-se de uma questão cultural em que algumas pessoas desses grupos creem que a EI é local de preparação para o EF, valorizando mais as atividades escolarizantes de cópia e escrita mecânica do que os jogos, as brincadeiras e as interações, com foco na codificação e decodificação do sistema de escrita.

Embora houvesse essa preocupação da comunidade, sempre tentei proporcionar às crianças momentos lúdicos que envolvessem o aprendizado, inclusive na linguagem escrita, que é tema deste trabalho, através da leitura e contato com diversos portadores e gêneros textuais como poemas, bilhetes, cartazes, receitas, literatura infantil, gibis, etc.; e também momentos em que construíamos textos coletivos com assuntos de nosso interesse, dramatizações, musicalizações e brincadeiras. Apesar disso, acabei também sempre deixando um tempo na semana para atividades de treino motor como pontilhado de letras, escrita de palavras e nomes, traçados, entre outras, já que isso fazia parte da cultura das escolas em que eu estive e que considerei importante realizar, para seguir as práticas pedagógicas da escola no geral. Ainda que notasse uma mudança ocorrendo gradativamente na rede, me sentia indiretamente cobrada por não estar fazendo as atividades em folhas e cadernos, e acabei incorporando tais práticas em momentos pontuais da rotina, ainda dando ênfase, a maior parte do tempo, às vivências lúdicas e significativas para as crianças.

Notadamente a mudança de local e condições de trabalho, assim como a falta de uma coordenação pedagógica me fizeram deixar de lado algumas das práticas que realizava na escola particular, já não escrevendo mais a reflexão semanal e utilizando pastas e cadernos no lugar dos portfólios, o que hoje com anos de experiência na EI e com o presente estudo me faz lembrar minha trajetória e vislumbrar tais mudanças, me questionando o porquê deixei de realizar na escola pública práticas que realizava na particular. Com certeza pela falta de auxílio

pedagógico, número muito maior de alunos, falta de material, espaço e tempo e, claro, a falta de incentivo e valorização com que me deparei em algumas das muitas escolas públicas pelas quais passei.

Desde os estágios na graduação em Pedagogia me deparei com a polêmica sobre alfabetizar ou não na EI. Notei nesses estágios que havia muita variação das práticas que envolviam linguagem escrita de uma professora à outra na EI nas turmas em que estagiei. Algumas professoras realizavam atividades de cunho mecânico da escrita com as crianças enquanto outras abordavam letras e palavras de maneira mais lúdica, focando a proposta no brincar mas, em geral, com a intenção de preparar as crianças para o EF, não valorizando tanto o uso social da escrita.

Além disso, a pesquisa realizada por mim em 2012 e 2013 no curso de especialização “Ética, Valores e Cidadania na Escola”, desenvolvida pela Universidade de São Paulo (USP), intitulada “Concepções sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil” (BETONI, 2013), também contribuiu para ampliar meu interesse em ir mais a fundo nessa temática. Tal trabalho teve como sujeitos de pesquisa professoras de pré-escola da mesma rede municipal abordada na presente pesquisa, das fases 4, 5 e 6, as quais relataram realizar práticas de leitura e escrita na EI e utilizá-las como ferramentas fundamentais para a formação dos alunos, tanto em seu uso social (letramento), quanto no processo de codificação e decodificação (alfabetização), como ações que se complementam.

Sabe-se que há polêmicas e divergências em relação às práticas de linguagem escrita na EI, já que se trata de uma etapa que não tem como função alfabetizar as crianças e nem antecipar os conteúdos do EF. Porém, há diversas opiniões e interpretações por parte das professoras de ambas as etapas (EI e EF) sobre suas práticas de linguagem escrita, mais particularmente na pré-escola, já que muitas vezes se sentem cobradas a prepararem as crianças para o ingresso no EF. A pesquisa realizada no curso de especialização revelou que as professoras participantes consideraram que realizavam práticas alfabetizadoras na EI, o que nos leva a pensar se essas professoras de certa forma estariam ou não antecipando a escolarização ou, até mesmo, preparando essas crianças para o EF, deixando em segundo plano as especificidades do trabalho pedagógico da EI e as necessidades das crianças, sobretudo em relação ao aspecto lúdico. No excerto abaixo, Mello (2010, p. 340) ressalta a importância de se olhar para a EI a partir de suas particularidades, sem antecipar os conteúdos do EF:

Percebido o ponto de vista histórico-cultural, parece claro que o lugar de aprendizagem do aspecto técnico da escrita – do como se escreve e se lê – não é a educação infantil. A educação infantil provoca a criança para conhecer o mundo e para expressar esse conhecimento nas múltiplas linguagens por meio

das quais é capaz de se expressar em sua relação com o mundo: a fala, o desenho, o faz-de-conta, a pintura, a modelagem, a dança, a música, o teatro.

Nesse aspecto é preciso nos atentar para as especificidades de nossas crianças da EI, assim como para o que orientam os referenciais teóricos sobre linguagem escrita e documentos oficiais para a não antecipação dos conteúdos do EF e atividades de cunho mecânico sem sentido para as crianças, práticas ainda comuns em escolas de EI. A EI não tem como função antecipar a escolarização própria do EF, nem mesmo alfabetizar em seu sentido técnico e sistemático, mas sim proporcionar às crianças experiências significativas de linguagem escrita, inserindo-as na cultura letrada para que vivenciem situações em que façam o uso social da escrita em seu cotidiano. De acordo com Mello (2010) é importante considerar as especificidades das crianças da EI no seu processo de inserção na cultura letrada, considerando o brincar e o uso social em contextos significativos para elas. Mello (2010, p. 336) afirma que

O ensino antecipado da escrita – situação típica para muitas crianças brasileiras entre 3 e 6 anos e sustentada, muitas vezes, pela pressão de pais e mães – implica, de um modo geral, o sacrifício do tempo de convivência com a cultura que é necessário à formação dos motivos de estudo, da vontade de saber. Partilhar com a sociedade os conhecimentos produzidos que desvelam as condições adequadas para formar a criança como leitora e produtora de textos pode contribuir para o sucesso desse processo.

Em “A formação social da mente” (1989) Lev S. Vygotsky destaca que é importante que a linguagem escrita seja abordada de modo que faça sentido para a criança e não a partir de meras habilidades motoras. Vygotsky (1989, p. 125) aponta a importância da ludicidade e da brincadeira nesse processo, salientando que,

(...) Assim um objeto adquire a função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

Com o ingresso no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2019, surgiu a oportunidade e o entusiasmo em analisar minha própria prática em linguagem escrita como professora na EI, mais particularmente na fase 6, turma em que eu atuava naquele ano. Em conversas e trocas com minha orientadora, levando em consideração que a linguagem escrita faz parte da vida das crianças fora e dentro do ambiente escolar, estando em evidência a importância da brincadeira e do lúdico nesse processo, inicialmente pensamos em investigar como minhas práticas no ano de 2019 em relação à linguagem escrita repercutiram no trabalho das professoras alfabetizadoras que receberam meus alunos em 2020.

Porém, encontramos grandes dificuldades em relação a isso devido as crianças estarem distribuídas em diversas escolas e não estarem mais reunidas na mesma turma, e pelo fato de no ano de 2020 as aulas terem sido paralisadas por vários meses, retornando no formato remoto por conta da Pandemia de Covid – 19¹, o que dificultaria o acesso a essas crianças e a professoras do primeiro ano do EF. Assim, com as contribuições da Banca de Qualificação, optamos por pesquisar minha própria prática evidenciando meu trabalho, assim como o trabalho que é realizado na EI, em um estudo que possibilitasse uma análise seguida de reflexão sobre minha própria prática focada na linguagem escrita.

No presente trabalho analisarei minha própria prática em relação à linguagem escrita, em que me denominarei como Professora Pesquisadora (PP), como docente em uma turma de fase 6 no ano de 2019 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) situado em um bairro periférico da cidade localizada no interior do estado de SP. Na referida rede municipal a EI é organizada em turmas denominadas de fases de 1 a 6, sendo as fases 1, 2 e 3 pertencentes ao segmento creche, e as fases 4, 5, e 6 pertencentes ao segmento pré-escola. A escola aqui citada atende a pré-escola, ou seja, crianças de 4 a 6 anos de idade. A turma era formada por 20 alunos com 5 anos de idade que completariam 6 anos até março de 2020. É importante esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/ 1996) alterou a Redação, em seu Art. 30, dada pela Lei n. 12.796 de 2013, em que a pré-escola que antes era oferecida a crianças de 4 a 6 anos passa a ser para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Aqui colocamos que os alunos da fase 6 tinham 5 e 6 anos de idade, pois alguns completaram 6 anos até dezembro do ano de 2019, já que no EF as crianças completam 6 anos até o dia 31 de março no ano em que ingressam no primeiro ano.

Para fins de delimitar o tema e o objeto desta pesquisa, realizamos uma pesquisa documental das práticas de linguagem escrita realizadas por mim em 2019 na turma de fase 6, por meio da análise e reflexão da minha prática a partir do planejamento anual, semanários e fotografias com registros de vivências diversas abordando a linguagem escrita, sendo que chamaremos esses materiais de registros ou documentos pedagógicos. A fim de sistematizar essa análise e reflexão utilizamos também a metodologia autoetnografia, abordagem que apresenta princípios da autobiografia e da etnografia que contribuiu para a realização da análise

¹ Diante do cenário da Pandemia de Covid – 19, em março de 2020 nos deparamos com medidas de distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais em todas as escolas. Na rede municipal da qual faz parte o CEMEI citado na pesquisa, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado em março de 2020, sendo iniciado o ensino remoto em junho do mesmo ano.

e da reflexão a partir de experiências pessoais, no caso as práticas de linguagem escrita realizadas por mim naquele ano (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Levando-se em consideração a relevância da linguagem escrita na primeira etapa da Educação Básica, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Analisar as práticas de linguagem escrita realizadas pela PP numa turma de fase 6 ao longo de 2019 a partir de seus registros pedagógicos, realizando uma reflexão sobre seu trabalho apoiada em referenciais teóricos, considerando as necessidades e especificidades das crianças na EI.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Analisar um conjunto de práticas pedagógicas de linguagem escrita em relação às especificidades das crianças de 5 e 6 anos.

- Investigar as práticas pedagógicas da PP em relação à perspectiva histórico-cultural, adotada na pesquisa, sobre a linguagem escrita.

- Refletir sobre o processo de produção de conhecimento em linguagem escrita a partir da prática docente da PP.

- Apontar indícios de mudanças de concepções da PP trazidas pela pesquisa em relação às práticas de linguagem escrita realizadas com crianças de 5 e 6 anos na EI.

O processo de desenvolvimento da investigação ocorreu, primeiramente, a partir da elaboração de quadro teórico com contribuições de autores que são referência em linguagem escrita na abordagem histórico-cultural. Em seguida, realizamos também o levantamento do Estado da Questão no portal Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) buscando conhecer os trabalhos produzidos no meio acadêmico sobre o tema desta pesquisa. Fizemos também uma breve incursão nos textos oficiais orientadores e norteadores para a etapa da Educação Infantil buscando entender suas proposições em relação à linguagem escrita, especificamente; faz-se destaque para a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o trabalho buscou evidenciar sua relevância social e educacional à medida que traz à reflexão a experiência de uma professora de EI, podendo posteriormente levar o resultado dessa pesquisa a outros professores para que possibilite uma reflexão ampliada; levando em consideração as especificidades das crianças e a importância que a EI tem na formação destas, em especial como futuros leitores e escritores, ressaltando a importância de nosso trabalho, reconhecendo as práticas que realizamos nas escolas. Além disso, a pesquisa

busca evidenciar a natureza formativa intrínseca do trabalho docente uma vez que destaca o potencial do professor como pesquisador de sua própria prática, especialmente quando este busca a continuidade sistemática dos estudos por meio de curso de pós-graduação, no meu caso em um mestrado profissional, o que possibilita a valorização e o reconhecimento formal do trabalho do professor como produtor de saberes.

A presente pesquisa tem caráter científico e acadêmico, porém é importante lembrarmos que os professores são produtores de saberes e cultura dentro de suas escolas e devem ser incentivados à reflexão de seu trabalho, assim como a socialização e as trocas entre pares, além da importante parceria que pode ser feita entre escola e universidade. No artigo “Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate”, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Mitsi Pinheiro de Lacerda (2009, p. 1233) evidenciam a importância da contribuição de pesquisas de professores em suas práticas afirmando que,

É inegável a contribuição da pesquisa nos processos formativos, uma vez que a prática investigativa pressupõe a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógicos e outros mais. A pesquisa, portanto, interfere positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional. Favorece a tessitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado – uma escola em que as proposições externas se misturam às proposições internas.

De acordo com Bernadete Gatti (2019) no capítulo “Quem são os atuais estudantes de Licenciatura” do livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação” (GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D.; ALMEIDA, P. C. A., 2019), a atuação investigativa deve fazer parte do trabalho do professor a partir da análise de suas práticas em consonância com a teoria, usando instrumentos que a autora chama de “teóricos-metodológicos”, como processo formativo para melhoria de suas práticas. Segundo Gatti (2019, p. 188),

(...) A formação para a investigação auxilia o docente a aprender como olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas vivências são muito diferentes das do professor e, sobretudo, a utilizar esse conhecimento para lançar mão de práticas mais equitativas na sala de aula. Assim, todo trabalho que envolve a pesquisa, na formação inicial e continuada de professores, precisa ser intencional, planejado e ancorado em uma questão da prática, implicando uma atividade metódica de produção, organização e sistematização de informações, resultando em um texto escrito ou outra forma de comunicação que possibilite novas compreensões sobre a prática. Tem-se, assim, o desafio de conceber a pesquisa como uma prática de formação e as práticas de formação, como instrumentos de investigação.

No capítulo “A complexa relação entre o professor e a pesquisa” Menga Ludke (2017), no livro “O papel da pesquisa na formação e na prática de professores” organizado por Marli André, destaca que é importante o professor conhecer a realidade em que atua, quem são seus

alunos, qual é a escola e quais são seus problemas, sendo que o conhecimento teórico contribui para a melhoria da educação. Segundo Ludke (2017, p. 32), isso contribui para que o professor tenha

(...) elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o à inevitabilidade de certos aspectos. O esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis.

No artigo “O professor e sua formação para a pesquisa” Menga Ludke (2005, p. 335) aponta “a pesquisa na formação e na prática do professor, fator indispensável para o desenvolvimento pleno de sua função docente”. No referido artigo Ludke (2005) destaca a dificuldade da realização da pesquisa pelos professores da Educação Básica devido a uma lacuna em sua formação tanto inicial quanto continuada e às condições precárias para que a pesquisa possa acontecer. Apesar disso, a autora enfatiza a importância de aproximar a pesquisa que professores da Educação Básica realizam em suas escolas com a universidade, porém com autonomia para que esses professores realizem suas pesquisas sem que a universidade exerça um controle sobre eles. Segundo Ludke (2005, 345 - 346),

De fato, a pesquisa em colaboração necessita ter mão dupla. De um lado, como já ocorre, a universidade procura abordar temáticas e necessidades dos professores da escola básica, com o intuito de provocar um avanço qualitativo nas ações educativas. De outro, a escola básica poderia ser mais proativa e exigir mudanças na universidade, principalmente quanto à formação de profissionais com um novo perfil, aptos a dar respostas mais adequadas aos problemas que desafiam o sistema escolar, por meio do trabalho de pesquisa. Ao mesmo tempo, seria oportuno atentar para o reconhecimento e a estimulação da capacidade do professor da educação básica para a construção do conhecimento relativo aos problemas vividos em sua escola, por meio da atividade de pesquisa, indispensável ao seu desenvolvimento profissional.

Na seção a seguir faremos as primeiras aproximações teóricas com a contribuição de autores que são referências em linguagem escrita na concepção histórico-cultural, abordagem escolhida para embasamento deste estudo, o que dará suporte para a investigação e reflexão mais adiante nas análises das minhas práticas em linguagem escrita na EI.

1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A interação com a cultura escrita e o mundo letrado acontece desde que as crianças são bem pequenas dentro e fora do ambiente escolar e, no processo de ensino-aprendizagem na EI, a partir de diversos recursos como contação de histórias; manuseio e contato com livros e diferentes portadores textuais; brincadeiras com rimas; identificação dos nomes; organização de listas de objetos e palavras; apresentação do alfabeto; enfim, um sem número de possibilidades que favorecem o contato com suportes textuais que circulam em meios impressos e digitais, além do processo de registros através do desenho, imitação da escrita a partir de rabiscos, escrita do nome, escrita espontânea e professor como escriba dos alunos, entre outras práticas.

O presente trabalho está sustentado em base teórica apoiada nas principais abordagens e conceitos sobre linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural tendo Vygotsky (1989) como referência, estudioso que é citado por Sônia Kramer no livro “Por entre as pedras: arma e sonho na escola” (2010) e, segundo a autora, “sustenta a tese do desenvolvimento humano em que a linguagem desempenha a função central de organizadora e mediadora da conduta, sendo através dela que se efetiva a realização do pensamento(...)” (KRAMER, 2010, p. 44), tendo como principais fatores as relações sociais e as interações que são construídas cultural e historicamente pelos sujeitos.

Neste sentido, o termo cultura escrita está relacionado ao ambiente composto por práticas sociais em que a escrita esteja presente em determinado lugar em que os sujeitos estão inseridos. No capítulo “Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil” publicado no livro “O mundo da escrita no universo da pequena infância” (2005) organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria e Suely Amaral Mello, Luiz Percival Leme Britto (2005, p. 15) afirma que:

Cultura escrita é, de todos os termos, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita - algo que não se modificou em essência mesmo com o advento de novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização do sistema produtivo que se constituíram na sociedade ocidental (...). Cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. Entre os tópicos próprios da investigação e de intervenção nessa área estariam: a relação entre escrita, cultura e conhecimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual.

Quando falamos em linguagem escrita logo vem à nossa mente os termos alfabetização e letramento. E logo também entramos na discussão sobre alfabetizar ou não na EI. Mas o que torna um termo diferente do outro?

Britto (2005) discute essa dicotomia entre alfabetização e letramento, afirmando que no Brasil o termo alfabetização, em geral, era visto como o processo de codificação e decodificação do sistema de escrita alfabético e que o termo letramento veio para enfatizar a prática social da escrita. Segundo ele, há quem considere a alfabetização como termo que já contempla o sistema do código escrito e o uso social da escrita. Porém, levando em consideração que em nosso país os termos alfabetização e letramento costumam ser explicados como distintos dentro de um mesmo processo, buscamos trazer suas definições.

O autor acima cita Magda Soares (2012) que em sua obra “Letramento: um tema em três gêneros” define a alfabetização como um processo em que o indivíduo domina habilidades de codificação (escrita) e decodificação (interpretação/leitura do código escrito). Ainda segundo Soares (2012), o fato de o sujeito dominar o sistema escrito alfabético não garante que ele realmente saiba fazer o uso social da leitura e da escrita, já que mais do que apenas codificar e decodificar é preciso interpretar e dar sentido ao que se lê e escreve. Dessa forma, segundo a autora, o uso social da escrita acontece a partir do letramento em que o sujeito reflete sobre o que lê e escreve, dando sentido ao código escrito.

Porém, uma criança que ainda não domina o sistema de escrita e leitura convencional pode e deve estar em contato com a escrita mesmo antes desse processo sistemático ser iniciado, pois antes de ser alfabetizada, ou seja, antes de saber codificar e decodificar, pode e deve aprender sobre o uso social da escrita se tiver recursos disponíveis para isso, já que apenas ler e escrever convencionalmente não garante a prática social que demanda a escrita. Soares (2012, p. 47), defende que o mais apropriado seja “alfabetizar letrando”, ou seja, que a alfabetização e o letramento se complementem.

Embora não se tenha uma única compreensão sobre alfabetização, há outras diferenças em relação ao seu uso quando falamos de alfabetização na EI. A EI não tem como função antecipar o ensino sistemático de leitura e escrita, mas sim de inserir as crianças na cultura escrita a partir de seus usos sociais, por isso é preciso levar em consideração suas especificidades. Segundo Britto (2005, p. 16),

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

Levando em conta essas considerações, Britto (2005) enfatiza que quando nos referimos à EI devemos enaltecer a imersão das crianças no mundo da escrita, não nos preocupando tanto em lhes ensinar as letras de uma forma sistematizada, mas sim proporcionando vivências em que elas possam experimentar o verdadeiro sentido do mundo letrado. Britto (2005, p. 20) alerta para que,

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença.

De acordo com Mônica Correia Baptista em “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” (2010) é imprescindível que as crianças, desde cedo, tenham contato com diversos gêneros e suportes textuais no processo de inserção no mundo da escrita, e para isso é preciso que a família e a escola proporcionem espaços e momentos em que elas possam vivenciar e explorar a cultura escrita. Segundo Baptista (2010, p. 8),

Em grupos de crianças bem pequenas, o trabalho de mostrar que se pode ler algo e extrair sentido sem apoio de desenhos, ilustrações ou imagens, de escrever bilhetes, cartas, mensagens para pessoas ausentes, de registrar um fato importante ocorrido em sala de aula e reler alguns dias ou semanas depois são exemplos de situações de aprendizagem que mostram para a criança as funções da escrita – preservar a memória, comunicar algo, nos emocionar. Tais situações também possibilitam que a criança pense sobre o funcionamento da escrita e sua relevância para a vida social.

Sônia Kramer, Maria Fernanda R. Nunes e Patrícia Corsino (2011) no trabalho intitulado “Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental” afirmam que, na EI, é preciso que as crianças criem relações positivas sobre ler e escrever, despertando nelas o gosto pela leitura e a escrita.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários) (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

Segundo Cleonice Maria Tomazzetti e Daliana Loffler (2015) no artigo “Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões”, é importante que a escola de EI considere que as crianças trazem uma bagagem de sua vivência fora dela, devendo valorizar essas experiências quando se trata de práticas de leitura e escrita, já que,

Uma das principais questões implicadas nesse processo de apropriação e de desenvolvimento da competência de ler e escrever é que as crianças em idade pré-escolar são tratadas de um modo que pouco faz em nome de suas

experiências, suas vivências anteriores à pré-escola, suas impressões, observações e sentimentos. Em outras palavras, a história pré-escolar dessas crianças é pouco explorada nas práticas educativas institucionais (TOMAZZETTI; LOFFLER, 2015, p. 213).

As autoras apontam para o fato de sua pesquisa mostrar que, muitas vezes, ocorrem práticas de cunho mecânico, que faz com que a EI seja vista como um preparo para o EF, deixando de lado a função social da escrita. Tomazzetti e Loffler (2015) explicitam a importância da brincadeira e do desenho no processo de aquisição da linguagem escrita.

Em “Infância e Educação Infantil: o sentido da alfabetização” capítulo publicado no livro “Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização” (2007) organizado por Doris Pires Vargas Bolzan, Tomazzetti aborda a apropriação da língua escrita na educação pré-escolar em uma turma de uma escola de EI em que a professora realizava a pré-alfabetização com seus alunos. Tomazzetti (2007) descreve a escola em que essa turma está inserida como uma escola de EF nos seus espaços físicos, não levando em consideração as especificidades das crianças da EI. A professora dessa turma focava suas práticas no sistema de escrita alfabético, embasada em práticas tradicionais de ensino, deixando em segundo plano as práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com a autora, essas práticas não levam em consideração a bagagem de conhecimento que a criança já possui de sua vivência fora da escola, colocando o processo de codificação e decodificação em primeiro plano, o que acaba por reforçar a EI como preparatória para o EF.

A preocupação central da perspectiva em questão – é a sistematização do universo da linguagem escrita antes ou sem a exploração dos sentidos e dos significados que a escrita representa para a criança. Em outras palavras, alguns professores de pré-escola concordam com a perspectiva dominante na primeira série do Ensino Fundamental, preocupam-se menos em ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, e quais as formas gráficas que elas dominam e como as utilizam para se expressarem, do que com o ensino dos diferentes tipos de uma mesma letra do alfabeto, ou de desenhar bem as letras (TOMAZZETTI, 2007, p. 81).

Além disso, Tomazzetti (2007) aponta para os diferentes tipos de linguagem que, se estimulados na EI, contribuem para o desenvolvimento das crianças em leitura e escrita, assim como a importância da brincadeira e do lúdico nesse processo.

Vygotsky (1989), afirma que na brincadeira as crianças descobrem e desenvolvem habilidades que lhes serão úteis na aprendizagem da escrita, já que quando brincam fazem uso do imaginário e da representação simbólica na construção do pensamento em que um objeto passa a ter a função de símbolo. Essa competência será bastante útil para que, posteriormente,

a criança compreenda a escrita como um símbolo, uma representação do que falamos e pensamos.

Ainda de acordo com o Vygotsky (1989, p. 127), assim como a brincadeira, inicialmente o desenho representa um simbolismo de primeira ordem, que surge a partir de gestos, sendo preliminarmente rabiscos “que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos”, os quais, posteriormente, a criança descobre que pode representar além de objetos a fala. Vygotsky (1989, p. 131) afirma que

Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. É difícil especificar como esse deslocamento ocorre, uma vez que somente pesquisas adequadas a serem feitas poderão levar a conclusões definitivas, e os métodos geralmente aceitos do ensino da escrita não permitem a observação dessa transição.

