



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA LAGO



**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM TORNO DO LETRAMENTO  
E DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURITIBA

2013

**JULIANA LAGO**

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM TORNO DO LETRAMENTO  
E DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Adriane Knoblauch

**CURITIBA**

**2013**



## DECLARAÇÃO

Declaro ter aprovado e estar de acordo com a versão final do trabalho monográfico apresentado pela aluna Juliana Lago, intitulado "SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM TORNO DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL", junto ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela parceria MEC/UFPR, e que este cumpre os critérios para ser protocolado como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.

Professor Orientador

Adriane Knoblauch

Data, 22 de outubro de 2013.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como principal questionamento investigar a compreensão de alfabetização e letramento das professoras e educadoras da Educação Infantil e como esta concepção se reflete na prática. Com o intuito de tentar encontrar respostas, de refletir e analisar a questão acima mencionada, iniciei esta pesquisa com o objetivo de investigar questões que envolvem o processo de alfabetização na Educação Infantil, precisamente, o ensino da leitura e escrita para crianças de 3 meses a 5 anos. O foco foi a análise das relações existentes entre teoria estudada na formação inicial e continuada, concepções de alfabetização e letramento e práticas de professoras e educadoras, ou seja, a relação existente entre teoria X prática desenvolvida por profissionais que atuam na educação infantil. A pesquisa de campo envolveu 5 professoras e 18 educadoras integrantes de um Centro Municipal de Educação Infantil, da rede Municipal de Curitiba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para a qual foram utilizados questionários, entrevista semiestruturada, leitura de planejamentos, bem como observação da prática docente e registros fotográficos. Para elucidar tais questões buscou-se o referencial teórico do campo da educação infantil e o letramento. A análise de dados revelou alguns aspectos da relação que se estabelece entre o que aprenderam na formação inicial sobre alfabetização e letramento e a prática de sala de aula. No entanto também fica evidente a existência de uma fragmentação entre a teoria e a prática.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Professoras. Educadoras. Prática pedagógica.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1. A PESQUISA	14
1.1 Procedimentos Metodológicos	14
1.2 Unidade Escolar	16
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	17
2.1 Formação Docente e trajetória profissional	17
2.2 Compreensão e práticas de letramento e alfabetização: delineando a pesquisa	23
3. A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E EDUCADORAS E A PRÁTICA	27
3.1 A indissociabilidade da teoria e da prática: a teoria aliada a prática e a prática aliada a teoria	27
3.2 Toda prática é resultado de uma boa teoria?	49
3.3 A docência na educação infantil: o distanciamento da teoria e da prática	56
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
5. REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A	80
APÊNDICE B	82

## INTRODUÇÃO

Meu contato com a leitura que recordo, vem da infância, nos poucos livros que li ao longo de minha vida escolar. Minha prática como leitora, iniciou na fase adulta, já na Universidade, e mais tardiamente, no exercício de minha profissão. Dessa forma, acredito que ainda estou tentando ser uma leitora. E esta busca tem influenciado todo o interesse em desenvolver uma metodologia de leitura e escrita no exercício de minha prática docente.

Lembro-me quando entrei na escola, aos 5 anos, na turma de pré, no ano de 1982, que realizei em uma escola particular. Lembro-me da professora, seus longos cabelos, as mesas enfileiradas e todos em silêncio. Também da cartilha, das infinitas cópias das letras, números e atividades de prontidão.

A ida à biblioteca acontecia esporadicamente, todos sentados em almofadas, esperando a vez de pegar o livrinho e sempre em silêncio. Cada vez menos a leitura foi ocupando lugar de destaque, lia apenas o que a escola exigia, para seguir um roteiro de enfadonhas perguntas sobre o livro, a ficha de leitura. Assim, a leitura se tornava muito vazia e sem entusiasmo.

Tenho boas lembranças dos momentos que brincava de escolinha com o meu irmão mais novo, munida de um pequeno quadro, tentava ensiná-lo a ler, escrever e lia os poucos livros que tinham em casa.

No decorrer do curso de Pedagogia, iniciei trabalhando na Educação Infantil, no qual permaneci por dois anos. Eram tantas atividades que as crianças tinham de dar conta ao longo do dia, que a leitura se resumia a uma vez na semana, no uso da Biblioteca. No ano de 2000 ingressei como professora na rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde permaneço até a presente data.

Nesta jornada, fiquei um tempo no Ensino Fundamental, e onde comecei a me deparar com os reais problemas do ensino. O cenário do Brasil encontrava-se com baixíssimos índices nas Avaliações de Língua Portuguesa, provenientes de fatores sociais e do sistema escolar. Persistem os índices de analfabetismo funcional, pois muitos não aprenderam a usar a leitura e a escrita de forma social e real, não sabem interpretar e não gostam de ler. Questões internas ao espaço escolar, como falta de recursos, precariedade dos ambientes, desconhecimento de

teorias sobre letramento, jornadas extensas de trabalho (o que dificulta a formação continuada), entre outros, são fatos que afetam a prática pedagógica e contribuem para este cenário.