O autor nos chama a atenção no sentido de que o aprendizado da criança não se inicia ao ingressar na escola, já que as crianças têm uma história prévia de vida, trazem consigo suas experiências e vivências tanto no meio familiar, quanto social em que estão inseridas. Quando nos referimos à linguagem escrita isso não é diferente, já que as crianças já nascem em um ambiente letrado e são inseridas na cultura escrita no mundo em que vivem, uns mais outros menos dependendo do acesso que têm principalmente no ambiente familiar e suas condições socioeconômicas, se vivem com pessoas que leem e escrevem em seu dia-a-dia e o contato que possuem com gêneros e suportes escritos, já que “(...) De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Idem, p. 95).

Nesse sentido, Vygotsky (1989), aponta que escrever é uma atividade cultural complexa passando a ser um simbolismo de segunda ordem, pois ela não é inata ao sujeito, mas sim uma construção histórico-social e cultural adquirida pelas crianças por meio de suas experiências, vivências e aprendizagens que se dão nas relações humanas.

No livro “Linguagens infantis: outras formas de leitura” (2005) organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria, Mello discorre no capítulo “O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky” sobre a aquisição da escrita, abordando estudos realizados por Vygotsky que apontam para a importância do aspecto lúdico nesse processo. Mello (2005, p. 39) afirma que,

Ao mesmo tempo, é importante lembrar que a passagem do brincar ao estudar como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece como um passe de mágica, de um momento para o outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma

explícita de sua relação com o mundo. Enquanto esse processo acontece, respeitamos um tempo livre na escola fundamental para que a criança possa viver ainda um tempo de brincar, de fazer-de-conta, de ser criança.

Mello (2010), reforça o uso social da escrita na EI, para que as crianças atribuam e construam um sentido a essa linguagem. Por isso a importância de trabalhar a escrita nos contextos vivenciados no dia-a-dia por elas e não a partir de exercícios mecânicos e cópias.

(...) Isso acontece porque aprender a relacionar a grafia das letras aos sons correspondentes é uma tarefa que, de um modo geral, não faz sentido para a criança que realiza antes de compreender a função social da escrita. Ao fazer a tarefa escrita – em geral, repetitiva, e sob forma de cópia – sem poder atribuir ao que faz um sentido adequado à função da escrita, a criança acaba realizando a tarefa motivada por algo que é exterior ao ato de escrever (...) (MELLO, 2010, p. 337).

Vygotsky (1989) chama de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) o que a criança já consegue fazer por si mesma, de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) aquelas ações que a criança realiza com o auxílio de uma pessoa mais experiente e Zona de Desenvolvimento Potencial o que a criança conseguirá realizar sozinha mais à frente. Assim sendo, a ZDP

(...) é a distância entre o nível real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

No artigo “Ensinar a ler na escola: a leitura como prática cultural” (2010), Fabiana Rodrigues Cruvinel discorre sobre a questão do uso social da leitura e a abordagem histórico-cultural, o que nos remete também a pensar na escrita, apontando a escola como local de apropriação cultural, corroborando com Vygotsky (1989) de que é por meio da aprendizagem que se dá o desenvolvimento. Desta forma, o professor como mediador no processo de aprendizagem precisa conhecer o que os alunos já sabem, oferecendo a eles novas aprendizagens com base nas experiências que já possuem. Ou seja, o professor precisa conhecer a ZDR de seus alunos para que possa planejar e proporcionar situações de aprendizagens novas e significativas (CRUVINEL, 2010).

A autora afirma que por se tratar de uma construção histórico-social e cultural, a leitura e a escrita devem ter seu processo de aprendizagem a partir do uso social da escrita, com vivências que tenham significados reais para as crianças e não por meio de técnicas mecanizadas. Segundo Cruvinel (2010, p. 258),

As crianças aprendem o funcionamento do sistema linguístico, mas muitas não aprendem a ler, não compreendem o sentido daquilo que está diante dos olhos, não entram no mundo da linguagem escrita, no círculo dos que compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais, acabando por limitar seu desenvolvimento cultural. Nessa direção, é preciso ir além de

ensinar como funciona o nosso sistema de escrita e introduzir as crianças desde o princípio em situações vivas de leitura, levando-as a perceber que essa consiste numa atividade produtiva para a vida humana.

A partir dessas referências iniciais trazidas para apresentar a temática da presente pesquisa, pode-se concluir que o ambiente escolar tem influência direta na aprendizagem de linguagem escrita, das quais destaca-se a necessidade de levar em consideração as especificidades das crianças na EI, a prática social da escrita e o uso da ludicidade.

De acordo com o que a abordagem histórico-cultural preconiza, a linguagem escrita é uma construção social, portanto não é algo inato, mas sim apropriado pelos sujeitos no ambiente que vivem e no processo de interação com o outro. Além disso, é importante considerarmos as experiências que as crianças trazem consigo de seu ambiente familiar e social, realizando vivências envolvendo a linguagem escrita que façam sentido para a vida real e seu uso social.

Os autores defendem a importância do contato com portadores textuais de diversos gêneros desde a EI, promovendo conhecimentos que envolvam a leitura e a escrita, mesmo que as crianças ainda não saibam ler e escrever convencionalmente. Como gêneros textuais que as crianças devem ter contato para o uso social da leitura e da escrita eles citam os contos, fábulas e lendas, letras de música, poemas, diários e outros suportes textuais como, receitas, regras de jogo, cartas, etc. Além disso, abordam a importância dos livros de literatura infantil e a leitura compartilhada como fonte de prazer e fantasia.

Como retrata o filósofo Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25) em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, para que se viva uma experiência é preciso que essa experiência faça sentido para o sujeito na relação entre o conhecimento e a realidade vivida, sendo “(...) incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.

Encerramos essa seção com a reflexão que Norma Sandra de Almeida Ferreira realiza em seu texto do prefácio do livro “O mundo da escrita no universo da pequena infância” (FARIA; MELLO (org.) 2005) intitulado “Pensem com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas” em que destaca a criança como sujeito produtor de cultura dentro do contexto histórico e cultural em que está inserida.

Ao contrário, os primeiros anos devem ser aqueles que permitam que as crianças imprimam nesta sociedade escriturística a instabilidade de demarcação, a estrangeiridade sem fronteiras, a fabricação de uma linguagem. De uma linguagem que acolhe e integra não só sua concepção como instrumento de luta ideológica, como comunicação ou registro de algo, mas principalmente traz em seu modo histórico e social o aspecto da constituição do homem como sujeito enraizado na coletividade, no diálogo de quem se

produz no outro, na capacidade do indivíduo de interrogar-se, surpreender-se, indagar-se, lutar (FERREIRA, 2005, Prefácio).

Na próxima seção será apresentado o levantamento do Estado da Questão, metodologia adotada com o objetivo de conhecer os trabalhos de pesquisas realizados na temática linguagem escrita na EI, e avançar no conhecimento da área. Tal levantamento buscou as publicações de pesquisas apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre 2009 e 2019, no Grupo de Trabalho (GT) 07 - “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, e GT 10 - “Alfabetização, leitura e escrita”.

2. ESTADO DA QUESTÃO: A linguagem escrita no contexto da transição da EI para o EF nas publicações da ANPEd

Nesta seção utilizamos o procedimento metodológico Estado da Questão que contribuiu para conhecermos o que já foi produzido sobre o tema de nossa pesquisa. No Estado da Questão é realizado um levantamento bibliográfico em fontes de consulta como dissertações, teses, artigos e demais trabalhos teóricos e publicações científicas a fim de delimitar o objeto de investigação (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

De acordo com Sílvia Maria Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien em seu artigo “Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas” (2004, p. 7) temos que,

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Nesta pesquisa, o levantamento de dados foi realizado nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e publicados entre 2009 e 2019 no GT 07 - “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, e no GT 10 - “Alfabetização, leitura e escrita”. O recorte temporal de dez anos dessas pesquisas se deu pelo fato de analisar minhas práticas, considerando que tenho nove anos de carreira docente, sendo que essas pesquisas foram produzidas dentro do meu tempo de atuação, apesar de analisarmos apenas as práticas realizadas no ano de 2019.

A busca foi feita a partir de trabalhos publicados da 32ª à 39ª Reuniões Anuais da ANPEd nos dois grupos. Essa busca mais ampla realizada no GT 10 estava relacionada ao objetivo inicialmente proposto para o projeto, redimensionado em função do contexto da Pandemia de Covid-19, e das limitações de tempo para a pesquisa reconhecidas a partir da Banca de Qualificação. Apesar dessa alteração no caminho da presente pesquisa, considerarei todo o levantamento realizado neste Estado da Questão, utilizando os dados que forem pertinentes para a análise das minhas práticas de linguagem escrita já que muitas delas, mesmo que voltadas aos anos iniciais do EF, remetem a práticas realizadas na EI no que diz respeito à linguagem escrita.

A escolha pela realização da pesquisa na ANPEd se deu por se tratar de uma associação bastante atualizada com pesquisas em Educação em várias áreas, o que possibilitou realizar a

pesquisa diretamente nos GT em que estão trabalhos com a temática de interesse do presente estudo e da faixa etária abordada neste trabalho. Ao todo são 23 GT intitulados por temáticas dos trabalhos apresentados e publicados na área da Educação, o que facilita encontrar os trabalhos publicados por temática. Os trabalhos publicados na ANPEd são realizados especificamente na área da Educação por professores, estudantes e pesquisadores da área, buscando incentivar pesquisas educacionais no ensino de pós-graduação, possibilitando a promoção de produções científicas e novos conhecimentos.

O levantamento foi realizado entre os meses de fevereiro a junho de 2020, sendo que no mês de fevereiro foi explorado o site da ANPEd para conhecer e me familiarizar, período em que foi possível identificar que no GT 07 e no GT 10 os trabalhos estavam dispostos pelos títulos e um campo para busca em cada um deles com os trabalhos em ordem aleatória. Posteriormente, quando entrei para realizar a pesquisa, esse campo de busca não estava mais disponível, direcionando as buscas diretamente para os Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd entre os anos 2009 e 2019, localizando todos os trabalhos de todos os GT apresentados nesse período.

Dessa forma, os trabalhos foram analisados um a um pelo seu título em cada um dos GT, especificamente no GT 07 e no GT 10, nos Anais de Reuniões Científicas da ANPEd de 2009 a 2019 (32ª a 39ª reunião). Foram escolhidos os trabalhos que continham em seu título elementos que remetem à cultura escrita, linguagem escrita na EI e / ou sobre a transição da EI para o EF, e práticas de professoras alfabetizadoras.

Após esta primeira seleção, foi realizada a seleção dos trabalhos, na seguinte sequência: seleção pelo título realizando *download* dos resumos e dos trabalhos na íntegra; seleção pela leitura do resumo e seleção pela leitura na íntegra. As buscas resultaram no mapeamento final exposto nos quadros 1 e 3.

No Quadro 1 temos os trabalhos localizados no GT 07 a partir dos quais na sequência adotada, ao final foram selecionados quatro artigos, em que a temática linguagem escrita aparece nas práticas de professoras de pré-escola da EI, assim como abordam em algum momento a transição da EI para o EF. Desses quatro trabalhos um é do ano de 2009, um é de 2011 e dois são do ano de 2012. Em seguida apresentamos o quadro 2: um quadro síntese com o nome dos artigos, os autores, o ano de publicação e os principais conceitos encontrados nesses trabalhos.

Quadro 1 - Trabalhos de 2009 a 2019 selecionados no GT 07 da ANPEd

Total de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados pelo título	Trabalhos selecionados pelo resumo	Trabalhos selecionados pela leitura na íntegra
139	7	6	4

Fonte: Portal ANPEd

Elaborado por BETONI, S.T. (2020)

Quadro 2 - Síntese dos trabalhos selecionados pela leitura na íntegra no GT 07 da ANPEd

Artigo	Autor	Ano	Principais conceitos
“O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos”	Arleandra Cristina Talin do Amaral	2009	As perspectivas e expectativas da transição da EI para o EF.
“A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever”	Vanessa Ferraz Almeida Neves	2011	A dicotomia entre o brincar e a sistematização do ensino, principalmente em relação à linguagem escrita nesse processo de transição, levando em consideração a importância do brincar.
“As vivências em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças”	Bianca Cristina Correa e Lorenza Bucci	2012	A visão e compreensão das crianças de uma turma do último ano da EI buscando compreender o que elas pensam sobre a transição e suas expectativas sobre o ingresso EF. Práticas realizadas pela professora da turma, utilizando caderno de campo para esses registros e rodas de

			conversa com as crianças.
“Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes”	Fernanda Michelle Pereira Girão e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão	2012	A importância do texto coletivo nas práticas de linguagem escrita na EI.

Fonte: Portal ANPEd
Elaborado por BETONI, S.T. (2020)

No artigo “O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos” (2009), Arleandra Cristina Talin do Amaral buscou conhecer as perspectivas e expectativas da transição da EI para o EF no estado do Paraná. A investigação ocorreu em uma turma do último ano da EI que no meio do ano letivo passou a ser uma turma de primeiro ano do EF por conta da implantação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que “amplia o EF para nove anos de duração, com matrícula de crianças de seis anos de idade, pelos sistemas, até 2010”. A professora participante da pesquisa relatou a mudança no espaço físico com a transição abrupta, sendo que a ida ao parque passou a ser bem menos frequente e o tempo das crianças menos respeitado. As crianças se queixaram de não ter mais tanto tempo para brincar e descansar no EF, demonstrando dificuldade em se adaptar à nova rotina. Em relação à linguagem escrita, a professora relatou trabalhar as letras e os números com mais ludicidade na EI e que esse lúdico foi perdido no EF, sendo que precisou tornar esse trabalho mais sistematizado. Amaral descreve essa mudança como “(...) uma perda do espaço da brincadeira e do direito de viver” (AMARAL, 2009, p. 14), concluindo a necessidade de pesquisas sobre a inserção das crianças se seis anos no EF assim como a transição da EI para o EF para que não aconteça de forma abrupta e descontextualizada.

Em “A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever” (2011), Vanessa Ferraz Almeida Neves relata sua pesquisa em que acompanhou uma turma do último ano da EI (2008) para o EF (2009) abordando a dicotomia entre o brincar e a sistematização do ensino, principalmente em relação à linguagem escrita nesse processo de transição, levando em consideração a importância do brincar. A autora utilizou o processo metodológico baseado na abordagem interpretativa e na perspectiva etnográfica interacional, analisando a rotina, o tempo e o espaço da turma nessa transição. Essa pesquisa evidenciou que a professora da sala propôs constantemente brincadeiras a partir de leitura de livros, fazendo seu uso social nesses momentos, o que despertou o interesse das crianças pela escrita. A professora brincava com as crianças, o que evidencia que ao interagir com elas cria uma

presença afetiva. O uso do livro de brincadeiras provocou interesse nas crianças que o manusearam de forma espontânea, identificando o texto escrito relacionando à leitura realizada pela professora. Nota-se que esse processo ocorreu mesmo com o fato de as crianças ainda não serem alfabetizadas (saberem ler e escrever convencionalmente). De acordo com Neves (2011, p. 15), o trabalho mostra que as crianças constroem culturas de pares em que é possível integrar o brincar e a construção da linguagem escrita, o que ela chama de “brincar letrando”.

Na pesquisa intitulada “As vivências em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças” (2012), Bianca Cristina Correa e Lorenza Bucci buscaram investigar a visão das crianças de uma turma do último ano da EI buscando compreender o que elas pensam sobre a transição e suas expectativas sobre o ingresso EF. Além disso, realizaram observações das práticas realizadas pela professora da turma utilizando caderno de campo para esses registros e rodas de conversa com as crianças.

As pesquisadoras observaram que as crianças permaneciam a maior parte do tempo na sala realizando atividades escritas de cunho mecânico. As crianças mostraram interesse pela linguagem escrita, porém não a tinham como aprendizado nessas condições. Em relação às suas expectativas para o EF relataram achar que haveria lições maiores e mais difíceis e castigos. Demonstraram o desejo de que a nova escola tivesse mais momentos de brincadeiras, fosse mais bonita, tivesse mais brinquedos, doces e contato com a natureza (CORREA; BUCCI, 2012).

Apesar desse artigo ter ênfase no que as crianças esperam do EF, é possível observar as práticas realizadas pela professora da EI em relação à linguagem escrita. A professora da turma trabalhava com um modelo pedagógico tradicional e tinha uma postura preparatória para o EF, dando castigos, tarefas em folhinhas, treino sistemático do alfabeto, atividades de pontilhado, além de repreender as crianças quando brincavam em momentos em que ela não achava apropriados.

Em “Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes” (2012), Fernanda Michelle Pereira Girão e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão não tratam sobre a transição da EI para o EF, mas trazem a importância do uso texto coletivo nas práticas de linguagem escrita na EI. A pesquisa foi realizada com duas professoras que utilizavam com frequência a produção de textos coletivos com alunos entre cinco e seis anos de idade. As autoras discorrem sobre a importância do uso do texto coletivo para a inserção das crianças no mundo letrado, pois possibilita que façam desde cedo reflexões sobre a escrita e que tenham contato com diversos gêneros textuais, sendo que a professora como escriba tem o papel de mediadora entre as crianças e a linguagem escrita.

A metodologia utilizada pelas autoras foi a triangulação de coleta de dados com entrevista, videografia, e autoconfrontação. As professoras participantes da pesquisa relataram seus modos de organizar a sala de aula para os momentos de produção textual coletiva e sobre a importância de ouvir as crianças e interagir através do diálogo durante todo o processo. Durante a produção as professoras são coautoras desses textos realizando o papel de mediadoras, apresentando modelos de textos para as crianças antes de iniciar a escrita, auxiliando-as a pensarem no modo que se escreve, nos empregos das palavras e no uso da pontuação, sempre tomando cuidado em preservar a autoria das crianças. Assim, as autoras concluem que o uso do texto coletivo tendo o aluno como sujeito ativo contribui para o desenvolvimento da língua escrita, já que levanta diversas questões sobre a escrita.

Podemos inferir que essas pesquisas vêm ao encontro da temática do presente trabalho, abordando a linguagem escrita e práticas de professoras da EI, em que aparece a importância do aspecto lúdico nesse processo, observando como o brincar vai sendo deixado em segundo plano na última etapa da EI e no primeiro ano na transição para o EF.

Na leitura dos trabalhos de Amaral (2009) e Correa e Bucci (2012) podemos evidenciar que a transição da EI para o EF muitas vezes ocorre de forma abrupta em que há a perda da ludicidade de modo geral, mais especificamente no que se refere à escrita. No artigo de Correa e Bucci (2012) vemos que a professora da EI realizava uma antecipação do EF por meio de atividades que julgava ser de linguagem escrita e que, na verdade, eram de cunho mecânico e descontextualizado, havendo pouco espaço para as brincadeiras e as interações. Em ambos os trabalhos é possível observar a insatisfação das crianças por terem os momentos de brincadeira interrompidos ou reduzidos.

Em contraste, Neves (2011) e Girão e Brandão (2012) mostram em sua pesquisa as práticas de linguagem escrita realizadas por professoras da EI que privilegiam momentos de brincadeiras e a participação ativa dos alunos nesse processo, possibilitando a reflexão das crianças sobre a escrita e a inserção delas na cultura escrita.

No quadro 3 temos os trabalhos encontrados no GT 10, dentre os quais foram selecionados seis artigos em que as pesquisas se concentram nas práticas de linguagem escrita realizadas no primeiro ano do EF. Desses trabalhos dois são do ano de 2009, um de 2011 e três do ano de 2012.

Quadro 3– Trabalhos de 2009 a 2019 selecionados no GT 10 da ANPEd

Total de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados pelo título	Trabalhos selecionados pelo resumo	Trabalhos selecionados pela leitura na íntegra
131	13	10	6

Fonte: Portal ANPEd

Elaborado por BETONI, S.T. (2020)

A seguir, apresentamos o quadro 4 como uma síntese contendo o nome dos artigos, os autores, o ano de publicação e os principais conceitos encontrados nos trabalhos selecionados.

Quadro 4 - Síntese dos trabalhos selecionados pela leitura na íntegra no GT 10 da ANPEd

Artigo	Autor	Ano	Principais conceitos
“Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?”	Gilceane Caetano Porto e Eliane Peres	2009	Concepções e práticas de professoras alfabetizadoras a partir das atividades encontradas nos cadernos dos anos 1990 a 2000, da antiga primeira série do EF.
“Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita”	Lílian Mara Dela Cruz Viégas e Alda Maria do Nascimento Osório	2009	Dificuldades em aprendizagem da escrita na produção de textos com professoras alfabetizadoras do primeiro ano do EF a partir de entrevistas e observações de aulas.
“Representações sociais do ensino da língua escrita”	Margarete Maria Silva e Maria Emília Lins e Silva	2011	As práticas e concepções de professoras alfabetizadoras do primeiro e do segundo ano do EF e suas representações

			sociais do ensino da língua escrita.
“Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental”	Ane Caroline de Almeida	2012	Falas e práticas de letramento de uma professora alfabetizadora de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.
“Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida”	Ivana Pereira Midon de Souza e Cancionila Janzkovisk Cardoso	2012	Práticas de alfabetização e letramento de uma professora alfabetizadora do primeiro ano do EF.
“As crianças de seis anos e o ensino fundamental”	Maria Aparecida Lapa de Aguiar	2012	A inserção das crianças de 6 anos no EF

Fonte: Portal ANPEd
Elaborado por BETONI, S.T. (2020)

As autoras Gilceane Caetano Porto e Eliane Peres realizaram a pesquisa documental “Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?” (2009) a partir de cadernos escolares como fonte de pesquisa, como a pesquisa que estamos conduzindo pretende fazer com a análise dos materiais da PP. Porto e Peres (2009) buscaram investigar concepções e práticas a partir das atividades encontradas em cadernos dos anos 1990 a 2000 da antiga primeira série do EF, dos quais foram selecionados três cadernos: um com concepções tradicionais e dois com concepção psicogenética tendo o aluno como centro do processo.

O primeiro caderno expressou a prática de alfabetização tradicional baseada no método silábico e em atividades de cópia. O segundo caderno ficou entre o método tradicional e o construtivista apresentando o uso de silabação, mas também práticas partindo de textos. O terceiro caderno apresentou práticas de alfabetização a partir de textos com menos atividades de cópias, trabalhando todas as letras do alfabeto e mais produções textuais da turma. Nesse último caderno também encontraram o que as autoras chamaram de “alfabetizar letrando: trabalho ‘com letras, sílabas, e palavras’” (PORTO; PERES, 2009, p. 14), ou seja, com a sistematização da escrita alfabética. A investigação mostrou como em um mesmo espaço de tempo professoras alfabetizadoras realizavam o ensino da linguagem escrita por meio de práticas diferentes.

No artigo “Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita” (2009) as autoras Lílian Mara Dela Cruz Viégas e Alda Maria do Nascimento Osório realizaram uma pesquisa sobre dificuldades em aprendizagem da escrita na produção de textos com professoras alfabetizadoras do primeiro ano do EF a partir de entrevistas e observações de aulas. Sobre o texto na aprendizagem da língua escrita as professoras ressaltaram como importantes os seguintes aspectos: a aquisição do sistema alfabético, o reconhecimento do erro no texto possibilitando perceber onde errou e porque errou e o questionamento a partir do que os alunos escrevem.

Viégas e Osório (2011) destacam a importância de não apenas aprender a codificar e decodificar, mas também de fazer uso das práticas sociais da língua escrita. As professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa explicitaram realizar práticas de linguagem escrita como: o “ditado interativo”, o trabalho partindo da letra para os nomes das crianças, utilizando diversos gêneros textuais, a escrita espontânea e uso do alfabeto móvel.

As autoras destacam a reescrita de textos como atividade que permitem a reflexão, o que a partir da escrita espontânea se supera dificuldades na linguagem escrita e produção de textos. Uma das professoras trabalhou a história em quadrinhos propondo uma produção de texto a partir dela, havendo interação e diálogo entre alunos e a professora. A outra professora propôs uma produção de texto a partir da figura de uma onça, primeiramente realizando uma discussão oral sobre o animal e suas características, porém não havia troca entre os alunos e a produção era realizada individualmente. As autoras concluíram que as professoras focavam mais no processo de apropriação da linguagem escrita a partir da codificação e decodificação do que com o uso social do texto e propunham poucas atividades de escrita espontânea.

Margarete Maria Silva e Maria Emília Lins e Silva em “Representações sociais do ensino da língua escrita” (2011) investigaram a partir de entrevistas as práticas e concepções de professoras alfabetizadoras do primeiro e do segundo ano do EF buscando saber quais são suas representações sociais no ensino da língua escrita. Nessas entrevistas as professoras relataram a importância da intencionalidade e planejamento das atividades. Como a dimensão pedagógica de seu trabalho elas apontam: flexibilização do que foi planejado para as aulas; o uso da função social da língua escrita, levando em conta os conhecimentos que as crianças já trazem consigo de fora da escola e indo além da codificação e decodificação; o ensino da escrita deve acontecer juntamente com a leitura; produções textuais e diversos gêneros textuais.

Ao se referirem à dimensão cognitiva, elas consideram as hipóteses da escrita ao planejar suas aulas e as avaliam a partir do uso do ditado, além de considerar esse recurso importante para o processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita. As professoras

alfabetizadoras consideram importante o que chamam de “ambiente alfabetizador”, segundo Silva e Silva (2011, p. 7) “caracterizado como um espaço que apresenta diversidade textual, gêneros, curtos e uso de diário, como listas de nomes”. Para elas é preciso que haja intervenção na produção escrita dos alunos e que eles saibam reconhecer as letras do alfabeto com uso de palavras significativas como, por exemplo, os nomes das crianças.

As professoras participantes da pesquisa apontaram que a formação continuada foi importante para mudarem suas concepções sobre o ditado, o ensino das letras e o trabalho com textos, passando a fazer maior uso da prática social da leitura e da escrita, apesar de algumas ainda demonstrarem resistências a essas mudanças. Diante dessas mudanças elas relatam mesclar conhecimentos novos com os tradicionais que já utilizavam, reconstruindo seu trabalho.

No artigo “Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental” (2012), Ane Caroline de Almeida realizou uma pesquisa etnográfica analisando falas e práticas de letramento de uma professora alfabetizadora de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Entre as práticas realizadas por essa professora a pesquisadora destacou três que são: “(...) a cópia do calendário e de pequenos textos; atividades de leitura, e atividades de sistematização do código” (ALMEIDA, 2012, p. 7). Em relação à cópia do calendário e pequenos textos os registros escritos na lousa foram aumentando gradativamente ao longo do ano, sendo que os alunos copiavam em seus cadernos o que a professora ia escrevendo na lousa. A professora propunha atividades de cópia e trabalhava a silabação com as crianças, realizando leitura silenciosa e em voz alta, o que Almeida (2012) considera como prática de linguagem escrita descontextualizada dos usos sociais da escrita.

Em relação à leitura, a autora diz que o trabalho era limitado, focado na silabação e em letras, também trabalhava a leitura de livros literários e o reconto das histórias. Sobre a sistematização de sistema do código escrito eram realizadas as seguintes atividades: “(...) formar ou completar palavras com letras e sílabas faltosas, fazer cruzadinhas e caça-palavras, escrever palavras ditadas ou a partir de figuras e separar palavras em sílabas, sempre de um determinado grupo silábico, que havia sido apresentado pelas atividades de leitura, descritas anteriormente” (ALMEIDA, 2012, p.12).

O artigo aponta para a importância do uso social da leitura e da escrita, além de apenas se ensinar o sistema do código escrito para as crianças. Almeida conclui o argumentando que as práticas realizadas pela professora da turma era muito voltada à apropriação do código escrito e cópias de textos do que ao uso social da leitura e da escrita, enfatizando que tal prática “(...)

não contempla o necessário a ser feito com esse aspecto numa prática alfabetizadora na perspectiva do letramento, nem quanto à variedade, nem quanto ao trato que eles recebem na sala de aula.” (Idem, p. 13).

Em “Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida” (2012), Ivana Pereira Midon de Souza e Cancionila Janzkovisk Cardoso realizaram uma pesquisa com uma professora alfabetizadora do primeiro ano do EF, analisando suas práticas de alfabetização e letramento (SOUZA; CARDOSO, 2012).

A professora participante da pesquisa relatou achar importante tanto o que ela chamou de alfabetização quanto o letramento em suas práticas, afirmando que não é possível dissociar um processo do outro. Ela trabalhava com atividades do global para o sintético que se aproxima das concepções construtivistas, destacando o uso dos textos na alfabetização. Além disso, as crianças participavam ativamente do processo de construção de textos coletivos, o que se aproxima da concepção interacionista e privilegia o aspecto lúdico quando utiliza a brincadeira no uso do texto.

As autoras concluíram que a prática da professora alfabetizadora é bem sucedida pois trabalha concomitantemente com o ensino sistemático da linguagem escrita (codificação e decodificação), quanto com o letramento fazendo o uso das práticas sociais da escrita

Em “As crianças de seis anos e o ensino fundamental” (2012), Maria Aparecida Lapa de Aguiar investigou a inserção das crianças de 6 anos no EF tendo como participante da pesquisa uma professora alfabetizadora a partir de observações de sua prática e de entrevista.

A professora participante da pesquisa organizava seus alunos em pequenos grupos favorecendo a interação e a troca de conhecimento entre eles. Aguiar observou que apesar de se tratar de uma turma de primeiro ano do EF o espaço continha características de uma sala da EI como, por exemplo, um espaço com brinquedos com que as crianças brincavam todos os dias e o mobiliário adaptado ao tamanho delas; e a sala tinha um “espaço alfabetizador” (AGUIAR, 2012, p. 7) com cartazes, lista dos nomes das crianças, números, alfabeto, etc.

Em relação às práticas de linguagem escrita, a professora trabalhava simultaneamente a alfabetização com ênfase na codificação e decodificação e o letramento inserindo as crianças na cultura letrada. Como era uma professora com anos de experiência no EF ela relatou considerar as especificidades dos alunos que chegam ao primeiro ano com 6 anos de idade e a importância do brincar nessa faixa etária, planejando esses momentos com sua turma.

Os trabalhos selecionados no GT 10 abordam práticas e concepções de linguagem escrita de professoras alfabetizadoras. A pesquisa de Porto e Pires (2009) analisou cadernos de alunos de primeiro ano num período de tempo de dez anos que demonstraram práticas tanto

centradas em atividades com concepções tradicionais quanto práticas que evidenciaram realizar uso social e ensino do código escrito concomitantemente. As pesquisas de Viégas e Osório (2009) e Almeida (2012) apontaram para práticas de professoras alfabetizadoras centradas na apropriação do código escrito baseados em cópia em detrimento ao uso social da escrita, a partir de atividades descontextualizadas. Já os trabalhos de Silva e Silva (2011), Souza e Cardoso (2012) e Aguiar (2012) demonstraram que as professoras participantes da pesquisa valorizavam o uso social da escrita, trabalhando juntamente com o sistema do código escrito alfabético. A única pesquisa em que a ludicidade apareceu de maneira explícita foi a de Aguiar (2012), em que a professora alfabetizadora leva em consideração as especificidades das crianças do primeiro ano que estão em processo de transição entre a EI e o EF, privilegiando momentos e espaços para realização de brincadeiras. Assim, podemos inferir que o aspecto lúdico e o brincar não são considerados essenciais pelas professoras alfabetizadoras, já que não aparecem como intencionalidade nas atividades de linguagem escrita em suas práticas, apesar de algumas fazerem uso do uso social da escrita.

Analisando as pesquisas, tanto do GT 07 quanto do GT 10, é possível afirmar que elas apontam para a importância do uso social da linguagem escrita tanto na EI quanto no primeiro ano do EF. Os aspectos lúdicos apareceram com mais frequência nos trabalhos do GT 07, sendo que encontram-se no contexto da pré-escola, mais especificamente na última etapa da EI. Levando em consideração que as crianças da pré-escola e do primeiro ano passam por um processo de transição de um ano ao outro, tendo elas seis anos de idade ao ingressarem no EF, seria importante haver uma continuidade da dimensão lúdica e do brincar de uma etapa à outra levando em consideração as especificidades dessa faixa etária, o que em geral é interrompido no primeiro ano do EF e muitas vezes já no último ano da EI. Ainda na EI, as pesquisas do GT 07 demonstraram que algumas professoras realizavam práticas preparatórias para o EF, focando em atividades de cunho mecânico e ensino das letras em detrimento ao uso social da escrita, muitas vezes privando as crianças de brincar.

Em geral, as autoras desses trabalhos corroboram para o que as aproximações teóricas que realizamos na seção 1 desta pesquisa. Assim como os principais autores que são referência em linguagem escrita na concepção histórico-cultural, esses trabalhos apontam para a importância do uso social da escrita e da realização de vivências que sejam significativas para as crianças, considerando suas experiências prévias e a importância da ludicidade, levando em consideração a faixa etária das crianças.

Este estudo do Estado da Questão contribui, assim, para a discussão e compreensão da presente pesquisa que torna possível fazer articulação, considerando convergências e

divergências, estabelecendo relações entre o que já foi produzido e a análise das minhas práticas, considerando que essas produções abordam práticas de linguagem escrita na EI. Assim como as contribuições teóricas, o Estado da Questão também auxiliará no processo de reflexão das práticas de linguagem escrita realizadas por mim a partir de uma articulação entre as pesquisas, juntamente com o aporte teórico.

Como explicitado, este Estado da Questão está ampliado para pesquisas ligadas à linguagem escrita no EF, já que modificamos o caminho e os objetivos da pesquisa ao longo de seu andamento e, no momento desta decisão, o levantamento bibliográfico já havia sido realizado. As pesquisas selecionadas no GT 10 contribuem na medida em que demonstram como o aspecto lúdico vai deixando de ser utilizado pelas professoras do primeiro ano do EF, fator negativo considerando a importância de não haver rupturas tão bruscas na transição da EI para o EF levando em conta que as crianças passam por ela com apenas 6 anos de idade. Isso dialoga com o fato de na pré-escola serem sinalizadas tantas atividades escolarizantes e de cunho mecânico, visando preparar as crianças para a nova realidade que encontrarão no primeiro ano do EF, o que não deveria ocorrer já que o brincar, as interações e o uso social da escrita são primordiais para a aquisição da linguagem escrita pelas crianças nessa faixa etária.

Além disso, esse levantamento bibliográfico suscita a necessidade de mais pesquisas sobre a temática, já que foram encontrados apenas quatro trabalhos no GT 07 e seis trabalhos no GT 10 num período de 10 anos, relativamente um longo tempo levando em conta a sua relevância.

Na próxima seção será realizada análise de documentos oficiais brasileiros da EI, buscando investigar e contextualizar o que orientam em relação à linguagem escrita nessa primeira etapa da Educação Básica, principalmente ao que se espera da pré-escola, já que neste trabalho estamos tratando de práticas realizadas com crianças de 5 e 6 anos.

3. LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção faremos uma breve análise no que tange ao ensino da linguagem escrita nos documentos legais da educação que são afetos, ou seja, dizem respeito ou se relacionam à EI no Brasil: Lei de Diretrizes (LDB) e Bases da Educação Nacional nº 9.304 (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). A princípio planejamos analisar também a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, já que inicialmente iríamos investigar a linguagem escrita na transição da EI para o EF, porém com o redimensionamento da pesquisa não iremos abordar esses documentos que englobam questões voltadas ao EF.

No Brasil a EI foi por muito tempo marcada pelo viés assistencialista, sendo que, de acordo com Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado destacam no artigo “A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional” (2009), passou pelo processo de industrialização e o aumento de mulheres no mercado de trabalho, pensando-se numa educação que atendesse às classes menos favorecidas, o que as autoras chamam de “educação compensatória” (PASCHOAL; MACHADO, p. 84).

No artigo, Paschoal e Machado (2009) apresentam a trajetória da EI no Brasil, apontando para as primeiras instituições que surgiram no país, que tinham como foco o assistencialismo e o higienismo, a partir do acolhimento de crianças carentes, órfãs, de mães viúvas ou de trabalhadoras que precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Além disso, setores da sociedade como as instituições religiosas começaram a pensar em ambientes fora da família para receber crianças para protegê-las da mortalidade infantil, da desnutrição, da violência e acidentes domésticos, enquanto as crianças de famílias mais abastadas tinham babás em suas casas. As autoras também apontam para a “roda dos expostos” em que crianças eram abandonadas, até a metade do século XX (Idem, p. 82 – 83).

Paschoal e Machado (2009) abordam em seu artigo sobre instituições particulares que foram criadas para atender crianças de classes mais abastadas no intuito de socializar e preparar para a escolarização, diferentemente das classes menos favorecidas que eram destinadas às instituições assistencialistas e de educação compensatória. Dessa forma, a culpabilização dos problemas recaía sobre as famílias e as crianças dessas classes desfavorecidas, isentando a política e a economia pela precariedade social.

Em relação à essa EI voltada para o assistencialismo e do ensino preparatório para o EF, no artigo “Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica”, Sônia Kramer (1982, p. 54) aponta que

O fracasso escolar de parcelas significativas das crianças oriundas das camadas populares dos anos iniciais de escolaridade, constitui traços marcantes do sistema de ensino brasileiro e latinoamericano em geral. No Brasil, a partir da década de 70, a política educacional tem dado grande destaque em oferecer a essas crianças, experiências que as levem a compensar suas “deficiências”. O pressuposto dessa política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola.

Nesse mesmo artigo a autora faz uma crítica ao *status* que era dado à cultura dominante em detrimento da cultura popular, como se essas crianças de grupos menos favorecidos social e economicamente tivessem uma carência a ser suprida pela pré-escola. Tal reflexão vai ao encontro da importância da valorização das vivências que as crianças trazem para a EI. Segundo Kramer (1982, p. 58),

O eixo central dessa contra-crítica está na concepção de que essas carências não se devem à ausência de saber nas classes populares nem, tampouco, a deficiências individuais das crianças, o que significa privilegiar a relação burguesa com o saber em detrimento da relação popular. Muito ao contrário, elas se devem justamente ao fato de as classes populares não terem acesso à cultura dominante.

A Constituição Federal de 1988 foi um grande salto se pensarmos na mudança que oportunizou, a partir da qual a criança passa a ter garantido o direito à educação e a ser dever do Estado a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988, Art. 208). Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 85), com a mobilização de diversos setores da sociedade em busca da garantia dos direitos das crianças,

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Reforçando a busca por esses direitos, em 1990 foi estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em que se assegura em seu Artigo 4º que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 9.394/96 dispõe que a EI é a primeira etapa da Educação Básica e deve ser oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. A matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade se tornou obrigatória com a redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, sem o objetivo de promoção para o EF, e indica como avaliação a observação e os registros sobre o desenvolvimento das crianças. Com a Lei nº 11.274 que regulamenta o EF de 9 anos sancionada (BRASIL, 2006), a EI que, anteriormente atendia crianças de 0 a 6 anos, passa a ser oferecida a crianças de 0 a 5 anos e onze meses, já que ingressam no EF aos 6 anos de idade.

De acordo com a LDB a EI tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sem dissociar o cuidar e o educar (BRASIL, 1996). No artigo “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas”, Ana Beatriz Cerisara (2002, p. 328) discorre rapidamente sobre o cuidar e educar na LDB e aponta que

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Em 1998 surgiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento norteador, porém não de caráter mandatório, que fez parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e do Desporto. O RCNEI não é mais um documento válido em termos oficiais, sendo que seu conteúdo segue sendo citado em caráter informativo, como elemento que faz parte da história dos documentos oficiais da EI no Brasil. De acordo com o RCNEI seu objetivo era servir como um “guia de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 7).

Tratava-se de um material dividido em três volumes, sendo eles respectivamente: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo. No volume 3 intitulado “Conhecimento de mundo” os objetos de conhecimento foram divididos por eixos, que deveriam ser trabalhados de maneira integrada, sendo eles: o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e a sociedade e a matemática (BRASIL, 1998,

vol. 3). Na parte de linguagem oral e escrita o material (BRASIL, 1998, vol. 4, p. 131) apresenta como os conteúdos a serem trabalhados com crianças de quatro a seis anos:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar.

Já como orientações didáticas propôs: “Falar e escutar”; “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”. Como “Práticas de escrita”, que é o tema da presente pesquisa, o RCNEI (1998, p. 145) orientava:

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia.

O RCNEI recebeu diversas críticas. Cerisara (2002) destaca como esses referenciais foram feitos de maneira rápida com pouco tempo para realização do seu parecer e debates acerca do documento. A autora faz crítica ao RCNEI indicando um viés voltado para a escolarização, com compartimentação das áreas do conhecimento, deixando de lado as especificidades da EI, além de não considerar o aspecto social em que as crianças estão inseridas e a diversidade cultural, se distanciando da realidade brasileira.

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Ainda de acordo com Cerisara (2002), o Ministério da Educação (MEC) havia recomendado a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais que teriam caráter mandatório, mas com esse processo acelerado o RCNEI foi

publicado e distribuído antes. Assim foi aprovada a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, porém o RCNEI já havia sido difundido, tendo forte influência no contexto político educacional nos anos 2000, presente nas escolas brasileiras mesmo não sendo um documento mandatório, em que muitos professores o tomaram como uma referência para o trabalho na EI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, revisam e atualizam as Diretrizes anteriores, assumindo, em seu caráter mandatório e normativo, colocando a criança como centro do planejamento de propostas pedagógicas e curriculares para a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 11). Esse documento apresenta diretrizes obrigatórias e as definições de EI, criança, currículo e proposta pedagógica, assim como a concepção da EI que defende, tendo base em princípios éticos, políticos e estéticos. Além disso, apresenta a concepção e orientações de proposta pedagógica em sua diversidade, assim como orientações sobre organização de espaço, tempo e materiais na EI.

De acordo com as DCNEI, os eixos norteadores da EI são as interações e as brincadeiras, explicitando que esta etapa não deve ser considerada pré-requisito ou preparatória para o ingresso no EF e, portanto, não deve antecipar os conteúdos do EF.

Apesar de ser um documento normativo, as DCNEI não apresentam orientações sistematizadas sobre a linguagem escrita. Dentro das experiências que a EI deve garantir às crianças em consonância com os eixos articuladores interações e brincadeiras, as Diretrizes apontam a importância da linguagem escrita. Neste sentido, elas afirmam que é necessário que as propostas pedagógicas elaboradas “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos” (BRASIL, 2010, Art. 9º, p. 25). Essas Diretrizes também ressaltam a importância da articulação da EI com o EF para que não haja ruptura entre uma etapa e outra, levando em consideração as especificidades das crianças.

Recentemente entrou em vigor no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que define aprendizagens que devem ser desenvolvidas por todos os alunos de Educação Básica do país, com uma parte totalmente voltada para a EI indicando os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência. A BNCC (2018) não exclui a validade das DCNEI (2010), já que se estrutura a partir dela.

O documento é dividido em três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para todas as etapas a BNCC (BRASIL, 2018, p. 9 – 10) apresenta dez competências gerais que são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Já a parte destinada à EI na BNCC (2018) reforça as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, tendo assegurado os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se (Idem, p. 25).

A BNCC também estabelece cinco campos de experiência para a primeira etapa da EI², sendo eles: “O eu, o nós e os outros”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e

² Tal designação para etapas da Educação Básica está indicada textualmente na BNCC na seção 2 - Estrutura da BNCC (BRASIL, 2018, p. 23).

formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 40 – 43). Em cada um desses cinco campos de experiência estão descritos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária.

Apesar de não impor uma definição de faixa etária fixa, a BNCC (2018) divide a EI em duas etapas, sendo Etapa I a creche com 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 de idade, e a Etapa II a pré-escola com crianças pequenas de quatro a cinco anos de onze meses.

No que diz respeito às práticas linguagem escrita para a EI o documento define que dentro do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” se promova experiências de fala e escuta e a imersão na cultura escrita contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela escrita, partindo do que a criança já sabe, suas curiosidades e interesses. De acordo com o que é definido para esse campo de experiência,

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 42).

No presente trabalho focamos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados para o que na BNCC (2018) está designado por “crianças pequenas”, ou seja, de 4 anos a 5 anos e onze meses de idade. Para essa faixa etária o documento orienta como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em linguagem escrita como função social: a escrita espontânea a partir de diversas formas de expressão e imagens, inclusive a partir de histórias ouvidas ou criadas pelas próprias crianças; a criação de brincadeiras envolvendo poemas e canções; manuseio de livros identificando a diferenciação entre ilustrações e texto escrito; reconto coletivo de histórias tendo o professor como escriba; levantamento de hipóteses a partir do contato com diversos gêneros textuais, fazendo registros de palavras e texto espontaneamente (BRASIL, 2018, p. 49 – 50).

Ainda dentro dos tópicos voltados para a EI a BNCC (BRASIL, 2018, p. 53) aborda brevemente a questão da transição para o EF salientando as especificidades de cada etapa e a importância de garantir “**integração e continuidade nos processos de aprendizagem das crianças (...)**” Grifo do autor. Como estratégias para realizar essa transição de maneira satisfatória o documento sugere uso de portfólios e outros registros pedagógicos realizados na EI, trocas entre professores de ambas as etapas para que haja uma articulação, o acolhimento e

a adaptação dessas crianças que estão ingressando no primeiro ano do EF, evitando possíveis rupturas de uma etapa a outra.

Na parte introdutória em que aborda o EF a BNCC (BRASIL, 2018, p. 57 – 59) enfatiza a importância do aspecto lúdico, valorizando e dando continuidade às aprendizagens da EI e o prosseguimento de uma etapa à outra, respeitando as especificidades do processo de desenvolvimento das crianças, ampliando as experiências nas diversas linguagens e apropriação da linguagem escrita, tendo a alfabetização como foco nos dois primeiros anos do EF.

Apesar dos pontos aqui destacados sobre os documentos oficiais e a linguagem escrita, tais documentos deixam nas entrelinhas a questão sobre alfabetizar ou não na EI, já que não assumem posição explícita sobre a não alfabetização nessa primeira etapa da Educação Básica. O fato de não haver um direcionamento explícito sobre a não antecipação da alfabetização na EI e sobre como propriamente realizar a inserção das crianças pequenas na cultura escrita sem se alfabetizar no sentido restrito da codificação e decodificação, ou seja, do uso do sistema do código escrita de forma mais sistemática que deve acontecer apenas no EF, deixa margem para diversas interpretações por parte dos professores. As incertezas que os professores encontram em seu cotidiano a respeito de alfabetizar ou não na EI, muitas vezes, advém da falta de orientação mais específica dessas publicações em relação a isso; ressaltamos também que não tem havido propostas de formação continuada para atualização por parte do MEC para esta temática para dar conta de problematizar as práticas antecipatórias do EF na EI. Assim deixamos aqui essas indagações, questionamentos e inquietações que sobre a possibilidade de estudos em relação às interpretações desses documentos que muitas vezes ocorre de maneira equivocada e confusa.

Os documentos oficiais aqui analisados nos possibilitam traçar um pouco a trajetória da EI no Brasil, descortinando como a linguagem escrita foi sendo abordada na primeira etapa da Educação Básica. Podemos inferir que a EI foi conquistando seu espaço ao longo dos anos, tendo suas concepções modificadas de acordo com as propostas levantadas por esses documentos e o contexto político em que foram criadas.

Essa análise nos apresenta a importância de se realizar vivências envolvendo as diversas linguagens, considerando a criança como sujeito ativo em seu desenvolvimento como um todo. No que concerne à linguagem escrita, é importante proporcionar experiências nas quais as crianças tenham contato com diversos gêneros e portadores textuais, fazendo o uso social da escrita em que ocorram atividades significativas. Além disso, nos faz refletir sobre as práticas de linguagem escrita, levando em consideração as especificidades das crianças pequenas e as experiências que elas já possuem ao ingressar na EI.

Na próxima seção apresentaremos o desenho da pesquisa a partir da metodologia e abordagens adotadas para o desenvolvimento e análise de dados do presente trabalho.

4. METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos o delineamento do presente trabalho, as abordagens e metodologias adotadas para a investigação, suas principais características e sobre como serão utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir das premissas da pesquisa qualitativa. De acordo com José Luis Neves (1996, p. 1) em “Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades”, nesse tipo de pesquisa busca-se interagir com o objeto de estudo através do contato direto tendo a atenção voltada para a perspectiva do sujeito de pesquisa, sendo suas características:

(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à vida como preocupação do investigador; (4) enfoque no indivíduo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória que, de acordo com Antônio Carlos Gil (2002, p. 41) na obra “Como elaborar projetos de pesquisa”, tem “(...) como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Além disso, a pesquisa do tipo exploratória costuma ser flexível, usada em pesquisas sobre experiências práticas em relação ao objeto de estudo, tendo como característica “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Idem).

Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994) na obra “Investigação qualitativa em educação” defendem a pesquisa qualitativa como instrumento de melhoria na prática dos professores. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 285):

Adoptar esta perspectiva quer dizer que começará a ter menos certezas sobre si próprio e a ver-se mais como um objecto de estudo. Tornar-se-á mais reflexivo. Observe-se enquanto agente educativo. Como é que se movimenta? Onde é que para? Como é que a sala está arranjada? Com quem é que passa a maior parte do seu tempo? Como é que o seu dia está estruturado? Quem é que evita? Qual a perspectiva que tem do seu trabalho? Que momentos do dia mais receia? Que momentos do dia antecipa com agrado? Até que ponto aquilo que faz está de acordo com aquilo que pensa que deveria fazer ou gostaria de fazer? Que obstáculos define como interpondo-se entre o que é e o que gostaria de ser? Existem algumas pessoas com as quais se sinta particularmente ineficaz? O que pensa delas? O que é que pensa que elas pensam?

A partir dos questionamentos feitos pelos autores no trecho acima, nesta pesquisa tive a oportunidade de investigar as minhas próprias práticas, o que possibilitou olhar para meu próprio trabalho de maneira mais atenta e a partir de perspectivas mais críticas, levando em

consideração as contribuições teóricas e as produções acadêmicas que tratam do tema linguagem escrita.

Em “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica” (2012), Evandro Luis Ghedin aponta o processo reflexivo da prática do professor como de grande relevância para seu próprio trabalho e para o processo educativo em geral, em que com essas reflexões e suas experiências produz conhecimentos. Segundo Ghedin (2012, p. 152),

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto, há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz.

A análise dos registros pedagógicos (planejamento anual, semanários e fotos) contribuiu para uma reflexão mais aprofundada desde o planejamento até as atividades realizadas por mim durante o ano letivo de 2019, observando os pontos positivos das práticas realizadas, possibilitando uma reflexão voltada para o que precisa ser repensado, replanejado, readequado e melhorado; frente às contribuições da presente pesquisa e do que se espera para a EI no que diz respeito à linguagem escrita de acordo com referenciais teóricos, pesquisas e os documentos oficiais.