A primeira turma a gente nunca esquece, naquela época uma 1ª série, 35 alunos, a maioria dos alunos não sabia ler, alguns eram ainda pré-silábicos, outros escreviam palavras, alguns pequenas frases. O agravante era a indisciplina e agressividade de grande parte das crianças. Porém, iniciei com eles no mês de setembro, foi então que a recém formada e sem experiência alguma, tinha um grande desafio. Por diversos momentos, fiquei limitada diante de algumas situações, incertezas de qual seria o melhor procedimento para aquele momento, para aquela criança, diante daquele contexto. Insônia, desespero, vontade de largar tudo, pedir exoneração, estas foram algumas das sensações que me acometeram naquele dado momento. Duvidas em como alfabetizá-los? Como trabalhar com uma imensa diversidade de hipóteses de escrita? Por onde começar?

A partir das teorias da Universidade, de revistas, livros, de colegas, enfim, busquei diversas formas de ensinar: jogos, músicas, histórias... enfim, tudo o que pudesse nos ajudar. Muitas e muitas vezes, me debruçava sobre livros e revistas buscando “receitas” de como fazer a criança aprender a ler e a escrever.

Naquela época, não tinha uma maturidade teórica, mas a partir de reflexões tinha a consciência de que não poderia repetir a minha história educacional e nem tampouco deixar permanecer o mesmo círculo vicioso, ensinar da mesma forma que fui ensinada.

A partir de 2005 passei a trabalhar em um Centro Municipal de Educação Infantil, todo este contexto citado acima, gerou uma preocupação quanto à melhor forma de ensinar para esta faixa etária, pois através de minha análise histórica, percebi que é importante as crianças vivenciarem um contexto significativo de leitura e escrita. Foi a partir deste período que intensifiquei as minhas reflexões e indagações acerca da alfabetização e do letramento na educação infantil.

Na década de 80, quando fui alfabetizada, o ensino era um, não podemos negar que no ano 2013, com tantas pesquisas no campo da educação, uma nova visão de infância e de criança, o que as motiva hoje é muito diferente do que vivenciei. Baseada nisto percebi como poderia desenvolver um trabalho significativo para os alunos, no sentido de uma aprendizagem para a vida. E é essa busca que impulsiona a minha pesquisa.

Então através de cursos de formação, ofertados pela Rede Municipal de Educação, da leitura de documentos oficiais e me apoiando em referenciais teóricos, fui conhecendo um pouco das necessidades da criança. Tentei incorporar mudanças no planejamento, levando para dentro da sala a atividade permanente de leitura pelo professor, de leitura pela criança, a comunicação oral, a produção de texto oral com destino escrito e a escrita espontânea.

Então, me deparei com o encantamento que a leitura desperta na criança, que crianças de quatro a cinco e seis anos estavam se tornando pequenos leitores e escritores, mesmo não sabendo ler e escrever, sempre permeado pelo lúdico.

Percebi a importância de se trabalhar de forma natural e prazerosa a leitura e escrita desde a educação infantil, afinal a criança nasce e assim se insere em uma cultura letrada em que se faz necessário fazer o uso social da língua constantemente.

O professor é uma das figuras mais importantes para a qualidade dessa experiência, com práticas educativas que assegurem às crianças o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social e produtora de cultura, como afirma Kramer (2009a). Segundo a autora, como sujeito de direitos, a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição (Kramer, 2009a). Sendo assim, as crianças não são apenas reprodutoras e consumidoras da cultura do adulto.

Partindo destas questões Sarmiento (2009, p.3-4) pode colaborar para uma transformação das formas de pensar a infância e as crianças. Ele define as culturas infantis como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” Assim, é enfatizada uma compreensão da infância e das crianças não somente como reprodutoras e consumidoras da cultura do adulto, mas criadoras.

Professoras da educação infantil se deparam com dúvidas relacionadas em como trabalhar a leitura e a escrita, a partir dessa perspectiva. Querem saber se é desejável promover situações que envolvam estas linguagens e de que forma desenvolver um trabalho pedagógico nesta área, não descuidando do direito de ser criança. Deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos para

auxiliar na construção do processo de compreensão da criança de zero a seis anos e a cultura letrada.

Crianças, jovens e adultos têm direito à educação de qualidade. O reconhecimento da educação de 0 a 6 anos é, desde a Constituição de 1988, direito da criança, dever do Estado e opção das famílias. A LDB de 1996 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Baseado neste contexto, de que a Educação Infantil é um direito da criança, de que tem direito não apenas ao acesso à creche ou à pré-escola, mas a uma experiência educativa de qualidade, ela deve ser repensada assegurando para tal. Baptista (2010) ressalta que a educação infantil contribui para esse processo de fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita; fazer com que ela deseje aprender a ler e escrever; e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo.

Mesmo com todas as mudanças na legislação educacional estas não foram o suficiente para alterar de forma significativa a prática escolar e o quadro no qual a educação brasileira se encontra.