O processo de desenvolvimento da investigação está sustentado em quadro teórico e conceitual de referência em linguagem escrita presente na aqui seção 1, e também sobre os textos oficiais - documentos legais - para a EI, na seção 3 desta pesquisa, a respeito da linguagem escrita para a compreensão do tema de estudo.

Como parte deste caminho, inicialmente foi realizado um estudo do tipo exploratório, denominado Estado da Questão, na seção 2 deste trabalho, que se embasou em um levantamento bibliográfico no repositório de trabalhos do site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O Estado da Questão contribuiu para conhecermos o que já foi produzido sobre a temática da presente pesquisa, possibilitando uma discussão sobre as práticas de linguagem escrita realizadas na EI e no primeiro ano do EF. Assim, esse levantamento realizado no Estado da Questão possibilitou uma discussão e articulação com a análise das minhas práticas, contribuindo para a reconhecer práticas que são recorrentes na EI e que podem e devem despertar mudanças, assim como aquelas que realizei e apontam indícios de um trabalho bem sucedido.

4.1 A análise documental - percorrendo os registros da prática da PP

Como procedimento metodológico, foi utilizada a pesquisa documental a partir de meus registros pedagógicos enquanto professora na turma de fase 6 no ano de 2019 em um CEMEI da rede municipal de uma cidade do interior paulista. São considerados para a análise documental os seguintes materiais gerados naquele ano letivo: o planejamento anual, os semanários e as fotos de vivências diversas realizadas envolvendo a linguagem escrita.

Bodgan e Biklen (1994) afirmam que a fotografia pode ser utilizada de diversas formas em uma pesquisa qualitativa, podendo ter sido registrada por outras pessoas ou pelo próprio pesquisador, que é o caso da presente pesquisa. As fotografias neste trabalho contribuíram para a análise das práticas de linguagem escrita realizadas e foram tiradas ao longo do ano de 2019 por mim enquanto docente da fase 6. Quando esses registros fotográficos foram feitos não havia a intenção de utilizá-los em pesquisa acadêmica; naquele momento, era algo que fazia por prazer e forma de registrar o meu trabalho, pois me ajudava a visualizar o que estava sendo realizado durante o ano letivo. Por isso, aqui trataremos essas fotos como documentos pedagógicos, pois, de acordo com Bodgan e Biklen (1994, p. 191), “(...) as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”. O uso da fotografia facilitou o acompanhamento das vivências realizadas, contribuindo também para que as crianças visualizassem seu trajeto escolar ao longo do ano, pois eram disponibilizadas para elas visualizarem tanto impressas como em recursos midiáticos.

Propomos que os registros pedagógicos sejam tratados como documentos a serem analisados em acordo com o preconizado pela referência de Gil (2002), na qual o autor argumenta que a pesquisa documental acontece a partir de materiais diversificados que muitas vezes ainda não foram estudados de forma analítica. Como vantagens da pesquisa documental Gil (2002, p. 46) aponta que

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas.

Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato.

Assim, a pesquisa documental permite que sejam analisados documentos diversos, inclusive documentos pessoais que nunca foram pesquisados antes, como será no caso desta pesquisa com o planejamento anual, os semanários e as fotos. De acordo com Menga Ludke e Marli (1986) André na obra “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, na pesquisa documental o pesquisador ainda pode voltar várias vezes para rever o que quiser no documento sem interferência de sujeitos diretamente, realizando a análise de acordo com o contexto e hipóteses de seu trabalho, sendo assim uma fonte estável de pesquisa.

4.2 Autoetnografia

Como aporte metodológico para a análise e reflexão desses documentos também utilizaremos a abordagem autoetnográfica, ainda pouco difundida no Brasil, tendo maior expressividade em países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, de acordo com o que sinaliza Fabrício Tetsuya Parreira Ono (2017) em sua tese de doutorado intitulada “A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa”.

No artigo “*Autoethnography: An Overview*”³, Carolyn Ellis, Tony E. Adams & Arthur P. Bochner (2011) descrevem a autoetnografia como uma abordagem metodológica que teve seu impulso inicial na década de 1980 por pesquisadores que buscavam analisar histórias e fenômenos complexos em que os sujeitos da pesquisa pudessem buscar sentidos e reflexões em relação a si e ao outro, realizando sistematicamente a análise da experiência pessoal. Tal abordagem leva em consideração a subjetividade, em cujo trabalho o pesquisador utiliza princípios da autobiografia e da etnografia.

De acordo com Ellis, Adams e Bochner (2011), a autoetnografia tem como diferencial a análise de experiências que sensibilizam os leitores por meio da análise e reflexão da experiência pessoal no processo de pesquisa, possibilitando a fala de diferentes tipos de pessoas com diferentes tipos de concepções de mundo, aspectos que as metodologias mais convencionais não permitem que sejam explorados de maneira abrangente.

Dessa forma, a autoetnografia expande a questão da subjetividade, dando aos pesquisadores a possibilidade de novos olhares e reflexões, outras interpretações, combinando características da autobiografia, em que o pesquisador resgata experiências vividas anteriormente, e da etnografia, estudando práticas, relações culturais e crenças, compartilhando

³ Obra original em inglês, sem edição em português; tradução livre da autora.

experiências, podendo o pesquisador recorrer a fontes como entrevistas com outras pessoas, documentos, gravações, fotografias, etc.

Essa análise e reflexão é feita pelo autoetnógrafo com base em ferramentas metodológicas, revisão de literatura, referenciais teóricos, não sendo apenas um simples relato ou uma história contada. O que se faz necessário como procedimento metodológico é contrastar sua experiência pessoal com a pesquisa acadêmica existente, possibilitando que o pesquisador identifique problemas e por meio do processo de reflexão, articulado com os referenciais teóricos sobre a temática, se mobilize para mudar sua realidade.

Ainda segundo Ellis, Adams e Bochner (2001, p. 5), a escrita autoetnográfica ocorre a partir de um enredo com uma narrativa, ilustrando experiências pessoais articuladas com a temática da pesquisa, manifestando questões sociais e culturais dos grupos aos quais pertencem, podendo ser escrito em primeira, segunda ou terceira pessoa, dependendo de como pretendem transmitir a experiência pessoal, de forma que alcance mais leitores, tornando socialmente mais acessível a leitura.

De acordo com Karina Antonia Fadini (2020, p. 44) em sua tese de doutorado intitulada “Autoetnografia e processos de subjetivação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês” (Grifos da autora),

Estamos falando, portanto, de um estudo autoetnocêntrico que tem como base o *locus* de enunciação do próprio pesquisador, sob suas percepções de mundo ao seu redor. Isso é bem chocante para pesquisadores tradicionais, geralmente acostumados a nem usar a primeira pessoa do singular na escrita acadêmica. Mas a questão não é somente essa, trata-se de uma construção de subjetividade de modo transpessoal, numa relação que pode se estabelecer entre *memória pessoal* e *memória coletiva*, um tipo de escrita que acaba por construir uma subjetividade *historicizada* e *contextualizada*.

Desta forma, a escolha foi por utilizar da escrita em primeira pessoa nas análises de dados, o que auxiliará na narrativa de minhas experiências a partir dos registros pedagógicos, o que possibilitará uma aproximação maior às práticas, realizando um processo de reflexão mais aprofundada.

4.3 Análise dos Dados

A análise dos dados se deu primeiramente a partir do planejamento anual no que diz respeito a vivências de linguagem escrita que foram delineadas para serem trabalhadas ao longo do ano de 2019. Além de apresentarmos o que foi planejado, também foram empreendidos esforços de análise e reflexão sobre como esse planejamento foi construído, levando em

consideração que foi feito coletivamente, por um grupo de professoras das fases 6 da escola em questão.

Em seguida, apresentamos os semanários em que são apontadas as vivências realizadas durante o ano, semana a semana, baseado no planejamento anual. Nesta etapa descrevi como e em que momentos e contextos eram escritos esses semanários, selecionando as atividades de linguagem escrita encontradas e que tenham sido realizadas durante o ano letivo, apresentando-as em um quadro a partir de temas gerais.

Após a apresentação geral dos semanários, são apresentadas fotografias de algumas das atividades de linguagem escrita registradas ao longo de 2019, ilustrando e descrevendo como foram desenvolvidas.

A partir da apresentação e da enunciação das atividades encontradas nesses registros pedagógicos, desde o planejamento anual, passando pelos semanários, até as fotografias, faço a análise e reflexão sobre minha própria prática, contextualizando e narrando como essas vivências foram realizadas, a partir de diálogo e confrontação com o aporte teórico e com as contribuições do Estado da Questão apresentados neste trabalho.

Com base nos registros pedagógicos da pesquisa documental utilizo a autoetnografia, resgatando as situações vividas como docente a partir desses materiais, recuperando memórias e fazendo uma análise das experiências sobre linguagem escrita na EI a partir da conexão com a teoria.

Como etapa final da pesquisa, considero como minha prática pode ser reconstruída, embasada nas análises, refletindo e compreendendo se o processo de produção de práticas de linguagem escrita vão ao encontro da perspectiva histórico-cultural adotada neste estudo. Assim torna-se possível apontar quais mudanças de concepções ocorreram durante o processo da pesquisa que contribuirão para o aperfeiçoamento e ressignificação de minha prática docente, mais especificamente em linguagem escrita, levando em consideração as especificidades da EI.

Na seção a seguir será apresentada a produção de dados da presente pesquisa a partir da análise dos meus registros pedagógicos (planejamento anual, semanários e registros fotográficos) e as práticas de linguagem escrita que foram realizadas no ano de 2019 na fase 6 da EI.

5. PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA: Práticas de Linguagem Escrita da PP

Nesta seção apresentamos as práticas de linguagem escrita realizadas a partir da minha registros pedagógicos. Esses registros são compostos por planejamento anual, semanários e fotos de atividades e vivências envolvendo a linguagem escrita no ano de 2019.

De acordo com Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental tem semelhanças com a pesquisa bibliográfica, porém tem como diferencial a análise de documentos específicos e que ainda que não receberam ou que não possuem “um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. O autor chama de documentos “de primeira mão” os que, como os que iremos utilizar na presente pesquisa (registros pedagógicos) da PP, ainda não foram analisados.

Utilizamos também a abordagem metodológica autoetnografia em que o pesquisador realiza a pesquisa a partir de um processo de reflexão de sua experiência pessoal. A autoetnografia combina aspectos da autobiografia e da etnografia, pois através dela o pesquisador consegue resgatar experiências vividas e realizar estudos envolvendo práticas e relações culturais (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Essa abordagem metodológica contribuirá para o processo reflexivo das práticas analisadas. No artigo “Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da educação física” (2018), Leandro Oliveira Rocha, Samuel Nascimento de Araújo e Fabiano Bossle definem o autoetnógrafo como autor e sujeito da pesquisa a partir de suas experiências, situações vividas, subjetividades e reflexão, possibilitando a formação crítica do pesquisador. No trecho abaixo Rocha, Araújo e Bossle (2018, p. 180 – 181) apontam para a contribuição da autoetnografia no contexto educacional.

Por isso, entendemos que a autoetnografia pode constituir um processo de formação crítica. A pesquisa autoetnográfica pode fornecer aos educadores a oportunidade de assumir uma postura crítica porque, uma vez conscientizados, estão mais qualificados para desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica e reflexiva dos educandos, fundamental em uma sociedade multicultural. Além de aporte teórico-metodológico, a autorreflexão crítica integra verdadeiros processos formativos – ou autoformativos –, seja de ordem profissional, pessoal e de pesquisador.

Assim, ao longo da apresentação e das análises do planejamento anual, dos semanários e das fotos de vivências envolvendo a linguagem escrita, será possível resgatar memórias de como foram construídos, realizando uma reflexão sobre minhas próprias práticas, ancorada nas contribuições teóricas já levantadas, do Estado da Questão e do que dizem os documentos oficiais para a EI no que diz respeito à linguagem escrita.

5.1 Contextualização da escola

O CEMEI em que fui docente no ano de 2019 faz parte da rede municipal de uma cidade do interior paulista, que tem aproximadamente 50 outras unidades de EI em dez regiões espalhadas pelo município. Tal CEMEI citado fica situado em um bairro periférico, atende cerca de 200 crianças e naquele ano contemplava turmas das fases 4, 5 e 6 distribuídas nos períodos da manhã e da tarde.

A comunidade em que fica situada a escola ocupa um território bastante grande e populoso. Em geral, nossa escola recebia crianças oriundas de famílias de baixa renda, que além de vindas do próprio bairro também vinham de outros dois bairros da região.

O espaço físico é composto por nove salas que são ocupadas pelas turmas nos dois períodos, um parque com tanque de areia e uma área aberta de gramado com brinquedos como balanços, gangorras e gira-gira. Além disso, a escola é composta por refeitório, cozinha, sala de materiais e jogos, sala da direção, sala dos professores, sala de Educação Especial, banheiros dos funcionários e outros banheiros para as crianças.

Nossa sala era composta por uma turma de 20 crianças, e tinha como mobília mesas no tamanho apropriado para elas que se encaixavam formando grupos de cinco, uma lousa de giz com o alfabeto acima, um armário para a professora, mesa da professora, um cantinho com brinquedos e outro com livros e gibis. Nas paredes também tínhamos os numerais de 0 a 10, o calendário e o painel dos aniversariantes. No lado de fora do armário ficavam as fichas com os nomes das crianças em ordem alfabética, os quais podiam acessar e pegar quando quisessem.

A equipe da escola era formada por uma diretora, duas agentes educacionais, uma profissional de serviços gerais, dois controladores de acesso, duas merendeiras, dezoito professoras de EI, dois professores de Educação Física e uma professora de Educação Especial.

5.2 Planejamento Anual

Primeiramente analisaremos o planejamento anual que é o material norteador estruturado contemplando todo ano letivo. O planejamento a ser analisado é o do ano de 2019 e foi realizado coletivamente pelas professoras das fases 6 em dias destinados a esse planejamento em que não recebemos as crianças e em alguns dias no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esse material está organizado de acordo com as orientações da BNCC (2018) para a EI, mais especificamente para o que é destinado às crianças de pré-escola, tendo como itens os cinco campos de experiências, levando-se em consideração os seis direitos

de aprendizagem e os eixos estruturantes da EI “interações e brincadeiras”. O planejamento anual foi construído de acordo com um modelo estipulado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) que tinha como requisitos os três seguintes itens:

- Campo de experiência denominado “Experiência”
- Os objetivos de aprendizagem de cada campo denominado “O que acredito ser importante a criança saber”
- As estratégias denominadas “Como?”

Os campos de experiência tiveram seu enunciado reescrito pela SME, de forma que a ideia do que se pretende em cada um deles ficasse mais completa e clara, de acordo com o que consideraram mais adequado. Abaixo temos cada um dos campos de experiência e os enunciados que os substituíram no planejamento anual:

Quadro 5 – Nomenclaturas dos Campos de experiências na BNCC e no Planejamento Anual da PP

Nomenclatura BNCC	Enunciado no Planejamento (SME)
“O eu, o nós e os outros”	Ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.
“Corpos, gestos e movimentos”	Promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças.
“Traços, sons, cores e formas”	Favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.
“Escuta, fala, pensamento e imaginação”	Possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais.
“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”	Recriar em contextos significativos para as crianças relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais.

Fonte: Elaborado por BETONI, S.T. (2020)

No presente estudo analisaremos, no planejamento anual, realizado pela equipe de professoras da fase 6 no início do ano letivo de 2019, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que contempla de forma mais específica à linguagem escrita que é o tema principal de nossa pesquisa. A forma como esse planejamento foi redigido em itens em

uma lista foi decidido de forma coletiva pelas professoras da fase 6, sendo, em geral, um formato adotado pela rede municipal de ensino ao longo dos anos. No item “O que acredito ser importante a criança saber”, em relação à oralidade e à linguagem escrita, foram elencados os seguintes objetivos:

- Perceber a leitura como recurso de informação, conhecimento, prazer e entretenimento;
- Identificar o seu nome e dos colegas;
- Reconhecer as funções sociais da leitura e escrita, por meio de diferentes suportes e gêneros textuais;
- Identificar as letras do alfabeto associando-as ou não aos valores sonoros convencionais;
- Valorizar as práticas de escrita como forma de comunicação e representação gráfica da fala;
- Diferenciar desenho de escrita, letras de números e outros sinais gráficos;
- Escrever aplicando suas hipóteses de escrita;
- Utilizar os conhecimentos sobre o sistema de escrita, de forma contextualizada, para escrever o alfabeto, as vogais, o próprio nome, o nome dos colegas, familiares e palavras de seu cotidiano;
- Utilizar os conhecimentos sobre o sistema de escrita para escrever o alfabeto, as vogais, nomes e palavras do cotidiano;
- Reconhecer o significado de placas e outros símbolos;
- Identificar símbolos nos espaços;
- Reconhecer as funções sociais da leitura e escrita;
- Perceber o ritmo da leitura de textos de diferentes gêneros;
- Desenvolver a oralidade em situações de escrita espontânea.

Logo em seguida o planejamento anual lista as seguintes estratégias para se alcançar os objetivos:

- Rodas de conversa;
- Manuseio de material impresso: livros de histórias, revistas, folhetos, atividades com textos;
- Leitura diária de diferentes portadores e gêneros textuais: histórias, lendas, fábulas, poesias, quadrinhas, trava-língua, adivinhas, bilhetes, receitas, etc;
- Reconto de histórias;
- Relato de vivências e experiências, respeito à vez do outro - saber ouvir;

- Recorte e colagem de letras;
- Nome: chamada com fichas, pesquisa, montagem com letras móveis, identificação de letra inicial, registro diário;
- Poesia “Gente tem sobrenome”: conversa e identificação de nome e sobrenome, escrita;
- Construção de palavras com alfabeto móvel;
- Confecção de painéis ilustrando textos trabalhados – cantigas, poesias e quadrinhas – ‘leitura” de textos conhecidos;
- Jogos diversos: dominó (figura x letra inicial), memória (figura x palavra), bingo de letras, quebra-cabeça (figura x letra inicial), etc.;
- Produção de texto coletivo (professor escreva);
- Atividades explorando o texto escrito (diferentes gêneros);
- Fichas com nome;
- Leitura do alfabeto;
- Identificação e traçado das letras do alfabeto;
- Identificação do próprio nome e o dos amigos na chamada diária;
- Percepção inicial da relação letra x sons – principalmente os sons iniciais de palavras e nomes;
- Leitura de palavras formadas com a junção de vogais;
- Registros ilustrando textos através de desenho;
- Conhecimento e escrita de nome e sobrenome;
- Leitura de palavras e títulos de histórias – coletivamente,

Por se tratar de um documento produzido coletivamente, levou às professoras da fase 6 a pararem para planejar em conjunto, porém, na maior parte do tempo, a partir do compartilhamento de um único arquivo para que todas pudessem contribuir. Muito se utilizou de planejamentos de anos anteriores e das práticas já realizadas pelas professoras ano após ano, já que todas nós contávamos com cinco anos ou mais de experiência como docentes na EI. A BNCC (2018) foi o documento norteador que todas lemos e fomos “encaixando” o que já realizávamos e integrando práticas que foram sendo sugeridas e escritas pelo grupo.

De acordo com Luciana Esmeralda Ostetto, no capítulo “Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco” (2000), o planejamento é um documento importante para a EI, pois é nele que se coloca as intencionalidades do trabalho docente, que faz o professor refletir sobre sua própria prática e sobre seus alunos. Segundo a Ostetto (2000, p. 177),

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

O planejamento precisa ser mais que apenas uma ficha a ser preenchida para cumprir tarefas burocráticas, ele precisa ser construída de maneira reflexiva, levando em conta as especificidades das crianças e do contexto em que se está inserido, pensando na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Mais do que se preocupar com o planejamento em si, é necessário que o professor pense para que e para quem está planejando (OSTETTO, 2000).

Assim sendo, hoje percebo que faltou um trabalho mais coletivo de forma presencial em que nos reuníssemos por mais tempo no espaço escolar; ou até mesmo remota utilizando recursos midiáticos que nos permitissem maior interação em tempo real, e que tivéssemos a oportunidade de realizar trocas com professoras das fases 4 e 5 também, já que estamos falando de um trabalho contínuo, em que não deveria haver rupturas de uma etapa a outra.

Acontece que o preparo do planejamento anual é quase o mesmo todos os anos, modificado de acordo com o formato que é pedido pela direção e pela SME, sendo destinado pouco tempo para sua realização e sem orientação de uma coordenação pedagógica. Tal fato acaba levando a apenas fazermos uma revisão do que foi planejado no ano anterior, ficando sob responsabilidade de cada professor desenvolver seus semanários de acordo com o que julgar apropriado para sua turma, contemplando os conteúdos e os objetivos contidos no planejamento anual.

O fato de não termos uma coordenação pedagógica na época fez com que esse processo de reflexão e trabalho conjunto ficasse fragilizado e sem um direcionamento e orientação específicos desse profissional. O fato de compartilharmos um arquivo em que todas iam escrevendo de seus computadores, fez com que nem sempre realizássemos trocas de experiências conversando, pensássemos se as práticas que realizamos até então estavam sendo exitosas e nos perguntássemos o que poderíamos mudar, melhorar e aprimorar em nosso trabalho.

Nos objetivos e estratégias das vivências voltadas para a linguagem escrita nesse planejamento encontramos alguns que divergem do que a abordagem histórico-cultural, referencial adotado no presente trabalho, defende, já que, apresentam aspectos ligados à alfabetização e atividades escolarizantes, além de técnicas mecânicas como cópias de letras e palavras. Selecionei abaixo esses objetivos e estratégias que lá estão colocados:

- Identificar as letras do alfabeto associando-as ou não aos valores sonoros convencionais;
- Utilizar os conhecimentos sobre o sistema de escrita para escrever o alfabeto, as vogais, nomes e palavras do cotidiano;
- Recorte e colagem de letras;
- Identificação e traçado das letras do alfabeto;
- Percepção inicial da relação letra x sons – principalmente os sons iniciais de palavras e nomes;
- ‘Leitura’ de palavras formadas com a junção de vogais;

De acordo com o que preconizam os autores de nosso aporte teórico, essas atividades acima citadas não fazem o uso social da escrita, acabam sendo descontextualizadas e não fazendo sentido para as crianças. Vygotsky (1989, p. 133) faz crítica a esse tipo de atividade justificando que,

A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. Temos aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita, não somente da escola Montessori, mas também na maioria das outras escolas; ou seja, a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares deve ser ‘relevante à vida’ da mesma forma que requeremos uma aritmética “relevante”.

Também no Levantamento do Estado da Questão que fizemos encontramos trabalhos que demonstram que algumas professoras de EI, sujeitos das pesquisas, realizaram tais práticas voltadas para habilidades motoras e do sistema de escrita alfabético, como é o caso da pesquisa de Correa e Bucci (2012), em que as autoras observaram que eram realizadas atividades sem levar em conta o uso social da escrita por parte da professora. De acordo com as autoras, em sua pesquisa,

A análise dos dados sugere que as experiências vividas pelas crianças durante o período pré-escolar se aproximavam muito do que, em geral, é experimentado na etapa subsequente: rotinas rígidas, castigos, ausência da brincadeira, tarefas de escrita mais voltadas ao treino viso-motor do que à aprendizagem da linguagem escrita e da matemática e ausência de outras linguagens como as artes visuais e a música, por exemplo (CORREA; BUCCI, 2012, p. 15).

Além disso, tais atividades não são contempladas nem pelas DCNEI (2010), nem pela BNCC (2018). Mais adiante, na análise dos semanários e das fotos das vivências de linguagem escrita poderemos visualizar melhor como eram realizadas essas atividades e com qual frequência.

É preciso aqui destacar os objetivos e estratégias contidos no planejamento anual que possuem seus aspectos positivos quando levamos em consideração o uso social da escrita e o que preconiza a abordagem escolhida para a presente pesquisa. São elas: o trabalho com os nomes das crianças valorizando a identidade e seu uso; apreciação da leitura e da escrita como fonte de prazer e conhecimento; uso de diversos gêneros e suportes textuais; a hipótese da escrita das crianças; uso de símbolos e placas e reconhecimento de suas funções e momentos valorizando a oralidade em situações em que se faz uso da escrita.

De acordo com Mello (2005, p. 63), vivências que levam em consideração objetivos e estratégias dessa natureza contribuem para a formação das crianças como leitoras e escritoras que serão bem-sucedidas, sendo que a autora alerta para que,

(...) A escrita que está no contexto social, ou seja, na sala de atividades, nos nomes e livros, nas áreas de faz-de-conta, nas tabuletas, nos cartazes, no lar e na sociedade vai sendo construída pela criança, de forma individual e pessoal. Os processos não são iguais. Portanto, não se pode utilizar estratégias iguais para todas as crianças.

Fica evidente que o aspecto lúdico não aparece o quanto deveria no planejamento anual. As brincadeiras e interações não são explicitamente os principais aspectos do planejamento nas práticas de linguagem escrita, apesar de vermos mais à frente que eu realizava com frequência vivências lúdicas envolvendo a escrita. Considero que seria importante refletir mais coletivamente sobre nosso planejamento anual, observando as crianças que recebemos e até mesmo sobre como ocorreram as vivências no ano anterior mediante ao que havia sido planejado, pensando no que poderia ser reconstruído, acrescentado ou retirado. Além disso, por se tratar de um planejamento construído baseado nas orientações da DCNEI (2010) e da BNCC (2018), deveriam acontecer momentos de estudos e formações sobre esses documentos de forma crítica.

Na subseção a seguir apresentarei meus semanários referente às práticas de linguagem escrita que eram realizados baseados no planejamento anual.

5.3 Semanários

O semanário é um material de registro das atividades que são realizadas em cada dia da semana de segunda a sexta-feira, ou seja, um planejamento semanal. Esse semanário é realizado individualmente para cada turma pela professora responsável. Meu semanário era registrado em um caderno, assim como o preenchimento de uma folha com um quadro que era entregue à direção para validação a partir de uma assinatura toda segunda-feira. O caderno com os registros

do semanário era uma opção minha para que eu pudesse me organizar e orientar melhor, já que não era exigência da direção seu uso. A folha com o quadro, exigido pela direção, era basicamente um documento em que registravam-se as atividades a serem realizadas durante a semana com os seguintes itens: Nome do professor, turma, período, dias da semana e descrição das atividades de acordo com as áreas de conhecimento. As áreas de conhecimento a serem contempladas nessa ficha eram, de acordo com a SME:

- 1 – Eu, o mundo social e natural
- 2 – Linguagens Artísticas
- 3 – Linguagem Corporal e Movimento
- 4 – Linguagem Oral e Escrita
- 5 - Linguagem Matemática
- 6 - Identidade e autonomia

As atividades a serem realizadas eram registradas em tópicos, como itens tanto em meu caderno quanto na ficha que era entregue à direção. Essa ficha era entregue toda segunda-feira para a validação da diretora a partir de carimbo e assinatura, já que a escola não contava com coordenação pedagógica. No início do ano, por aproximadamente dois meses, esporadicamente a diretora deu uma devolutiva com comentários e sugestões em relação ao semanário, depois por falta de tempo devido ao desempenho de tantos papéis na escola e não contar com uma coordenação pedagógica, apenas carimbando e assinando o documento. Tal postura nos faz pensar que o semanário é um instrumento para a organização do tempo e do que será realizado para a própria docente, e que para a gestão escolar serve mais como um documento burocrático, já que não havia um momento para trocas entre pares e nem orientação pedagógica sobre o que estava sendo realizado.

Esse semanário era construído por mim durante a semana, sendo entregue na segunda-feira da semana seguinte (em que seria aplicado). Geralmente eram preparados nos Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) que tem ao todo 3 horas semanais no período de trabalho dos docente, em momentos em que não estamos com os alunos, que é destinado para planejamentos, preenchimentos de relatórios e de documentos pedagógicos, atendimento aos familiares das crianças e estudos pessoais.

Como rotina fixa os semanários tinham como registros diários: calendário, ajudante do dia, merenda, parque, café, escovação, além das aulas de Educação Física que ocorriam duas vezes na semana em horários pré-estabelecidos por um professor da área no espaço externo da escola. Outra vivência fixa na rotina que está registrada em meus semanários são os momentos denominados “Brinquedos de casa /sala” às sextas-feiras. Apesar do brincar estar registrado

para acontecer apenas às sextas-feiras de forma fixa, todos os dias era proporcionado um momento destinado às brincadeiras de faz-de-conta, deixando um tempo livre próximo à entrada ou à saída para as crianças brincarem livremente com os brinquedos da sala e da escola, sendo combinado da turma levar brinquedos de casa apenas às sextas-feiras.

Além disso, em todos os semanários havia momentos para os jogos de encaixe ou construção, brincadeira com massinha de modelar e desenho livre como vivências realizadas todas as semanas, o que também possibilitava o jogo de faz-de-conta entre as crianças. Essa rotina fixa foi planejada por mim, considerando que são vivências essenciais para a faixa etária das crianças, e está presente em todos os semanários planejados e registrados por mim durante o ano letivo de 2019, de acordo com os horários disponíveis entre momentos de parque, Educação Física e refeições que eram pré-determinados pela direção da unidade escolar.

Segundo Ostetto (2010), além das atividades pedagógicas é importante que os outros momentos, como os de higiene, alimentação e sono, por exemplo, também estejam no planejamento. De acordo com Ostetto (2010, p. 192),

O pedagógico, então, não está relacionado apenas àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador – em regra papel, lápis, caneta...– e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir (...).

Ostetto (2000) ainda aponta para que mais importante do que o formato que tenha o planejamento, é como ele é colocado em prática, além do comprometimento do professor em seu trabalho, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos e participantes, dando voz a elas para que digam quais são os seus interesses.

O momento de planejar o semanário sempre foi solitário, por ser realizado individualmente no HTPI, sendo raros os momentos em que havia trocas entre as professoras. O que fazíamos com frequência era troca de livros para os momentos de leitura, mas as atividades em si raramente eram compartilhadas. Isso ocorria muitas vezes pela falta de tempo, já que a rotina era bastante corrida e os horários de planejamento das docentes eram diferentes, pois era realizado enquanto as crianças tinham aulas de Educação Física, fazendo com que quase não nos encontrássemos para essas trocas.

A presente pesquisa tem interesse em saber quais práticas de linguagem escrita foram realizadas nessa turma de fase 6, assim como os aspectos lúdicos ou não-lúdicos revelados por elas. O quadro abaixo detalha as práticas de linguagem escrita encontradas em meus registros pedagógicos, mais especificamente nos semanários. São vivências que foram realizadas ao

longo de todo o ano de 2019, sendo esse quadro composto pelo tema geral em que foi abordada a linguagem escrita nas atividades.

Apesar de cada turma ter suas especificidades, características e interesses próprios, penso que seria interessante que houvesse um momento na semana, principalmente durante o HPTC, para que as docentes se reunissem por fases/turmas/grupamentos para compartilharem seus planejamentos, o que com certeza contribuiria muito para o desenvolvimento das vivências a serem realizadas durante a semana.

Quadro 6 – Atividades de linguagem escrita realizadas na fase 6 no ano de 2019

Tema geral	Atividades realizadas
Nome	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita do nome com ou sem auxílio das fichas; - Escrita livre dos nomes na lousa; - Escrita do nome nas atividades para identificação; - Identificação dos nomes nas fichas; - Chamadinha com as fichas do nome e ordenação em ordem alfabética; - Nome do ajudante do dia escrito por ele na lousa; - Recorte e colagem das letras dos nomes; - Dança das cadeiras dos nomes; - Bingo dos nomes; - Jogo da memória dos nomes; - Modelagem da letra inicial e do nome com massinha; - Escrita do nome na areia; - Gráfico com os nomes das meninas e dos meninos. - História do nome.
Dados das preferências e brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> - Cada uma das crianças deve jogar o dado e responder à pergunta sobre preferência que cair para cima. A pergunta é escrita com frases e representada com um desenho. Brincadeiras de faz-de-conta.
Leitura deleite e contação de histórias	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro/história realizada pela professora; - Manuseio do livro observando o texto escrito e as ilustrações dos livros; - Leitura de diversas versões/livros de uma mesma história; - Ordenar cenas de histórias na sequência correta; - Reconto coletivo das histórias;

	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação das histórias respondendo perguntas; - Brincadeiras baseadas nas histórias; - Reconto da história com fantoches/dedoches/palitoches confeccionados pelas crianças; - Modelagem de personagens da história com massinha.
Calendário	Calendário coletivo e individual, trabalhando o nome do mês, colorindo os dias e escrevendo anotações como datas comemorativas, aniversariantes e feriados tendo a professora como escriba.
Letras, números e palavras	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos numerais e do alfabeto; - Escrita das letras do alfabeto e dos numerais na lousa; - Circular letras e palavras no texto; - Diferenciação entre letras e palavras; - Treino motor do traçado das letras e dos números através do contorno do pontilhado; - Identificar e colorir palavras iniciadas por determinada letra; - Alfabeto móvel; - Ligar pontos com letras ou números na sequência correta formando uma figura; - Circular letras ou palavras abordando as letras do alfabeto (músicas, poemas, textos); - Brincadeiras que se iniciam com a letra do alfabeto abordada; - Caminhando sobre o traçado da letra e números; - Jogo da memória das vogais; - Amarelinha das letras; - Dança da cadeira das letras; - Bingo das letras; - Jogo: alfabeto ilustrado (figura, letra inicial e palavra); - Jogo da memória do alfabeto (letras e figuras); - Listas de palavras. - Escrita espontânea
Manuseio, escrita e leitura de livros e portadores textuais diversos	<ul style="list-style-type: none"> - Poemas; - Músicas; - Gibis; - Textos informativos; - Livros de receitas; - Panfletos; - Trava-línguas; - Livros sem textos; - Rótulos; - Fábulas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Contos africanos; - Lendas folclóricas; - Lendas indígenas; - Adivinhas; - Parlendas; - Versinhos.
Produção de textos coletivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrita de histórias lidas; - Textos de autoria da turma tendo a professora como escriba; - Criando texto coletivo para histórias sem texto; - Criando falas para histórias em quadrinho coletivamente; - Cartaz e painéis coletivos.
Desenho	Os desenhos (livres e dirigidos) aconteciam toda semana, possibilitando que as crianças fizessem seus desenhos utilizando diversos recursos (giz, canetinha, guache, esponja, pincel, papeis de textura diferentes, etc.).

Fonte: Semanários da PP, BETONI, S.T. (2019)

Em relação às estratégias para se alcançar os objetivos traçados no planejamento anual, apenas o item “Poesia ‘Gente tem sobrenome’: conversa e identificação de nome e sobrenome, escrita” não apareceu no semanário, pois essa atividade estava prevista para o final do ano letivo e, por conta dos exaustivos ensaios para a formatura, não houve tempo de ser trabalhado o nome completo das crianças. Apesar disso, os nomes completos das crianças foram trabalhados oralmente de diversas outras formas durante o ano valorizando seu uso e a identidade das crianças. Também não apareceu no semanário a associação de letras e sons, porém ao longo do ano, conforme trabalhávamos as letras, observávamos os sons delas.

Na subseção a seguir analisaremos as vivências realizadas, de acordo com o que foi planejado nos semanários a partir dos registros fotográficos das atividades desenvolvidas envolvendo a linguagem escrita e os temas elencados no Quadro 6.

5.4 Analisando as práticas de linguagem escrita a partir dos registros fotográficos

Nesta subseção realizaremos a análise das práticas de vivências envolvendo a linguagem escrita realizadas por mim na fase 6 durante o ano letivo de 2019 a partir de fotografias. Essas fotos serão aqui elencadas em outras subseções de acordo com os temas gerais apresentados no Quadro 6. Esse processo se dará por meio da análise dessas fotos que fazem parte de meus registros pedagógicos a partir da pesquisa documental, utilizando a abordagem metodológica

autoetnográfica, narrando como aconteciam essas vivências e realizando uma reflexão sobre minha própria prática. Desta maneira, faremos um diálogo com o aporte teórico, com embasamento na abordagem histórico-cultural da linguagem escrita, as pesquisas selecionadas no Estado da Questão e os documentos oficiais.

5.4.1 Nome

O uso do nome próprio está presente na vida das pessoas desde o nascimento, sendo que a escrita dele consta nos documentos pessoais e muitas vezes nos pertences das crianças. Além disso, o nome é um dos primeiros desejos que a criança tem em relação à escrita. Na pré-escola, nas turmas em que atuei até hoje, as crianças demonstraram muito interesse e ansiedade em aprender a escrever seus nomes. Isso muito se dá pelo fato do nome ser um elemento social, do qual usamos para nos identificar e nos diferenciar de outros sujeitos.

No contexto escolar é importante que o nome seja abordado com frequência por trabalhar a identidade e em que a criança percebe que seu nome é escrito sempre do mesmo jeito, que cada nome é escrito com letras diferentes, o que os torna identificáveis e propicia que descubram mais sobre o sistema escrito a partir dessas regularidades.

O nome em sua forma escrita em minha turma era utilizado diariamente em diversos contextos como, por exemplo, a escrita do nome do ajudante na lousa; a chamadinha com as fichas dos nomes para ver quem estava presente ou ausente no dia; para identificar os pertences de cada um a partir de etiquetas, o local de pendurar suas mochilas; as pastas de atividades, as atividades em folhas, entre outros.

No início do ano fiz uma sondagem para saber o que as crianças sabiam sobre a escrita de seus nomes. Primeiramente pedi para que registrassem seus nomes, sem o uso da ficha, em um desenho livre que fizeram. As crianças se empolgaram bastante no momento de escrever seus nomes, pois se sentiam importantes e queriam mostrar para mim e para os amigos que sabiam escrevê-los e quais letras compunham seus nomes. Desta forma, neste registro escrito fica evidente o fator social e cultural da escrita do nome, em que há um aspecto emocional e afetivo envolvido.

Em sua tese de doutoramento, intitulada “A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança”, Zelma Regina Bosco (2005, p. 8), afirma que o nome próprio,

(...) Dado o papel que ele assume no percurso da relação da criança com a escrita, impõe-se, a nosso ver, uma reflexão sobre seu estatuto, sobre sua especificidade, considerando que não é qualquer escrito que está em jogo nesse modo singular de escrever: trata-se de letras do nome da criança,

significante que nomeia um sujeito em sua língua materna, e seu traçado sobre o papel resulta na realização de uma marca em que o sujeito está investido.

A maior parte das crianças já sabia escrever seu nome de forma convencional, sem o uso da ficha para a cópia, já que as professoras dos anos anteriores nas fases 4 e 5 haviam ensinado a elas e também eram ensinadas por suas famílias. As que ainda não escreviam convencionalmente traçavam algumas letras do nome de forma aleatória, mas todos conheciam a letra inicial de seu nome. Algumas demonstraram insegurança, com medo de errar e solicitaram a ficha, dizendo que não conseguiam escrever sem copiar. Nesse momento eu as orientei a escrever da forma que sabiam, sem se preocupar se estava certo ou errado e que, posteriormente, eu daria as fichas a elas. Essa cobrança que elas mesmas faziam sobre a escrita correta do seu nome já vinha dos anos anteriores da EI em que as professoras cobravam que escrevessem exatamente como estava registrado nessas fichas, além das famílias também cobrarem isso das crianças, focando mais na questão do traçado motor das letras do que no uso social dos nomes das crianças, deixando o aspecto lúdico em segundo plano. Algumas vezes, mesmo que nem todas as professoras das fases 4 e 5 dessem tanta ênfase para essa escrita convencional, as famílias e até mesmo as próprias crianças pediam para escrever. Sobre a escrita dos nomes pelas crianças Bosco (2005, p. 5) aponta que,

O adulto escreve o nome, e essa escrita é ponto de partida e de chegada no jogo de letras infantil. A escrita da criança pode chegar a conter todas as letras de seu nome, mas sua permanência na sequência grafada não é garantida: a quantidade de letras, sua posição na sequência e na folha de papel, e também sua linearidade, estabilizam-se aos poucos. Pode haver desordem na organização dos elementos escolhidos, mas há certa determinação nessa escolha: todos são letras do nome da criança, ou letras passíveis de equivocarem homograficamente com elas.

Nas semanas seguintes ao início do ano letivo ofereci às crianças as fichas com seus nomes, porém sempre deixando-os livres para usá-las ou não. Essas fichas tinham o nome de cada criança em letra bastão maiúscula impressa na cor preta, sendo a letra inicial destacada em vermelho e no caso de ter nome composto eram escritos os dois nomes. As fichas (figura 1) tinham imã na parte de trás para que pudessem ficar fixadas em meu armário na altura das crianças, para que elas pudessem pegar, manusear e observar seus nomes e dos amigos sempre que quisessem.

Figura 1 – Fichas com os nomes das crianças



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

A princípio, esses nomes ficavam dispostos no armário de modo aleatório, mas, posteriormente, fomos colocando na ordem alfabética em que eu os chamava para que colocassem seus nomes de acordo com a leitura das letras no alfabeto que tínhamos acima da lousa. Esse trabalho contribuiu para que as crianças refletissem sobre o sistema de escrita alfabético e convenção das letras, tanto em seus nomes quanto no alfabeto.

Dentre as diversas atividades com o tema geral “Nome”, descrito no quadro 6, temos as fotos (figuras 2, 3, 4 e 5) abaixo como exemplos de algumas que foram realizadas. Nessas fotos é possível visualizar diversas formas de abordar a escrita/montagem do nome próprio das crianças a partir de jogo (quebra-cabeça), arte (escrita do nome com guache e pincel e modelagem das letras com massinha) e um gráfico trabalhando a quantidade de meninos e meninas da turma em que cada um escreveu seu nome com canetinha.

Essas e outras atividades demonstram como é possível trabalhar a escrita do nome utilizando variados recursos e linguagens, sem focar apenas na escrita mecânica com lápis em folha.

Figura 2 – Montando o nome com letras móveis com auxílio da ficha (quebra-cabeça)



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Na figura 2 as crianças receberam as fichas com seus respectivos nomes e utilizaram letras móveis para reproduzi-los como um quebra-cabeças. Pensei nessa vivência como uma estratégia diferente para se trabalhar a escrita do nome, saindo da habitual escrita com lápis e papel.

Além dessa, podemos apontar como vivências diferenciadas com o nome próprio a escrita na areia; com giz na lousa; utilizando pincel e guache para registrar o nome em uma pintura (figura 3); a modelagem das letras dos nomes a partir da modelagem utilizando a massinha (figura 4).

Figura 3 – Escrevendo o nome na pintura para identificá-lo como autor



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Figura 4 – Escrita do nome utilizando massinha de modelar



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

A figura 5 apresenta a construção coletiva de um gráfico para registrar a quantidade de meninos e meninas da turma, utilizando os nomes das crianças. Nesta vivência as próprias crianças escreveram seus nomes nos pedaços de papel com canetinha e colaram no cartaz. Em seguida, lemos os nomes de cada um deles e contamos e registramos as quantidades.

Figura 5 – Gráfico de meninas e meninos com seus nomes



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Nas figuras abaixo apresentamos fotografias de jogos que realizamos com os nomes das crianças. Na figura 6 registramos o jogo da memória dos nomes que utilizamos por diversas vezes ao longo do ano. Dentro de uma roda formada por mim e pelas crianças, espalhamos duas fichas com o nome de cada um para que tentassem formar pares, virando para cima duas fichas de cada vez. No início algumas crianças ficaram chateadas quando algum amigo formava par com seus nomes, o que demonstra a questão da subjetividade envolvida quando se trata do nome próprio, aflorando a noção de posse segundo a qual, o seu nome e as letras que o compõem são exclusivamente seu/suas. Essa brincadeira possibilitou maior contato e familiaridade com os nomes das crianças, assim como o meu também, já que eu sempre brincava junto com a turma. Pensando nessa interação que eu tinha com as crianças a todo momento, inclusive brincando junto com elas, sou levada a refletir sobre meu papel como mediadora no processo de aprendizagem das crianças, inclusive em relação à linguagem escrita. Sobre a importância dessa mediação, Kishimoto (2005, p. 58) afirma que,

Se o adulto assiste a aprendizagem da criança de modo sistemático, esta ajuda a si mesma, tomando consciências de sua própria atividade. Os sistemas de signos disponíveis para a criança, particularmente a linguagem, são essenciais para a tomada de consciência. A criança depende, no início, da consciência do outro para se tornar capaz de representar suas próprias ações com ajuda de um sistema de signos.

No estudo realizado pelo levantamento do Estado da Questão deste trabalho (Seção 2), o trabalho de Neves (2011) apontou que a professora da turma em que ocorreu a pesquisa brincava com seus alunos utilizando os livros, denotando um aspecto positivo em relação à afetividade e socialização envolvendo a linguagem escrita.

Figura 6 – Jogo da memória dos nomes



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Ao longo do ano as crianças já conseguiam identificar os nomes dos amigos. Com o uso dessas fichas também brincávamos de “dança das cadeiras” dos nomes (figura 7), colocando um nome em cada cadeira. As crianças deveriam dançar e caminhar em volta do círculo de cadeiras, sentando quando a música parasse, identificando o nome que estava sobre a cadeira em que haviam se sentado.

Figura 7 - Dança das cadeiras dos nomes



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Na figura 8 temos o registro fotográfico da brincadeira boliche, em que as crianças deveriam tentar derrubar com uma bola as dez garrafas pet que eles mesmos haviam decorado. Após a jogada, cada criança ia até a lousa registrar quantas garrafas havia derrubado desenhando pauzinhos/riscos (representação simbólica da quantidade) e do número correspondente às bolas derrubadas. Para identificar esses registros as crianças escreviam na frente seus nomes e, posteriormente, conferíamos quem havia derrubado mais garrafas.

Figura 8 –Registro das quantidades de garrafas derrubadas no boliche



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

A figura 9 ilustra outro jogo em que utilizamos os nomes das crianças: o Bingo dos Nomes. Neste bingo, ao invés de números, temos os nomes das crianças registrados em cartelas. Cada folha tinha seis nomes escritos por mim de maneira aleatória, sendo que as crianças deveriam marcar com um “x” os nomes que eu sorteava. Conforme o jogo transcorria, eu fixava os nomes na lousa para que as crianças pudessem visualizar quais já haviam saído; quem completasse todos os nomes da cartela deveria gritar “Bingo!”.

Figura 9 - Bingo dos nomes



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Além disso, realizei uma pesquisa com as famílias para que conhecêssemos a origem dos nomes das crianças. Enviei aos familiares um questionário para responderem junto com a criança perguntando quem escolheu seu nome, o por quê, qual o significado do nome e sua origem. Com as pesquisas em mãos, realizei com as crianças uma roda de conversa em que cada uma apresentou as respostas das famílias. Foi um momento em que as crianças demonstraram grande interesse em, além de apresentar e socializar suas respostas, saber mais sobre a escolha dos nomes de seus amigos. Aqui é importante apontar que nem todas as famílias realizaram essa pesquisa, bem como não houve a devolutiva de todos, o que deixou alguns alunos sem a participação plena dessa vivência.

Aos poucos, partir do uso social e das vivências lúdicas a partir de seus nomes, as crianças foram se apropriando de seus próprios nomes e dos nomes dos amigos da turma,

demonstrando interesse inclusive em escrever os nomes dos amigos que desenhavam e escrevendo na lousa em momentos de desenho e brincadeiras livres.

Desta forma, podemos afirmar que o nome próprio foi abordado em contexto de construção social, em que as crianças fizeram o uso de seu próprio nome e dos nomes dos amigos em diversos contextos, tendo uma participação ativa durante todo o processo, trabalho cuja proposta corrobora o pensamento de Kramer (1993, p. 83) ao afirmar que

Faltam na escola as condições para que a criança produza – e não apenas reproduza – escrita, para que seja autora. Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada...

Além disso, foram realizadas brincadeiras, tanto criadas pelas crianças em momentos livres, quanto dirigidas por mim, em que utilizaram seus nomes, ficando em evidência o aspecto lúdico nesse processo. Segundo Vygotsky (1989), é por meio da brincadeira que a criança desenvolve simbolismos, ou seja, em que os objetos passam a ter a função de símbolo, o que contribui para o desenvolvimento futuro de habilidades e competências na escrita.

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VYGOTSKY, 1989, p. 125).

Mello (2005) aponta que o brincar contribui na formação dos indivíduos na apropriação da escrita, e que por meio das diversas linguagens e do faz-de-conta se tornam futuramente em leitores e escritores competentes. De acordo com a autora, “(...) é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista neste seu processo de aprender e tornar-se cidadã. Isso implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender” (MELLO, 2005, p. 37).

Deste ponto de vista, podemos concluir que trabalhar com os nomes das crianças é um processo que as considera como sujeitos ativos, cidadãs, que carregam história desde quando nascem, mas que também a constroem dia-a-dia por meio de novos significados que vai adotando, constituindo-se como um construtor de sua própria história de vida a partir das diversas linguagens, como é o caso da linguagem escrita.

Também é possível afirmar que o trabalho com nomes possibilitou uma série de vivências a serem trabalhadas, abordando a questão afetiva, a identidade, a subjetividade, a história pessoal e a interação entre as crianças, colocando em ação o uso social da escrita, que é a linguagem central deste trabalho.

5.4.2 Dado das preferências e brincadeiras

O dado das preferências é um jogo em que cada face do dado possui uma pergunta sobre a criança, sendo que cada questão vem acompanhada de uma frase escrita juntamente com uma figura ilustrativa. Propus que uma criança de cada vez jogasse o dado respondendo à pergunta que caísse com a face para cima.

Quando planejei esse jogo, intencionei que a frase com a pergunta chamasse atenção para as crianças como algo escrito sendo comunicado.

Figura 10 – Brincando o com Dado das Preferências



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

De maneira espontânea as crianças foram associando o desenho à pergunta escrita e, quando o manusearam livremente, passavam o dedo pelas palavras como se estivessem lendo a pergunta escrita para os colegas. Isso demonstra o quanto as crianças têm como referência as atitudes leitoras e escritoras dos adultos com quem convive. Segundo Mello (2010, p. 333),

Assim, ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) -, depende do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja escrita.

A presença do aspecto lúdico presente em vivências como a do Dado das preferências envolvendo a linguagem escrita, seja através de jogos e brincadeiras ou uso de linguagens artísticas, muitas vezes de forma coletiva, leva em consideração os eixos estruturantes da EI que são as brincadeiras e as interações. Segundo Tomazzetti e Loffler (2015, p. 221):

Como expusemos antes, escrever é uma decorrência de duas dimensões que as escolas de Educação Infantil comumente consideram como desconexas no desenvolvimento das crianças: brincar e aprender. Portanto, a criança será capaz de compreender e reconhecer os usos da escrita à medida que as atividades principais do estágio da criança pré-escolar – brincar e desenhar – forem compreendidas enquanto processos de aprendizagem amplamente exploradas.

Nesse sentido, brincar é uma ótima forma de aprender já que proporciona um momento prazeroso, sendo que a criança que brinca satisfaz desejos não realizáveis no momento, o que é próprio da idade pré-escolar, desenvolvendo o pensamento abstrato que lhe será útil na aprendizagem da escrita. Vygotsky (1989, p. 117) afirma que

(...) Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Todos os dias eu reservava um tempo de pelo menos uma hora no início ou no final da tarde para que as crianças brincassem livremente. Esses eram os momentos mais esperados e mais pedidos por elas. Por muitos anos, eu deixava apenas alguns dias na semana para que as crianças tivessem esse espaço para brincar, pois pensava que elas precisavam de mais atividades dirigidas para seu desenvolvimento, principalmente por se tratar de turmas de fase 6 em que as crianças vão no ano seguinte para o EF. Isso acontecia muito pelo fato de sermos cobrados direta ou indiretamente pelas famílias ou mesmo pela equipe escolar por preparar as crianças para o primeiro ano, além do fato de não ter tido um direcionamento ou formação em relação antes. Neste sentido é importante levar em consideração o que orientam as DCNEI (2010) e a BNCC (2018) de que a EI não tem como objetivo antecipar conteúdos do EF. Assim, é importante que os professores da EI reflitam e discutam sobre a importância das experiências que proporcionam às crianças serem vividas pensando no agora, aproveitando o tempo tão único que é a infância. Kramer (2010, p. 50 - 51) ressalta essa questão, fazendo o questionamento sobre o tempo na EI no trecho a seguir.

(...) Sem nunca se interrogar sobre a questão do tempo, e sem pensar a prática educativa do ponto de vista da história, a pedagogia trata supostamente de transmitir o passado com vistas a “preparar” para o futuro. Onde fica o presente? Fica num corredor obscuro e sem significado em que tudo o que supostamente se pretende ensinar só adquirirá sentido num longínquo “um dia você vai precisar disso”?

Com o tempo de atuação como docente, leituras e estudos fui compreendendo que a EI é um espaço que deve privilegiar as brincadeiras e não se preocupar em preparar as crianças para o EF. Já em 2019, além desses momentos de brincadeiras livres e de faz-de-conta, tanto na sala ou na área externa da escola, também levava as crianças todos os dias ao parque, sendo que essas brincadeiras de faz-de-conta se estendiam por lá, em que eles se encontravam com crianças de outras turmas. Sobre as brincadeiras e o faz-de-conta, Vygotsky (1989, p. 114) evidencia que a criança

(...) não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

As figuras abaixo mostram as crianças brincando com brinquedos estruturados disponíveis na sala, blocos de construção e massinha de modelar, momentos em que realizavam as brincadeiras de faz-de-conta.

Figura 11 – Brinquedos / Faz-de-conta



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Figura 12 – Crianças brincando com blocos de encaixe e de construção



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Figura 13 – Brincando com massinha de modelar



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Essas vivências me remetem a pensar no planejamento na EI. Ostetto (2000), nos faz um questionamento sobre o quanto proporcionamos momentos e espaços para a brincadeira, o que nos faz refletir sobre se estamos ou não pensando e incluindo a brincadeira e a ludicidade no planejamento anual e nos semanários de maneira intencional e de forma a privilegiar esses momentos.

Nesse contexto, na instituição de educação infantil deve haver espaço para as diversas linguagens e para a brincadeira. Aliás, ao falarmos de planejamento, é bem oportuno perguntar: quantos temos brincado com as crianças? Ensinamos as crianças a brincar? Permitimos que brinquem? Ajudamos o grupo de crianças a estruturar repertórios que enriqueçam suas brincadeiras? Há, enfim, espaço para a criação de brincadeiras, nas nossas salas, nos diversos ambientes da instituição, em que trabalhamos com as crianças? (OSTETTO, 2000, p. 192).

Respondendo a esse questionamento posso dizer que na maior parte do tempo ao planejar eu pensava mais nas atividades dirigidas que iria realizar do que no brincar que é um dos eixos da EI, juntamente com o cuidar e deve estar presente sempre, já que a ludicidade é primordial nessa primeira etapa da educação básica. O brincar para mim era importante, porém ele vinha como consequência das atividades realizadas com pretensão de ensinar algo às crianças. Esse é um aspecto que pretendo modificar em minhas práticas, já que o planejamento é um momento de grande importância e que precisa ser um processo reflexivo em que pensemos nas especificidades das crianças da EI.

Pensando nessas especificidades da EI é importante privilegiar momentos lúdicos em que ocorram jogos e brincadeiras com regras, mas também momentos para que as crianças possam brincar livremente a partir da fantasia e do faz-de-conta.

Neste sentido, penso que é importante considerar que em momentos de brincadeiras livres é preciso deixar que as crianças tenham liberdade para movimentar-se para e na brincadeira, tendo em vista que na base da ludicidade em uma brincadeira de faz-de-conta, ou outra qualquer livre, a regra deve vir de dentro e não externamente com o intuito unicamente de manter a ordem e o silêncio. Eu mesma muitas vezes condicionei as crianças a brincarem sentadas nas cadeiras em frente suas mesas, colocando assim uma regra externa que as privou de realizarem movimentos como abaixar, sentar, deitar, sentar no chão, de maneira que pudessem se posicionar melhor de acordo com o desafio que a brincadeira criada por elas exigia.

No levantamento do Estado da Questão desta pesquisa temos trabalhos que demonstram como o brincar fica em segundo plano na pré-escola, principalmente no último ano da EI que corresponde à fase 6 em que eu atuei como docente em 2019. Além disso, essas pesquisas mostram como essa perda da ludicidade se acentua quando as crianças, que têm apenas seis anos, passam da EI para o primeiro ano do EF.

A pesquisa de Amaral (2009) demonstrou que com a passagem da EI para o EF no meio do ano letivo fez com que a professora, sujeito da pesquisa, modificasse suas práticas, deixando de lado as brincadeiras e a ludicidade. Essa perda das especificidades próprias da faixa etária

ocorreu mesmo considerando que as crianças eram as mesmas do início do ano e tinham apenas 6 anos.

5.4.3 Leitura deleite e contação de histórias

Os momentos de leitura deleite, aquela leitura que realizamos pelo simples prazer de ler, aconteciam diariamente em nossa turma. Todos os dias da semana eram planejados para que houvesse momentos de leituras e contação de histórias. Às quintas-feiras eu sempre deixava que as crianças escolhessem entre cinco livros qual queriam que eu lesse para elas, e para isso fazíamos uma votação. Eu sempre apresentava a capa dos livros à turma, seu título, o nome do autor, do ilustrador, da editora e do tradutor, caso tivesse. Em seguida, a lousa era dividida em cinco partes e, em cada uma delas, eu escrevia os títulos dos livros, para que assim realizássemos a votação, sendo que a cada título as crianças levantavam as mãos e eu registrava a quantidade de votos abaixo. Em seguida, contávamos juntos os votos e era feita a leitura do livro mais votado.

Minha intenção ao fazer isso era dar ênfase aos aspectos trazidos na capa dos livros com os elementos escritos (título, nome do autor, etc.), como para a ilustração. A partir desses elementos aguçava a curiosidade das crianças em querer conhecer determinada história que mais as chamasse atenção.

Ao final do dia eu colocava à disposição das crianças diversos livros, inclusive os já lidos para elas, além daqueles que tínhamos em nosso cantinho da leitura e na escola para que pudessem manusear livremente. Algumas vezes acontecia de alguma criança levar um livro de casa e pedir para que eu lesse, porém isso não era frequente, o que, de certa forma, era um reflexo de estarmos em uma comunidade carente em que nem todos tinham acesso a livros em suas casas.

Desta forma, podemos afirmar que a escola tinha uma função essencial de inserir aquelas crianças no mundo letrado, já que, muitas vezes, era o único espaço em que tinham contato com a cultura escrita através de livros e em que tinham alguém que lesse para elas. Cruvinel (2010, p. 250), destaca a importância do contato das crianças com pessoas que leiam para elas, que proporcionem o contato e desperte nelas o gosto pela leitura e a escrita, afirmando que,

Nesse sentido, a educação ocupa papel central no processo de desenvolvimento, uma vez que o processo de apropriação da cultura pela criança não ocorre de forma espontânea, mas por meio do processo de educação. Não se aprendem os conhecimentos da vida cotidiana e os conhecimentos mais intelectualizados sozinho ou de forma automática; aprende-se no processo de interação com o outro que já se apropriou do

conhecimento e das práticas com as quais se pode compreender o mundo. O homem se humaniza quando, por meio do processo de educação, apropria-se da cultura criada pelas gerações precedentes (...).

Além do uso dos livros, eu realizava contação de histórias para as crianças utilizando materiais diversos como recurso lúdico. Na figura 14 temos uma caixa criada por mim para contar uma história. Confeccionei essa caixa a partir de uma reflexão que fiz sobre uma forma diferente de ler e contar histórias, já que os momentos de leitura aconteciam todos os dias e eu gostaria de diversificá-los. Para isso utilizei uma caixa de sapato e, além das ilustrações, coloquei a escrita referente à cada parte da história, com a intenção, assim como no dado das preferências, que a escrita estivesse presente e chamasse a atenção das crianças. A caixa causou uma grande curiosidade nas crianças, despertando o encantamento, sendo que após a leitura coletiva ficou à disposição para que todos pudessem manuseá-la.

Figura 14 - História contada em caixas de sapato



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

A casa de doces da história “João e Maria” de Ruth Rocha (2010), ilustrada na figura 15, foi confeccionada por mim com a participação de toda a turma. No final do dia as crianças puderam se sentir parte da história lida para eles, pegando doces da casinha, assim como fizeram os personagens João e Maria. Após retirarem os doces, a casinha ficou em nossa sala juntamente com os nossos brinquedos.

Figura 15 – Casinha de doces da história “João e Maria” confeccionada coletivamente



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

As crianças sempre pediam para que eu lesse novamente seus livros e histórias favoritas. Um desses livros era “Meu coração é um zoológico” (2011) de Michael Hall, que fazia parte do acervo de livros de nossa escola. Esse livro tinha como ilustrações diversos animais criados a partir do formato de um coração, o que era um aspecto lúdico que chamava muita atenção, além do texto escrito, sendo que as próprias crianças me pediram para fazer seus próprios animais de coração. A partir dessa ideia e interesse das crianças, fizemos uma releitura dos animais dos livros, além de criar outros animais que não faziam parte da história utilizando figuras de coração. Abaixo de cada produção escrevi o nome do animal que estava representado, fazendo o registro por escrito.

Figura 16 – Releitura do livro “Meu coração é um zoológico” com colagem e desenho



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Nesse aspecto, tal prática corrobora com que orienta a BNCC (2018) no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” sobre a importância do contato das crianças com a cultura escrita, partindo de seus conhecimentos prévios e considerando seus interesses.

A figura 17 mostra uma criança manuseando o livro “Meu coração é um zoológico” (HALL, 2011).

Figura 17 – Manuseio de livros



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Nesses momentos de leitura e manuseio dos livros, as crianças exploravam tanto as ilustrações do livro como o texto escrito. Mesmo não sabendo ler convencionalmente, as crianças sabiam que a partir do texto escrito a leitura era realizada, sendo que, relembrando o momento da leitura deleite, as crianças iam passando pelas páginas como se estivessem lendo, reproduzindo oralmente com suas próprias palavras a escrita.

De acordo com Baptista (2010), a oralidade e a escrita estão sempre em interação, influenciando uma à outra, portanto é importante dar voz para que as crianças oralizem à sua maneira o que sabem que está escrito no livro.

Em minha turma da fase 6, as crianças tinham livros ao seu alcance, dos quais utilizavam inclusive nos momentos de brincadeiras de faz-de-conta em que, por exemplo, determinada criança fazia o papel da mãe lendo para sua filha (boneca). Ao mesmo tempo em que brincavam faziam o uso da escrita a partir daqueles livros mesmo não sabendo ler convencionalmente ainda.

Em nosso levantamento realizado no Estado da Questão o trabalho de Neves (2011) corrobora com as práticas de leitura realizadas por mim e relatadas aqui. Sua pesquisa abordou o brincar e a linguagem escrita a partir da prática de uma professora na leitura de livros, sendo que as crianças sujeitos da pesquisa não eram alfabetizadas mas faziam o uso dos livros de brincadeiras que para elas era de grande interesse, se apropriando da linguagem escrita a partir do que ela chama de “brincar letrando”. Esse contato com o livro nos momentos de brincar vão ao encontro do que aponta Neves (2011, p. 19), afirmando que,

O livro se torna brinquedo: a exploração é livre, de acordo com o interesse de cada uma das crianças, com constituição e dissolução de significados e mudanças de parceiros, como se vê comumente em outras brincadeiras. Seriam esses alguns dos princípios a serem identificados na condução dos trabalhos na Educação Infantil que tornam possível o brincar letrando.

Em sua escrita poética e reflexiva, Fanny Abramovich aborda o contato com os portadores textuais em “Literatura: gostosuras e bobices” (2009), explanando sobre a importância do manuseio e de esses livros estarem sempre à sua disposição.

E mostra à criança que o que ouviu está impresso num livro (se for o caso) e que ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira (ou deixa-lo abandonado pelo tempo que seu desinteresse determinar...). E quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante (encontrando-o sozinha, em casa ou na escola), que vire página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando... (mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra... e fácil!) (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

O uso social da escrita nesse processo esteve presente se pensarmos que as crianças compreendem que o texto escrito no livro tem a intenção de comunicar a narração da história, as falas dos personagens e os acontecimentos. O aspecto lúdico na leitura de livros infantis e na contação de histórias é um elemento importante, levando em consideração as especificidades da faixa etária, como é destacado nas DCNEI (2010), que salientam os eixos estruturantes da EI que são as brincadeiras e a interação. Segundo Baptista (2010, p. 2),

A educação infantil tem uma identidade própria, constituídas a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina - as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura.

Baptista (2010) também aponta que a linguagem escrita deve ser trabalhada na EI, pois forma futuros leitores e escritores competentes, sendo que a brincadeira e a ludicidade são essenciais nesse processo, assim como a participação ativa das crianças como produtoras de cultura. A partir do contato com os livros e tendo a professora como leitora e escriba as crianças vão se apropriando da escrita, dando sentido às suas funções, ou seja, fazendo o uso social dela.

Na figura 18 temos duas fotos de palitoches confeccionados pelas crianças a partir de pintura, recorte e colagem para realização do reconto da história do livro “Chapeuzinho Vermelho”. Após a leitura do livro dessa história clássica na versão de Maurício de Sousa (2008), cada criança montou seus personagens e coletivamente fizemos um teatro com os palitoches, recontando oralmente. Após o reconto coletivo as crianças brincaram entre si com seus palitoches recontando juntas a história.

Figura 18 - Reconto da história “Chapeuzinho Vermelho” com palitoches



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Apresentei às crianças também outros livros com a história “Chapeuzinho Vermelho” mostrando a elas que uma mesma história pode ter várias versões escritas por autores diferentes. Além disso, li para elas os livros “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque (1979) e

“Chapeuzinhos coloridos” de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2010) que são livros que foram escritos inspirados na história clássica “Chapeuzinho Vermelho” lida anteriormente.

Essas práticas contribuem para que, além da apropriação da linguagem escrita, a criança faça o uso da imaginação. De acordo com Maria Cristina Rizzolli (2005, p. 5 - 6) no capítulo “Leitura com as letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália”, ao ouvir uma história a criança

(...) desenvolve a capacidade de ouvir. Essa capacidade, atualmente tem muitas vezes sua importância desconsiderada. No entanto, é fator essencial de qualquer aprendizagem. Na verdade, mais que desenvolver na criança a capacidade de ouvir, a história contada ensina uma maneira de ouvir que fala do significado da vida.

Conhecer versões diferentes de uma mesma história favoreceu que as crianças compreendessem que a partir da escrita os autores comunicam algo e se expressam a partir do texto no livro, assim como também pelas ilustrações. Ouvir leituras de livros e contação de histórias contribuiu na apropriação da linguagem escrita pelo seu uso social.

5.4.4 Calendário

O uso do calendário era feito todos os dias em nossa turma para que as crianças pudessem acompanhar o dia e mês em que estávamos, assim como os dias anteriores e os dias futuros. Coloquei ele aqui como atividade de linguagem escrita por conter palavras que são importantes para a interpretação dele como o mês e os dias da semana. Além disso, os números também fazem parte do sistema escrito, numérico é claro, e de acordo com o acontecimento de determinado dia (por exemplo: feriado, aniversário, evento, data comemorativa) eu, como escriba das crianças, registrava a partir de palavras-chave dentro do quadrinho correspondente ao dia para que nos lembrássemos dessas datas especiais.

Para as crianças era muito importante o uso do calendário, pois as ajudava na questão emocional, já que sabendo quantos dias faltavam para determinada data a ansiedade se amenizava, além de compreenderem que é preciso aguardar para que alguns acontecimentos ocorram, muitas vezes se planejando para isso.

Pelo fato de conferirmos o calendário todos os dias no início da tarde as crianças já chegavam perguntando por ele e conversando umas com as outras sobre qual era o dia atual, quantos dias faltavam para determinada data, se era dia de Educação Física ou não, entre outras discussões acerca dos dias da semana e do mês em geral. Para as crianças, além de ser uma

atividade rotineira, era um momento prazeroso e pelo qual já chegavam ansiosos para fazer. É interessante apontar que após marcarmos o dia no calendário fazíamos a chamada “rotina”, em que eram elencadas em uma lista na lousa todas as atividades que seriam realizadas no dia, o que complementava a função do calendário para a organização do tempo.

Na figura 19 temos a foto de um modelo do calendário que era fixado mês a mês na parede de nossa sala. Todos os dias conferíamos o dia atual do mês e o marcávamos com um “x”.

Figura 19 - Calendário Coletivo



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2016)

Além do calendário coletivo, cada criança recebia um calendário individual, como o do modelo retratado na figura 20.

Figura 20 - Calendário individual



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

O calendário individual assim como o coletivo era composto pelo mês, ano, dias da semana e números representando esses dias como num calendário convencional. Diariamente, após marcarmos no calendário coletivo o “x” no dia em que estávamos, as

crianças recebiam seu calendário individual e nele deveriam localizar o dia e colorir. Assim, eram abordados os numerais e seu funcionamento no contexto de agrupamento dentro do mês vigente, além de termos como referência o mês e a sequência dos dias da semana a partir do registro escrito dessas palavras, o que para as crianças tinha um significado e uso social, já que essas palavras indicavam a elas a temporalidade, sendo uma forma de organização desse tempo e a compreensão de um sistema convencional utilizado mundialmente.

A partir da reflexão do uso do calendário na EI e o estudo aqui realizado, acredito que poderia pensar em uma forma das crianças construir seus próprios calendários individuais, ao invés de lhes dar um modelo pronto e igual para todos, dando a elas esse espaço para criarem e serem sujeitos mais ativos nesse processo. Mello (2005, p. 32), enfatiza a importância da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, apontando que,

Hoje sabemos que, para aprender, a criança precisa ser ativa no processo, precisa ser sujeito e não um elemento passivo do processo. A partir do conhecimento sobre as crianças pequenas que viemos acumulando e sobre o processo de humanização de um modo geral, passamos a entender o processo de aprendizagem de forma mais complexa: aprender envolve um sentido ao que se aprende.

O artigo “Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças na Educação Infantil” (2018), Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha corrobora com essas práticas realizadas por mim, apontando que no uso do calendário as crianças se apropriam do uso dos signos a partir da memorização mediada diante das experiências vivenciadas. A autora afirma que o uso do calendário colabora como instrumento histórico-cultural, como recurso para a apropriação de um sistema a partir de seu uso social, que possibilita a lembrança de fatos e informações importantes, mesmo no cotidiano da criança ainda não alfabetizada.

5.4.5 Letras, números e palavras

Neste espaço descreverei algumas vivências envolvendo o uso de letras, números e palavras, de modo geral, encontradas nos semanários.

A leitura dos numerais e do alfabeto acontecia quase que diariamente a partir de um alfabeto feito de EVA com letras coloridas, que ficava acima da lousa, e dos numerais de 0 a 10 fixados na parede no formato de uma centopeia, como mostram as figuras 21 e 22.

Figura 21 - Numerais



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Figura 22 – Alfabeto



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Os numerais e o alfabeto eram lidos com a intenção de realizar a memorização de sua sequência e convenção, além da associação com as letras dos nomes das crianças e outras palavras escritas exploradas no dia-a-dia.

No início do ano, no contexto do alfabeto, apresentei às crianças as vogais, letras que estão presentes em todas as palavras da língua portuguesa. Trabalhamos as vogais as identificando dentro do alfabeto e nos nomes das crianças. Além disso, como recurso lúdico, cada criança construiu um jogo da memória das vogais colorindo-as e também colorindo figuras com a inicial de cada uma delas, recortando e colando em papel cartão. As crianças jogaram em duplas na sala e levaram seus jogos para casa para brincarem com suas famílias.

Figura 23 – Jogo da memória das vogais

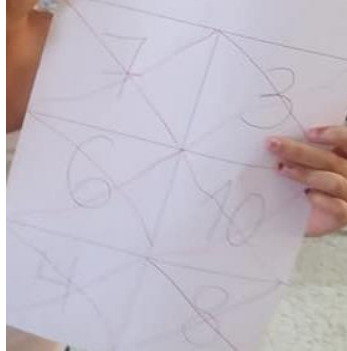


Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Como jogo também realizamos o bingo das letras e dos números, similar ao já descrito com os nomes das crianças. Cada criança recebia uma folha no formato de uma cartela com seis numerais ou seis letras, a depender da atividade realizada, sendo que eu realizava o sorteio e as

crianças deveriam marcar um “x” nas que tivessem, gritando “Bingo!” ao completar suas cartelas.

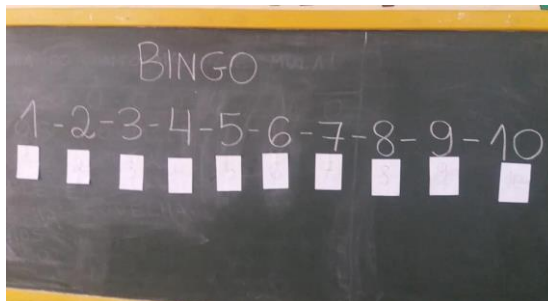
Figura 24 - Bingo dos números



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Essas vivências tinham como objetivo a identificação e reconhecimento dos números e letras, assim como a sua sequência, a partir do recurso lúdico. Conforme os números e letras iam sendo sorteados eu as colocava na sequência correta na lousa, como ilustrado na figura 25 para que as crianças pudessem acompanhar.

Figura 25 - Números sorteados no Bingo dos números em sequência



Fonte: Arquivo pessoal da PP

Outra vivência envolvendo letras era similar à realizada com o nome próprio, a partir da modelagem com massinha. Ao longo do ano propus que as crianças fizessem a inicial de seus nomes, as vogais, as letras dos nomes e letras que íamos explorando, utilizando a massinha de modelar. Essa massinha algumas vezes era a industrializada e outras vezes feitas por nós, sendo que após modelar as letras as crianças podiam brincar livremente com ela.

Além disso, vivências envolvendo as letras e os números eram feitas no tanque de areia, com guache e pincel, letras móveis e caminhando sobre seu traçado. Eu costumava deixar as letras móveis para que elas brincassem livremente em momentos específicos em que abordava a linguagem escrita, assim como ao alcance delas nas brincadeiras livres, sendo que nesses

momentos elas realizavam a escrita espontânea tentando formar palavras e nomes, fazendo hipóteses da escrita.

Figura 26 - Caminhando sobre o traçado do número 2



Fonte: Arquivo pessoal da PP

Figura 27 - Alfabeto com letras móveis



Fonte: Arquivo da PP (2019)

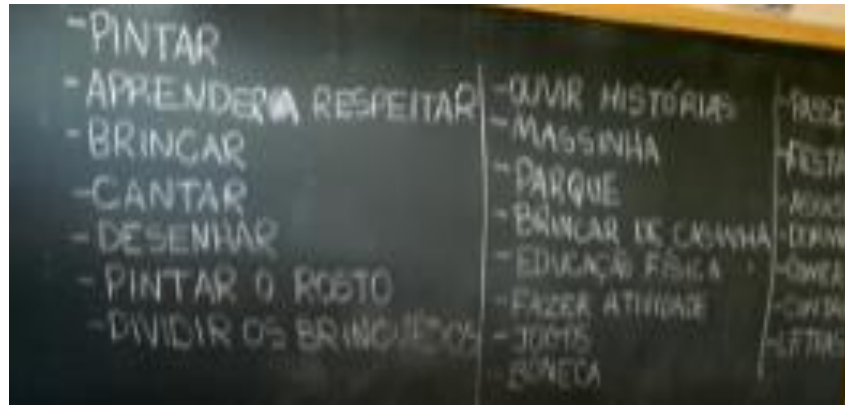
Frequentemente fazíamos listas de palavras em que eu era escriba das crianças na lousa. Essas listas costumavam ser temáticas como, por exemplo, após a leitura de um livro, rotina com as atividades que seriam realizadas no dia, datas comemorativas, preferências, palavras iniciadas com determinada letra, entre outras.

Na figura 28, temos a lista de palavras que realizamos no primeiro dia na fase 6 em uma roda de conversa, em que as crianças verbalizaram sobre o que gostariam de fazer durante o ano letivo de 2019 na escola. Conforme as crianças iam falando eu ia escrevendo em forma de lista, o que depois anotei em um caderno para termos o registro. Neste caso a lista de palavras serviu para socializar os desejos da turma, assim como para registro escrito que poderíamos consultar sempre que quiséssemos lembrar o que as crianças gostariam de fazer durante o ano. Bimestralmente eu colocava à disposição das crianças essa lista para que pudéssemos conferir quais das atividades já havíamos realizado, fazendo o uso social da escrita.

Vygotsky (1989, p. 133) enfatiza que a importância da aprendizagem da escrita e da leitura dentro de contextos significativos em que elas façam seu uso social, colocando em

prática no seu dia-a-dia, afirmando que “(...) o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”.

Figura 28 - Lista de palavras sobre o que as crianças gostariam de fazer na escola



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

A rotina era também um recurso escrito a partir de uma lista que nos possibilitava organizar as atividades que seriam realizadas durante o dia, sendo que ao lado das palavras eu colocava uma figura ilustrativa da ação que seria realizada em cada momento; por exemplo, nas refeições usávamos uma ficha com o desenho de um prato para representar esse momento. Nessa lista eu escrevia na lousa a sequência em que seriam realizadas as vivências, brincadeiras, refeições, higienização e até a saída para que tivessem conhecimento do que iríamos fazer e em que momento do dia, sendo um recurso que poderiam consultar quando quisessem.

Na figura 29, após a leitura de “João e Maria” (ROCHA, 2010) fizemos uma lista de palavras de doces que as crianças mais gostavam e queriam que tivesse na casa da bruxa caso eles fossem personagens da história.

Figura 29 – Lista de palavras de doces



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

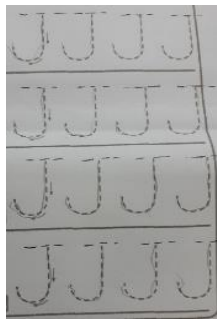
Fazer com que as crianças pensassem como seria se fossem personagens da história faz com que elas soltem sua imaginação e entrem no mundo da fantasia a partir da linguagem escrita. Segundo Kramer (1993, p. 87),

Imaginação. Fantasia. Descoberta. Sonho. É isso o que se apresenta em qualquer atividade ou experiência humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que as combina produzindo novos objetos, novas imagens, novas ações (...).

Apesar do destaque ao aspecto lúdico em diversas práticas de linguagem escrita apresentadas nesta pesquisa, apareceram atividades como as de treino motor do traçado das letras, cópias de palavras e atividades de circular letras e palavras. Tais práticas estavam previstas no planejamento anual realizado coletivamente pelas professoras da fase 6 no início de 2019 no item “Identificação e traçado das letras do alfabeto”.

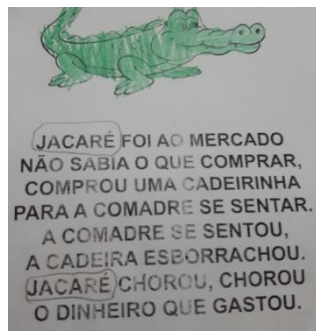
Nas figuras 30 e 31 temos dois exemplos de atividades de cunho mecânico que realizei com as crianças, sendo a primeira o contorno do pontilhado das letras repetidas vezes e a outra circular a palavra “jacaré” que aparece várias vezes na parlenda.

Figura 30 – Atividade de treino motor (contorno do pontilhado) das letras



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

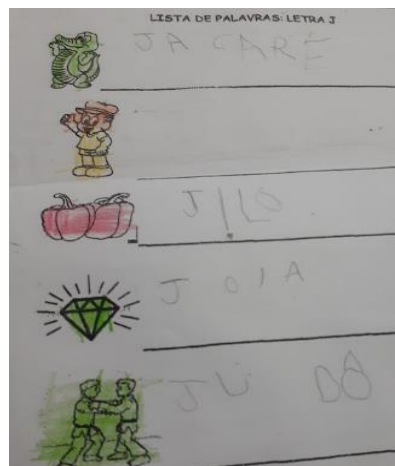
Figura 31 – Circulando palavras



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

A cada letra do alfabeto que íamos trabalhando fazíamos uma lista de palavras de figuras com a inicial com a referida letra, sendo que as crianças as copiavam da lousa. Como exemplo, temos a figura 32 em que as crianças copiaram a escrita das palavras com a inicial J na linha respectiva de cada uma das figuras.

Figura 32 - Cópia de lista de palavras



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Os momentos com esse tipo de atividade eram os menos prazerosos para as crianças em geral, já que elas precisavam focar apenas em suas folhas, sem interação direta com os amigos, realizando uma ação repetitiva. Alguns gostavam desse tipo de atividade, outros verbalizavam sua insatisfação dizendo que estavam cansados e perguntando que hora iriam poder brincar. Hoje, principalmente com a realização do presente estudo, consigo identificar que essas atividades eram meramente mecânicas, ou seja, contribuíam apenas para aprimorar a coordenação motora fina com o uso do lápis, já que não fazia sentido real para as crianças, pois não colocavam o uso social da escrita em prática nesses momentos.

Penso que podemos apresentar as letras, utilizar palavras, textos escritos, mas com alguma função específica de seu uso e não a partir de cópias ou circulando palavras e letras exaustivamente, pois não é por esse meio que as crianças se apropriam efetivamente da linguagem escrita. Além disso, é importante levar em consideração as especificidades da faixa etária na EI em que as interações e brincadeiras são eixos essenciais. Mello (2010, p. 337) alerta para que,

Quando se introduz à criança a linguagem escrita iniciando por seu aspecto técnico, outro problema ainda se apresenta: as tarefas de escrita, pela ausência de motivos geradores de sentido, em geral se tornam longas e cansativas tomando o tempo da atividade lúdica.

A mesma autora ainda nos leva a refletir sobre a importância do uso das diversas linguagens em que as crianças possam brincar e se expressar, o que também contribui no aprendizado da linguagem escrita.

Em relação aos documentos oficiais para a EI é importante lembrar que as DCNEI (2010) orientam para que as crianças tenham contato com a linguagem escrita levando em consideração as interações e as brincadeiras, sendo que a BNCC (2018) reforça isso apontando para o contato com diversos gêneros textuais e a escrita espontânea a partir dos seis Campos de experiência (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se). Essa técnica mecanicista da escrita aparecia no RCNEI (1998), documento que não está mais em vigor, em que era sugerida a “(...) Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, sobre o sistema de escrita em língua materna” (BRASIL, 1998, p. 145), o que foi criticado por estudiosos e principais autores sobre linguagem escrita na EI.

Essa prática sem o uso social da escrita ainda é bastante comum na pré-escola, apesar de ser criticada por ser um exercício meramente motor, atividade sem sentido para a criança, que inclusive aparece nas pesquisas da ANPEd selecionadas no Estado da Questão aqui realizado. Entre os trabalhos selecionados no GT 07, que são específicos da EI, encontramos práticas desse cunho relatadas nas pesquisas de Amaral (2009) e Correa e Bucci (2012), em que as professoras sujeitos da pesquisa realizavam com frequência atividades como cópias repetitivas de letras ou palavras, com ênfase no preparo das crianças para o EF, deixando o brincar em segundo plano.

Levando em consideração as especificidades das crianças, as pesquisas de Porto e Pires (2009), Viegas e Osório (2009) e Almeida (2012) do GT 10 nos mostram como logo que saem da EI as crianças de 6 anos de idade se deparam, no primeiro ano do EF, em um formato totalmente deferente da EI, havendo uma ruptura entre uma etapa e outra. Essas pesquisas demonstraram que as práticas das professoras do primeiro ano eram focadas em atividades de cópias, silabação, na codificação e decodificação do sistema do código escrito.

Além disso, essas pesquisas demonstraram que no EF as brincadeiras e a ludicidade ficaram em segundo plano, o que é um fator negativo, já que as crianças têm 6 anos de idade, faixa etária em que brincar é fundamental para seu aprendizado e desenvolvimento. Pensando nessa questão, o uso de práticas de cunho mecânico na EI está atrelado à antecipação do EF que muitas vezes é realizada a partir de práticas escolarizantes preparatórias para o primeiro ano.

Em contraponto a pesquisa de Aguiar (2012) apresentou práticas de uma professora alfabetizadora que considerava as especificidades de seus alunos que vinham da EI e

privilegiava o brincar e o uso social da escrita, mesmo estando em uma instituição que não tinha essa visão de infância. Aguiar (2012, p. 7 - 8) afirma que a professora sujeito da pesquisa,

Em suas falas, revelou que, mesmo com sua experiência, reconhece que as crianças de seis anos, se comparadas com as crianças de outras turmas de sete anos, mostram-se mais dispersas, parece que sentem mais necessidade de brincar e que o espaço da escola limita essa possibilidade. Ela disse que chegou a criar momentos de brincar na agenda semanal. Percebe-se, nessa constatação, que há um esforço por parte da professora e da própria escola para reconhecer o brincar como atividade própria e necessária à infância. Entretanto, a organização que a escola incorpora historicamente dificulta a possibilidade de que as crianças aprendam brincando.

Kramer (1982) já apontava em seu artigo para a importância do uso de diversas linguagens no aprendizado da escrita e atentou para o fato do que chama de “rituais mecânicos” não serem o melhor caminho para isso.

O que significa alfabetizar? Será, tão somente, iniciar as crianças naqueles rituais mecânicos de adestramento de sons, sílabas ou letras? Pensamos que a alfabetização tem início no momento da própria expressão, sob as mais diferentes formas, onde as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão à sua volta. É isso que pretendemos dizer, quando falamos em “codificação da prática”: é verbalizar (e posteriormente, refletir) sobre sua prática, comunicando-a e lendo-a, de diversas maneiras (KRAMER, 1982, p. 61).

Essas práticas mecanicistas entram em contradição com a importância do uso social da linguagem escrita e o aspecto lúdico próprio à faixa etária das crianças. Como apontam Tomazzetti e Loffler (2015, p. 218 - 219), práticas de cunho mecânico, que muitas vezes não fazem sentido para as crianças, se distanciam do uso social da escrita. Essas autoras destacam que a escrita é diferente de “desenhar letras” devendo ser “uma atividade cultural complexa e sua aquisição não deve ser mecânica, mas significativa para a criança”.

5.4.6 Manuseio, escrita e leitura de portadores textuais diversos

Corroborando com o conceito de cultura escrita por Britto (2005), nossa sala tinha um ambiente que favorecia o contato das crianças com a linguagem escrita a partir de diversos portadores textuais como livros infantis, de receita e gibis que ficavam em uma estante à disposição das crianças; os nomes das crianças em fichas para a socialização entre elas, cartazes com letras de música, poemas, avisos e diversas outras produções registradas graficamente e coletivamente pela turma.

Levando em consideração que é importante reconhecer as vivências que as crianças trazem de fora da escola e valorizar seus saberes, é preciso levar em conta que tratamos de um

grupo de alunos de um bairro de periferia em que o acesso à cultura escrita, muitas vezes, é menor em relação às classes sociais mais privilegiadas. Por isso, a escola tem como função apresentar o mundo letrado e inserir as crianças na cultura escrita, fazendo com que tenham acesso às vivências que não têm fora da escola, mas ao mesmo tempo valorizando seu conhecimento prévio, seus saberes e a realidade em que estão inseridas. Segundo Kramer (1982, p. 58),

Quando se entende que as diferenças existentes entre as classes sociais interferem nas formas de compreensão, a luta contra o fracasso escolar consiste em proporcionar às crianças a aquisição de conhecimentos sistemáticos e científicos. Como? Tendo como base do trabalho pedagógico os comportamentos e conhecimentos concretos, reais, das crianças a que se destina, e visando, ainda permitir seu acesso progressivo ao saber dominante. Não se trata, pois, de treinar as crianças, mas inversamente, de favorecer o estabelecimento de pontes entre o que já conhecem e o que possam conhecer. Nesse processo lhes são oferecidas possibilidades de codificar sua prática e não somente de praticar códigos.

As crianças puderam ter contato com diversos portadores e gêneros textuais, compreendendo e fazendo seu uso social, aprendendo que podemos utilizar a escrita de formas diferentes de acordo com nossa necessidade. No artigo “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”, Baptista (2010, p. 8) aborda a importância do contato com as crianças com diferentes portadores textuais, afirmando que

É importante assegurar que a criança tenha um grande número de textos de gêneros diversificados presentes em diferentes suportes, os quais ela poderá manusear e cujas características gráficas poderá observar. Além disso, é preciso que a professora oriente a exploração desses materiais, valorizando conhecimentos prévios da criança, possibilitando que ela formule deduções e descobertas, faça interferências a partir de informações que extrapolem os textos lidos, relacionando-os com outros textos e contextos.

Os rótulos como portadores textuais foram trabalhados coletivamente pela turma, sendo que as próprias crianças levaram de suas casas esses rótulos que foram compartilhados entre elas, havendo uma discussão entre quais conheciam e quais nunca tinham visto. As crianças entenderam que conseguiam realizar a leitura desses rótulos, que fazem parte do seu dia-a-dia, a partir de suas características, principalmente pelo logo e suas letras. Tendo em vista o contato com o alfabeto, criamos um painel colando coletivamente alguns rótulos escolhidos pelas crianças em ordem alfabética.

Figura 33 – Rótulos



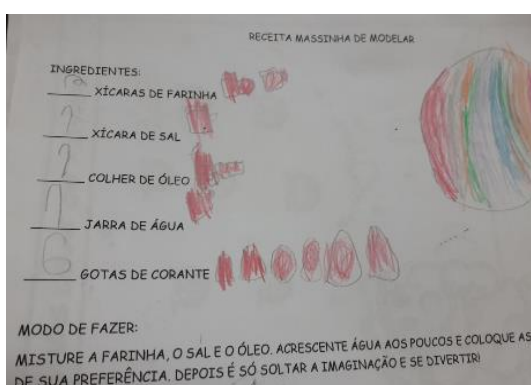
Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Após esse trabalho inicial com os rótulos e a socialização deles entre as crianças, pedi para que as famílias enviassem embalagens vazias de produtos que tivessem em casa. Com essas embalagens montamos um mini mercadinho em nossa sala, em que as crianças brincavam de vender e comprar. A partir do reconhecimento dos rótulos desses produtos eles puderam separá-los de acordo com sua classificação como, por exemplo, alimentos, produtos de limpeza e produtos de higiene.

Abaixo temos algumas fotos da envolvendo o gênero textual receita, em que as crianças prepararam sua própria massinha de modelar para brincar. Antes de iniciarmos o preparo da massinha, escrevi na lousa a receita, assim as crianças puderam compreender como ela serve como um suporte escrito para nos instruir sobre como preparar o que queríamos, no caso a massinha. Após o preparo as crianças puderam brincar com a massinha e levá-la para casa.

Em outro dia da semana entreguei a cada criança uma folha com a receita em que deveriam preencher as quantidades e as ilustrar, lembrando os ingredientes utilizados por eles para levar para casa e ensinar a família a preparar.

Figura 34 – Receita: Massinha caseira



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Ao longo do ano ocorreram alguns eventos em nossa escola como, por exemplo, reunião de pais, bailinho de carnaval, festa junina, festa da família, semana da criança, exposições, formatura, passeios, entre outros. Tais eventos eram comunicados aos pais por meio de bilhetes e convites. Na maior parte das vezes os bilhetes eram preparados pela secretaria da escola, sendo igual para todas as turmas.

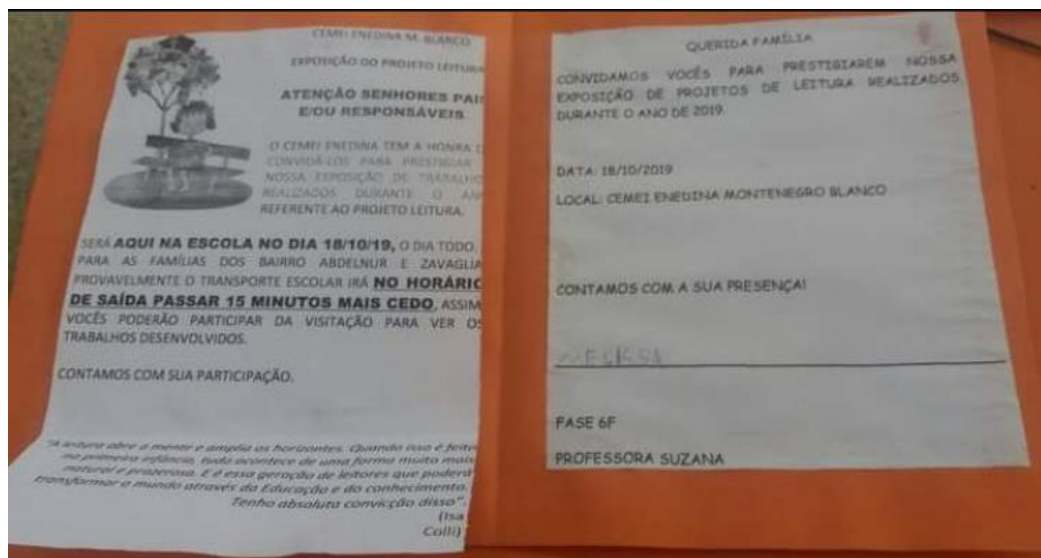
Nas figuras 35 e 36 temos como exemplo o convite para uma exposição de projetos de leitura que tínhamos em nossa escola. Na frente do convite tínhamos um desenho de crianças lendo, representando o tema da exposição e acima uma linha em que as crianças copiaram da lousa a palavra “CONVITE”. Na parte de dentro do lado esquerdo colamos o comunicado feito pela escola e no direito um texto que digitei com dizeres feitos por mim como escriba, juntamente com a turma. No lado direito, no texto de nossa autoria, deixei um espaço para que as crianças escrevessem seus nomes como forma de assinatura. Lendo hoje o texto do convite, infiro que de alguma forma induzi as crianças a utilizarem palavras mais formais na construção do texto, sugerindo que substituíssem palavras mais coloquiais que as crianças verbalizaram. Acredito que é importante explicar às crianças que cada gênero textual tem uma maneira de ser escrita, muitas vezes com formalidade, utilizando a norma culta da escrita, porém, nesse contexto, por se tratar de um convite para as famílias, poderíamos ter escrito as palavras sugeridas pelas crianças de seu cotidiano.

Figura 35 - Convite: Exposição dos projetos de leitura (1)



Fonte: Arquivo pessoal da PP

Figura 36 - Convite: Exposição dos projetos de leitura (2)



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Os painéis e cartazes coletivos faziam parte de nosso dia-a-dia como portadores textuais. Esses painéis e cartazes eram construídos para diversas funções do uso social da escrita. Na figura 37 temos o modelo painel dos aniversariantes, que ficava fixado na parede ao lado do calendário coletivo. Neste painel eu, como escriba, colocava os nomes das crianças que faziam aniversário no mês e ao lado do nome o dia como forma de lembrete e comemoração.

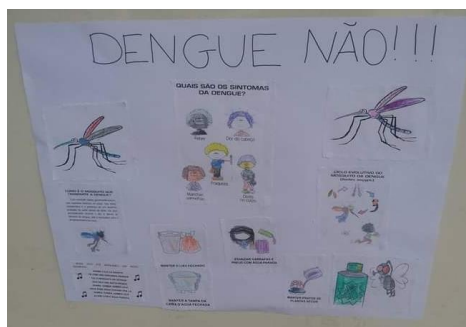
Figura 37 - Painel dos aniversariantes do mês



Arquivo pessoal da PP (2020)

Na figura 38 a turma confeccionou um cartaz coletivamente sobre a conscientização contra a dengue. Esse cartaz com informações sobre a dengue (sintomas da doença, ciclo da dengue e prevenção) foi fixado do lado externo da escola para que todos tivessem acesso, com caráter informativo. As crianças também mostraram e explicaram aos pais as explicações do cartaz, alertando sobre os cuidados necessários para evitar a dengue.

Figura 38 - Cartaz de conscientização contra a dengue



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Na figura 39 temos um painel que montamos coletivamente na época das festas juninas com a música “Cai, cai, balão” (BRASIL, 2020, p. 3). Primeiramente cantamos e dançamos a música e, em seguida, escrevi as palavras separadamente em pedaços de papéis para que formássemos a letra da música no painel coletivamente. Essa vivência foi importante, pensando na apropriação da escrita, pois as crianças conseguiram ver na prática como as palavras juntas formam todo um texto e que separadamente elas não faziam sentido no contexto da música. Além disso, decoramos o painel com dobradura de balões feitos pelas crianças, utilizando a arte como uma linguagem para representar o tema central da música.

Figura 39 - Painel com a música “Cai, cai, balão”



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Durante todo o ano trabalhamos o gênero textual poesia, em especial as poesias de “A arca de Noé” (1991) escritas por Vinícius de Moraes para crianças que, de forma divertida, abordam diversos animais, entre outros temas. Esses poemas eram lidos por mim e, após a leitura, as crianças as ilustravam em seus cadernos de desenho livremente.

Segundo Abramovich (2009), a poesia é um gênero textual que desperta o interesse das crianças por seus elementos como rimas, ritmo, humor e principalmente pelo aspecto lúdico e sentimental. De acordo com Abramovich (2009, p. 47),

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, divertida, inusitada, se for a intenção do autor... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor...

Outros gêneros textuais com rimas com que tivemos contato durante todo o ano são as adivinhas, as parlendas e os versinhos, brincando com as palavras. Um exemplo era a brincadeira “Ciranda, cirandinha” em que cada criança que era chamada para o meio da roda sorteava um versinho para recitar, em que eu lia e ela repetia caso não soubesse de memória. As adivinhas também eram um recurso lúdico envolvendo a linguagem escrita que as crianças gostavam muito e que, ao terem contato com elas, criavam suas próprias adivinhas. Sobre o brincar com palavras Abramovich (2009, p. 51) afirma que,

As rimas – outro recurso poético – são tão gostosas de ler e de ouvir, quando bem escolhidas, bem trabalhadas!... Não podem ser postas sem nenhum critério, pois há regras poéticas que as definem bem: podem vir intercaladas, rimando a primeira com a segunda linha, ou então de outro jeito, dependendo do tipo de versificação que cada poeta escolhe para cada poema que faz...

Um gênero de muito interesse das crianças era os contos de fada. Além dos contos de fadas que tínhamos em nossa sala, logo que as crianças começaram a levar seus livros para escola (as que tinham livros em suas casas), esse era o gênero predominante. Neste sentido, as leituras de contos de fadas começaram a fazer parte do meu planejamento semanalmente, já que era um gênero do interesse das crianças, sendo que o gosto e o prazer pela leitura são aspectos importantes para a formação de leitores e escritores competentes. De acordo com Abramovich (2009, p. 89), os contos de fadas despertam o interesse das crianças por abordarem assuntos como medo, amor, como é difícil ser criança, carências, autodescobertas, perdas, entre outros. A autora ressalta que,

(...) Porque os contos de fada estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... (...)

Os gibis ficavam à disposição das crianças, assim como os demais livros da sala, no cantinho da leitura. Desta forma, em alguns dias eu fazia a leitura de algumas histórias em quadrinho para a turma, sendo que quando brincavam pegavam os gibis e reproduziam

oralmente as falas dos personagens, identificando o texto escrito nos balões e imitando o ato de ler.

Analisando as práticas por mim realizadas, podemos afirmar que as crianças tinham contato constante com diversos portadores e gêneros textuais, em que tiveram papel ativo fazendo o uso social da escrita. Além disso, o aspecto lúdico fica evidente nessas vivências envolvendo o brincar e a interação. Essas práticas em que as crianças são participantes ativas do processo e em que podem colocar em prática o uso social dos gêneros textuais vão ao encontro do que aponta Cruvinel (2010, p. 253), afirmando que,

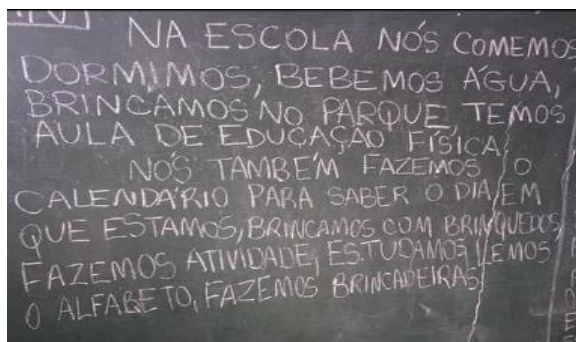
(...) A criança se apropria da leitura quando é capaz de objetivá-la inserindo-a em sua atividade social. Dessa forma, é relevante nos dedicarmos ao ensino da leitura como ela é de fato objetivada na sociedade, e isso só é possível quando a escola se torna mediadora entre as crianças e o mundo da atividade humana objetivada, quando ensina a leitura para além de seus muros.

5.4.7 Produção de textos coletivos

Os textos coletivos eram feitos em diversas ocasiões em nossa turma, e eu sempre era escriba das crianças na lousa. Um exemplo de texto coletivo realizado por nós foi o registrado na figura 40 com o tema “O que fazemos na escola?”. Conforme as crianças iam relatando eu ia escrevendo na lousa, o que era importante para que compreendessem como se estrutura um texto.

Desta forma, também explicando que, assim como nos portadores textuais como livros, receitas, instruções de jogos, etc., a escrita requer uma construção para passar a mensagem que queremos ao leitor. Esse texto, em particular, foi importante para que as crianças expusessem as atividades que realizavam dia-a-dia na escola, assim como seus anseios, o que mais gostavam e o que gostariam de fazer. Na continuação do texto as crianças relataram que queriam que a escola tivesse mais brinquedos, momentos de brincadeiras ao ar livre, doces de sobremesa, animais como coelhos, gatos e cachorros. Em 2019 digitei o referido texto coletivo para que cada criança tivesse registrada a produção em suas pastas de atividades. A presente pesquisa me fez refletir sobre a possibilidade de ter levado até a gestão da escola esse texto coletivo para que as crianças pudessem ter seus desejos conhecidos por quem poderia supri-los, ou caso não fosse possível, que ao menos tivessem uma resposta sobre esses desejos. Nesse caso poderíamos ter transformado o texto coletivo em uma carta à direção da escola.

Figura 40 – Texto coletivo tendo a professora como escriba



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Essas produções realizadas por nós na fase 6 em 2019 corroboram com Kramer, Nunes e Corsino (2011), que destacam como sendo ações que favorecem um contato favorável e prazeroso com a escrita, com diversos gêneros e suportes textuais na EI, o que é essencial para a formação de leitores e escritores competentes que futuramente, além de conhecerem o sistema do código escrito, saibam fazer o uso social da leitura e da escrita.

Britto (2005), aponta para a importância do papel do professor como leitor e escriba, o que contribui muito para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, como explicitado no trecho abaixo.

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anuncia num texto escrito (...) (BRITTO, 2005, p. 18).

Outros textos coletivos foram construídos ao longo do ano, a partir de recados e convites para as famílias, reescrita livre de histórias, criação de histórias pela turma, relatos de passeios e experiências, reescrita de receitas e regras de jogos, entre outros. As crianças não faziam cópias desses textos, mas esses eram registrados por mim, digitados e impressos para que eles levassem para casa ou para que colocassem em suas pastas de atividades.

Em nosso Estado da Questão, um dos trabalhos tem como tema central a produção de textos coletivos na EI. Na referida pesquisa Girão e Brandão (2012, p. 1) abordam a importância da produção de textos coletivos para a formação de sujeitos reflexivos, afirmando que,

Nesse contexto, o papel do adulto nas situações que envolvem a linguagem escrita desponta como um fator fundamental para o processo de construção de conhecimentos das crianças em relação a essa linguagem. O adulto atribui sentido às ações e registros escritos, lendo, realçando ou interpretando tais registros, funcionando como elemento motivador, atraindo a atenção e aguçando a curiosidade dos pequenos em relação ao mundo da escrita.

O trabalho de Girão e Brandão (2012) corroboram com a presente pesquisa, apontando que as professoras participantes da pesquisa, assim como eu, tinham o papel de mediadoras em suas práticas, sendo escribas das crianças, fazendo com que elas refletissem sobre como estruturar o texto, considerando-as como protagonistas da produção

Desta forma, as práticas de produção do texto coletivo realizadas por mim em 2019, além de proporcionar o contato com a linguagem escrita, deu às crianças a oportunidade de expressar seus sentimentos e desejos, dando voz a cada uma delas como participantes ativos nesse processo.

5.4.8 Desenho

Os desenhos que ocorriam com bastante frequência em minha turma de fase 6 possibilitaram às crianças descobrirem que podiam realizar registros de nossa fala e de acontecimentos a partir deles. Elas passaram a nomear seus desenhos de maneira espontânea, muitas vezes contando uma história sobre eles e até mesmo fazendo escritas espontâneas com a intenção de comunicar algo por escrito.

Muitas vezes eu propunha que desenhassem em grupos de três ou quatro crianças, como no caso da figura 41 que mostra as crianças fazendo um desenho coletivo em cartolina sobre a história “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque (1979).

Figura 41 – Desenho coletivo sobre a história “Chapeuzinho Amarelo”



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Na produção desses desenhos coletivos as crianças precisavam conversar e criar estratégias sobre como construir o desenho com a participação de todos, escolhendo juntos qual parte da história iriam desenhar e quem desenharia o quê. Mello (2005, p. 29), ressalta a importância do desenho e da ludicidade na apropriação da escrita pelas crianças, afirmando que

(...) se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas com uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo – precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza.

Outro exemplo de produção de desenho, foi realizado quando fizemos uma visita ao Parque Ecológico da cidade. Após o passeio fizemos uma lista de palavras na lousa, relembando quais animais vimos e conhecemos, em que eu fiz o papel de escriba. No outro dia as crianças fizeram o registro de seus animais preferidos a partir do desenho, sendo que alguns “tentaram” escrever os nomes dos animais através da escrita espontânea e outros pediram a mim que escrevesse os nomes ao lado de cada animal, representando através da linguagem escrita.

Figura 42 – Desenho após a visita ao Parque Ecológico



Fonte: Arquivo pessoal da PP (2019)

Segundo Vygotsky (1989), a linguagem escrita se desenvolve da passagem do desenho de coisas para a representação das palavras a partir dele, ou seja, a criança desenha com intenção de comunicar algo que queira que outras pessoas saibam ou “leiam”. Segundo o autor, o professor precisa estar atento a essa transição da linguagem escrita, e

(...) Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 1989, p. 134).

Os desenhos dirigidos em que as crianças ilustraram histórias, poemas e músicas, além dos desenhos livres em que podiam expressar o que quisessem, contribuíram para a consciência

do uso da escrita e seu registro. A produção de desenhos era realizada utilizando diferentes tipos de materiais como lápis, giz de cera, giz de lousa molhado, canetinha, pincel, guache, papéis de diferentes texturas e tamanhos, possibilitando que as crianças pudessem se expressar de diversas formas a partir da linguagem artística.

5.4.9 NOVOS OLHARES: ressignificando as práticas em linguagem escrita

O presente trabalho, desde as primeiras aproximações teóricas, passando pelo levantamento do Estado da Questão, a contextualização da EI a partir dos documentos oficiais, até chegar na análise das práticas a partir de meus documentos pedagógicos, foi fundamental para que eu as repensasse de modo geral, mais particular e especificamente aquelas que envolvem a linguagem escrita. A abordagem metodológica autoetnografia foi essencial para que eu realizasse a reflexão de minhas práticas enquanto as recordava e narrava a partir de meus registros pedagógicos, me mobilizando a repensar além dessas práticas.

A escrita está presente em toda parte na sociedade, sendo que as crianças, desde muito pequenas, têm contato a cultura escrita, como já dito, uns mais outros menos, a depender do ambiente em que vivem. Mas como a escrita chega até a criança e como é apropriada por ela é o principal ponto a ser pensado, já que são suas experiências que vão dando sentido à essa construção social e seu uso. Como aponta Mello (2010, p. 337),

(...) a intencionalidade do professor ou da professora é condição essencial. Esta intencionalidade, subsidiada pela compreensão do processo de constituição da atividade, pode orientar a criação de condições para a criança que em que a escrita deixa de ser um obstáculo a ser vencido para a concretização de uma outra atividade que motiva a criança (ir brincar) e passa a ser seu motivo.

Desta forma, como professora de EI, tenho um papel fundamental de mediadora entre a escrita e as crianças. Neste sentido, a partir dos estudos aqui realizados, hoje consigo despertar como quem na vida escolar das crianças sou responsável, assim como a família, pela formação delas em relação à linguagem escrita. Penso que isso está diretamente ligado à minha própria formação como escritora, assim como as concepções que tenho sobre a função da linguagem escrita, já que esses fatores refletem diretamente em minha prática e no que posso proporcionar às crianças que passam por mim.

Os aporte teóricos e os trabalhos do levantamento bibliográfico na ANPEd deste estudo revelaram o quanto é comum a realização de práticas escolarizantes na EI, assim como as de cópia e contorno, por exemplo, que eu realizei em 2019, observando que as crianças já vinham

dos anos anteriores da EI com essa cultura em que algumas professoras precocemente introduzem de modo formal e sistemático a escrita graficamente correta como, por exemplo, do nome próprio, deixando em segundo plano o aspecto lúdico nesse processo.

A análise de toda prática realizada por mim ao longo de 2019 a partir da abordagem autoetnográfica, em diálogo com a contribuição teórica de autores que são referência em linguagem escrita, me fez refletir o porquê, para quê e para quem realizo tais práticas. Essa reflexão começa desde pensar em quem são meus alunos e suas especificidades como ponto de partida, como Kramer (1993, p. 65) destaca no trecho a seguir.

(...) As crianças são diferentes e têm especificidades não só por pertencerem a classes sociais diversas, ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e valores de suas famílias interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção social; também suas histórias concretas e a história de seu tempo precisam ser consideradas.

Compreender que crianças de 5 e 6 anos têm especificidades próprias à sua faixa etária foi um dos pontos que mais me tocou ao longo das análises, retomando os momentos em que as vivências foram realizadas e identificando como o aspecto lúdico é essencial na aprendizagem e desenvolvimento delas.

Nós professores precisamos, antes de mais nada, nos atentar para esses aspectos, considerando, já no planejamento das vivências, a criança como produtora de cultura e não como mera reprodutora, no caso, da escrita. É preciso que aquilo que a criança vivencie faça sentido para ela, em que a escrita se torne uma necessidade em seu dia-a-dia, de maneira que também possa ser um processo prazeroso em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Levando em consideração os dados apresentados e as contribuições da perspectiva histórico-cultural, concluo que as atividades de treino motor de cunho unicamente mecânico que planejei e expus nesta pesquisa na subseção 5.4.5, privou as crianças de vivenciarem de maneira real e consistente a escrita durante parte do período em que passaram na escola. Fazendo uma ponte com o relato de minha trajetória como professora, apresentado na introdução deste trabalho, identifiquei que o costume de realizar atividades de cunho mecânico vinham desde que iniciei minha jornada na rede municipal, pois me dei conta de que, em algumas escolas por onde passei, essas práticas eram comuns entre as professoras e acabei incorporando-as em meu trabalho.

Entretanto, após a imersão em minha prática docente por ocasião da realização desta pesquisa, posso afirmar que tais práticas descontextualizadas e escolarizantes não farão mais

parte de meu planejamento, dando lugar àquelas que possibilitem às crianças se apropriem de forma efetiva da linguagem escrita e seu uso social.

Assim, as brincadeiras em que a escrita esteja presente, o faz-de-conta, o contato com os livros, os momentos de leitura, o uso de diversos gêneros textuais, os desenhos, enfim, todas essas vivências permeadas pela ludicidade preencherão o espaço das atividades de cunho mecânico, proporcionando às crianças oportunidades para que se apropriem da linguagem escrita de maneira efetiva, como forma de expressão imersa também nas diferentes linguagens. Mello (2005, 35 - 36) contempla a importância dessas práticas, afirmando

(...) que se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que, de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores – é necessário que trabalhem profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e músicas, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador tenham como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão – é sempre importante lembrar – surge a partir do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita.

A presente pesquisa demonstrou que é possível trabalhar a linguagem escrita na EI sem antecipar o processo de escolarização do EF, focando nos aspectos lúdicos próprios da faixa etária das crianças, considerando as brincadeiras e as interações que são os eixos estruturantes da EI.

Meu desejo é que mais professores da EI possam fazer esse processo de reflexão de suas práticas, ressignificando-as, a partir de estudos como este e também a partir da pesquisa de suas próprias práticas de maneira reflexiva sem, necessariamente, ser em uma atividade acadêmica como curso de pós-graduação, por exemplo, mas sim em seu dia-a-dia, considerando e reconsiderando suas concepções, seus conhecimentos e suas atitudes como educadores e escritores, proporcionando às crianças que tenham uma relação positiva e significativa com a linguagem escrita. Termino aqui com uma citação de Suely Mello que muito resume esse meu sentimento e a necessidade que temos de nos tornarmos, cada vez mais, professores reflexivos, que pesquisam e repensam suas práticas, mas que também precisam de recursos e suporte para isso.

Para alterar essa prática escolar, sabemos que são necessárias substantivas modificações educacionais, não só das convicções dos professores, mas da organização escolar e das atuais condições de trabalho. Ser professor e ser

pesquisador, passam a ser necessidades comuns para o sucesso da atividade do ensinar-aprender. E isso implica outras – e novas – condições físicas e materiais das escolas, bem como outras jornadas de trabalho docente que viabilizem, entre os pares, sistemática e rotineiramente, troca de informações e socialização das experiências pedagógicas à luz das novas fundamentações (MELLO, 2005, p. 32).

Cabe ressaltar que o presente trabalho levanta a questão da importância de se considerar a brincadeira com fim em si mesmo e não necessariamente estar relacionada a “ensinar algo”, nem sendo considerado um conteúdo. Nessa questão vejo o quão importante é a formação continuada para que se possa discutir as especificidades da EI e as necessidades das crianças que a frequentam, principalmente no que diz respeito ao brincar e ao aspecto lúdico, e que em seus planejamentos os professores dessa primeira etapa da Educação Básica privilegiem vivências que sejam reais e significativas para as crianças.

O presente trabalho avança no sentido de que os dados desta pesquisa foram extraídos, gerados e, posteriormente, analisados, a partir de minhas próprias práticas sobre as especificidades da linguagem escrita na EI, e da perspectiva metodológica da autoetnografia, a qual é uma metodologia nova no Brasil, principalmente no campo da educação. Nesse sentido, os teóricos apresentados nesta pesquisa validam minhas práticas, aflorando em mim reflexões que não eram feitas antes da sua realização, apesar de ter anos de experiência como docente e uma boa base formativa. Tais fatos evidenciam a importância e relevância da postura do professor como pesquisador, articulando a teoria à prática e a prática à teoria como um processo de reflexão e melhoria de seu trabalho. Assim, a postura do professor investigador possibilita a compreensão de suas práticas a partir de estudos, podendo repensar e ressignificar essas práticas ao longo de sua atuação como docente.

Destaco também a importância da troca entre pares e estudos coletivos para fortalecimento da prática reflexiva, pois como vimos no planejamento anual a falta da coletividade fragiliza esse planejamento e conseqüentemente o trabalho como um todo. Gatti (2019, p. 190), destaca que “Professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento de cada um e enriquecem-se mutuamente”.

Por fim, proponho como produto desta pesquisa as práticas de linguagem escrita que ressoaram com a perspectiva histórico-cultural apresentadas por mim neste trabalho. Tais práticas estão alinhadas ao letramento, ou seja, abordam a linguagem escrita a partir de seu uso social em situações significativas para as crianças, levando em consideração o aspecto lúdico nesse processo.

Quanto às práticas mecânicas de linguagem escrita identificadas neste trabalho foi possibilitada uma reflexão sobre estas diante do que preconiza a teoria e os estudos aqui apresentados, e o entendimento da necessidade de adequá-las para que sejam realizadas de maneira que façam sentido para as crianças em seu uso social. Compartilhar com outros profissionais da EI as análises de minhas práticas aqui apresentadas contribuiria para uma reflexão de outras práticas realizadas por esses, em que seria possível trocas e estudos para repensar e reorganizar essas atividades levando em consideração as especificidades das crianças dessa primeira etapa da Educação Básica.

A formação continuada deve ser, como o próprio termo sugere, contínua, para que a docência seja sempre colocada como uma função pública, reflexiva, devendo passar por questionamentos, tanto individuais como esta pesquisa me proporcionou, quanto entre pares. Assim, trabalhos acadêmicos como este poderiam ser de grande valia para esse processo formativo e reflexivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho tive a oportunidade de analisar minhas próprias práticas em relação à linguagem escrita com crianças de 5 e 6 anos, realizando um diálogo com o aporte teórico sobre tal temática na perspectiva histórico-cultural, assim como saber o que já foi produzido academicamente na área.

Primeiramente, o Estado da Questão demonstrou a escassez de trabalhos da ANPEd sobre práticas de linguagem escrita na EI, o que revela a necessidade de novas produções na área, levando em consideração a relevância do tema.

A pesquisa demonstrou a importância de proporcionar às crianças vivências diversificadas envolvendo a linguagem escrita, ampliando suas experiências e proporcionando o contato com diversos portadores e gêneros textuais, e com atividades que fazem o uso social da escrita. Desta forma, corroborando com a perspectiva histórico-cultural adotada neste trabalho, compreendemos a criança como produtora de cultura, tendo a escola o papel de, desde a EI, propiciar vivências em que se coloque a escrita em prática no dia-a-dia das crianças.

A análise das minhas práticas como docente na fase 6 em 2019, demonstrou a realização de atividades diversificadas, que foram apresentadas aqui a partir de temas envolvendo a linguagem escrita. Em sua maior parte essas atividades planejadas e desenvolvidas estão alinhadas à perspectiva histórico-cultural, dentro do que apontam as produções que são referência na área, já que proporcionaram às crianças o uso social da escrita, envolvendo a ludicidade, jogos e brincadeiras. Além disso, possibilitou que as crianças tivessem contato com a linguagem escrita a partir do uso de materiais, vivências e gêneros textuais diversificados, considerando que as crianças podem e devem aprender por meio de diversas linguagens, já que cada uma tem suas especificidades, e aprendem principalmente a partir das brincadeiras e das interações, que são os eixos estruturantes da EI.

Desta forma, foram realizadas práticas que permearam a escrita no cotidiano escolar e pessoal das crianças, sendo significativas, com finalidades e em que as crianças puderam participar do processo como sujeitos ativos, que a partir de suas experiências vão se apropriando da linguagem escrita.

Apesar disso, foram sinalizadas atividades de cunho motor como contorno de pontilhado do traçado das letras do alfabeto, cópia de lista de palavras com determinada letra inicial e identificação de palavras para serem circuladas repetidamente em um texto. O presente estudo mostrou que essas atividades de cunho mecânico não levam ao entendimento real do que é a escrita, pois a partir delas as crianças não fazem o uso social da linguagem escrita.

O uso dessas atividades de treino motor me faz pensar sobre como elas foram planejadas, levando em consideração que tais práticas são comuns na EI, o que demonstra a ausência de reflexão por minha parte, assim como coletivamente da equipe escolar durante o planejamento e execução das vivências no ano de 2019.

Assim, fica aqui como produto desta pesquisa para o exercício profissional as práticas de linguagem escrita realizadas em 2019 junto às crianças da fase 6. Almejo compartilhar tais práticas com outros professores da EI para realização de momentos de reflexão e formação continuada sobre a temática, principalmente no que diz respeito ao corpo docente da rede municipal em que atuo, o que possibilitará que esses profissionais também pensem sobre suas práticas, tenham contato com os aportes teóricos e ressignifiquem seu próprio trabalho no intuito de melhorá-lo. Isso possibilitará uma discussão sobre a importância da aquisição da linguagem escrita na EI de forma interativa e social por meio da ludicidade de maneira prazerosa para as crianças, o que as incentiva a querer descobrir mais sobre a escrita, potencializando essa descoberta a partir da criatividade e da brincadeira.

Concluo que é importante considerar a faixa etária dos alunos, suas especificidades e a importância de realização de vivências lúdicas que envolvam o uso social da linguagem escrita, sem antecipar conteúdos do EF. Além disso, cabe aqui apontarmos a importância de formações continuadas que envolvam a linguagem escrita na EI, em que os professores possam se tornar, cada vez, mais sujeitos reflexivos de sua própria prática, reavaliando e ressignificando seus saberes e seu trabalho.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

AGUIAR, M. A. L. As crianças de seis anos e o ensino fundamental. 2012. Trabalho apresentado no GT 10. **Anais da 35ª Reunião da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/crianca-de-seis-anos-e-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ALMEIDA, A. C. Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental. 2015. Trabalho apresentado no GT 10. **Anais 35ª Reunião da ANPEd**. Porto de Galinhas, out. 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2245_int.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

AMARAL, A. C. T. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de 9 anos. 2009. Trabalho apresentado no GT 07. **Anais da 32ª Reunião da ANPEd**. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-que-e-ser-crianca-e-viver-infancia-na-escola-transicao-da-educacao-infantil-para-o>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In: Currículo e Movimento*. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2020.

BETONI, S. T. **Concepções sobre alfabetização e letramento na educação infantil**. Monografia (Especialização). Universidade de São Paulo, São Carlos - SP, 2013.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Mar./Abr., 2002, n. 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 05 abr. 2021.

BOSCO, Z. R. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP: 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270365/1/Bosco_ZelmaRegina_D.pdf Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 10 mai. 2021.

_____. **Resolução CEB** n. 1, de 7 de abril de 1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006a. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB** n. 5, de 17 de dezembro de 2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB** n. 7, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

_____. Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

_____. **Cantigas.** Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização – Sealf. Brasília: 2020 (Coleção Conta pra Mim). Disponível em http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_colorir/cantigas_para_colorir.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93). p. 05 - 21.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações: Ziraldo. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1979.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 30 abr. 2021.

CORREA, B. C. BUCCI, L. As vivências em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. 2012. Trabalho apresentado no GT 07. **Anais da 35ª Reunião da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1799_int.pdf . Acesso em: 20 jun. 2020.

CRUVINEL, F. R. Ensinar a ler na escola: a leitura como prática social. **Ensino Em-Revista**. Uberlândia, v. 17, n.1, p. 249-276, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8194/5212>. Acesso em: 05 jul. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1229 – 1242, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>.. Acesso em: 05 mai. 2021.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 1-18, nov. 2010. ISSN 1438-5627. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>. Acesso em: 01 mai. 2021.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (Trans)formações** de uma professora de inglês. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais: 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/613>. Acesso em: 10 mai. 2021.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas – SP. Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).

FERREIRA, N. S. A. Pensem com ênfase, nas tristes, crianças mudas e telepáticas (Prefácio). *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).

GATTI, B. A. Quem são os atuais estudantes de Licenciatura. *In*: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, p. 141 – 175. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G e GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 148- 173, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRÃO, F. L. P.; BRANDÃO, A. C. P. A. Produção coletiva de textos na educação infantil: análise dos saberes docentes. 2012. Trabalho apresentado no GT 07. **Anais da 35ª Reunião da ANPED**. Porto de Galinhas, out. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/producao-coletiva-de-textos-na-educacao-infantil-uma-analise-dos-saberes-docentes>. Acesso em: 15 fev. 2020.

HALL, M. **Meu coração é um zoológico**. Tradução: Marília Garcia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Narrativas das professoras em contexto colaborativo**. São Paulo: Pontão da Cultura /Ministério da Cultura/FEUSP, 2005.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Ago. 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1550>. Acesso em: 15 mai. 2021.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Editora Ática S.A. São Paulo: 1993.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2011. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2020.

LUDKE, M; ANDRÉ; M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. *In*: **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 2, julho – dezembro, 2005, p. 333 – 349. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas: Papirus, 2017. p. 27 – 54.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da linguagem escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis:**

outras formas de leitura. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23 - 40.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, vol. 10, n° 20, jul. – dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MORAES, V. de. **A arca de Noé**. São Paulo - SP: Companhia das Letras, 1991.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2° sem., 1996. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

NEVES, V. F. A. A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever. 2011. Trabalho apresentado no GT 07. **Anais 34ª Reunião da ANPED**. Natal, out. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-922%20int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1203/1203.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área da língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/pt-br.php>. Acesso em 15 abr. 2021.

OSTETTO, E. L. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas - SP: Papirus, 2000. p. 175 - 200.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312889065_A_historia_da_educacao_infantil_no_Brasil_avancos_retrocessos_e_desafios_dessa_modalidade_educacional. Acesso em: 10 mai. 2021.

PORTO, G. C.; PERES, E. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam os cadernos escolares de crianças? 2009. Trabalho apresentado no GT 07. **Anais da 32ª Reunião da ANPED**. Caxambu, out. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RIZZOLLI, M. C. Leitura com as letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália. *In*: FARIA, A. L.; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91). p. 05 - 22.

ROCHA, L. O.; ARAÚJO S. N.; BOSSLE, F. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da educação física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 168 – 185, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ROCHA, M. S. P. M L. Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças da Educação Infantil. **Pro-posições**. v.. 29, n. 3, (88), set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/f4H9PJHkYxcynvXfwFkKQwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROCHA, R. **João e Maria**. Ilustração: Adilson Farias. São Paulo: Salamandra, 2010.

SILVA, M. M.; SILVA M. E. L. Representações sociais do ensino da língua escrita. 2011. Trabalho apresentado no GT 10. **Anais 34ª Reunião da ANPED**. Natal, out. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-1048%20int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUSA, M. **Chapeuzinho Vermelho**. Girassol. Clássicos Ilustrados. São Paulo: 2008.

SOUZA, I. P. M.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma professora alfabetizadora bem sucedida. 2012. Trabalho apresentado no GT 10. **Anais 35ª Reunião da ANPED**. Porto de Galinhas, out. 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1637_int.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

TOMAZZETTI, C. M. Infância e educação infantil: o sentido da alfabetização. In: BOLZAN, D. P. V. (org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 73 - 88.

TOMAZZETTI, C. M.; LÖFFLER, D. Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 201-230, jun. 2015. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v33n1p201/31217>. Acesso em: 27 fev. 2020.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos Coloridos**. Ilustrações: Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VIÉGAS; L. M. D. C.; OSÓRIO, A. M. N. Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita. 2009. Trabalho apresentado no GT 07. **Anais da 32ª Reunião da ANPED**. Caxambu, out. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5925--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Livraria Martins Fontes. Editora Ltda.
São Paulo-SP. 3ª edição brasileira: maio de 1989.