É necessário desmistificar algumas crenças de que a educação infantil é espaço apenas de cuidar, para passar tempo, ou ainda que é um preparo para o ensino fundamental. Ao contrário, ela é uma etapa da educação com suas características e especificidades.

Wajskop (2001), cita que as creches tinham uma tradição (algumas ainda possuem), de um local onde as mães “guardavam as suas crianças” para irem trabalhar e lá eram higienizadas, alimentadas, cuidadas, deixando de lado outras capacidades para conhecer e aprender. A educação infantil não é só cuidado, mas também não é antecipação do ensino fundamental. E nessa discussão, como fica a questão do trabalho com a leitura e escrita na educação infantil?

Conforme Baptista(2010) responde, a criança tem direito à cultura letrada na educação infantil, o trabalho com a linguagem escrita deve ser importante para formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita. A criança é sujeito de direitos, que aspiram novos conhecimentos, interagem com diferentes signos e que também produzem cultura. Ainda baseada nas ideias da autora, é de que a escrita exerce influência na cultura infantil e também é por ela influenciada. E desde muito cedo, a criança se interessa pelo funcionamento da escrita, e nesta interação procura compreender a função da escrita e dela se apropriar.

Por isso, é preciso que o espaço da educação infantil seja um estimulante e rico em desafios, que a criança possa ampliar seu universo cultural por meio do contato com a leitura e a escrita reconhecendo sua função comunicativa.

Para Wajskop (2001), a alfabetização deve estar presente na Educação Infantil de maneira que as crianças estejam diariamente em contato com as histórias, as músicas, as brincadeiras, etc... Dessa forma, a Educação Infantil deve cumprir seu papel, propiciando atividades que os façam pensar e compreender a escrita, que participem de atos de leitura e de escrita, ainda que não o façam convencionalmente.

Muitas crianças são desprovidas em suas casas de um incentivo sobre ler e escrever, por seus pais trabalharem, por passarem dificuldades econômicas e muitos outros agravantes existentes em nosso país. As crianças, mesmo quando pequenas, é importante que tenham oportunidade de serem inseridas no mundo letrado.

De acordo com os estudos dos autores analisados é preciso, pensar na criança como alguém que têm direitos e deveres, criativa, crítica e que tem a possibilidade de transformar um futuro. Porém sem perder de vista o lúdico, pois para a criança brincar é viver.

Em vista disso, esta investigação se desenvolveu em torno da temática das práticas de letramento e alfabetização na educação infantil, de modo específico. Para investigar tais processos é necessário conhecer e entender tais conceitos.

Alfabetização corresponde em ensinar o código escrito, ensinar a leitura, os signos e seus significados, a codificação e decodificação e a participação em um mundo desconhecido. De acordo com Tfouni (2005, p. 9), a alfabetização é um processo de “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Alfabetizar é, portanto, ensinar a ler e escrever, ou seja, reconhecer o alfabeto, organizar palavras, frases, textos. Nessa concepção, o sujeito é capaz de decodificar. Se consegue ler e escrever ele está alfabetizado. A alfabetização pode ser entendida, então, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Refere-se ao processo de apropriação e compreensão do sistema de escrita que leva a criança a ler e a escrever.

Mas, em sentido amplo, Freire (2001) considera a alfabetização como:

Mais que simples domínio mecânico de técnicas de ler e escrever. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial –coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto (FREIRE, 2001, p. 119).

Nessa direção, em meados de 1980, no Brasil um novo vocábulo, que é o letramento, foi traduzido do inglês “literacy”. Desde então, autores começaram a tentar diferenciar alfabetização de letramento. Assim a palavra letramento torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas,

Letramento é refletir, interpretar, realizar leitura e compreensão de textos, leitura de mundo, compreender a função social da leitura e escrita, o respeito às diferenças culturais, práticas sociais que utilizam a escrita e a construção da autonomia.

Em seus estudos, Freire, antes mesmo de conhecer o termo letramento, já dizia que a alfabetização para ele já tinha um sentido de letramento, onde seria muito mais do que simplesmente codificar e decodificar a língua escrita, iria além do ensino da palavra, das sílabas ou das letras. Para ele, seria usar essa aquisição para despertar a consciência, para a leitura crítica do mundo, entendendo o que se escreve e o que se lê, tirando a alfabetização de uma esfera meramente mecânica.

Para Freire (2005), aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Para ele, nunca bastou à alfabetização no sentido tradicional, visto que esta, assim pensada, não é capaz de conduzir à consciência crítica.

A alfabetização é definida por Soares (2004) como “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, faz então uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. Para a autora, o primeiro termo corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já o letramento se relaciona ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar, não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra letramento tornou-se necessária (SOARES, 2009, p.07).

Para Soares um ponto importante para letrar, é saber que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. São processos indissociáveis, mas que têm as suas especificidades. Para ela, essa compreensão é o grande problema das salas de aula e explica o fracasso do sistema de alfabetização na progressão continuada. Ressalta que o que acontece é que as crianças chegam no segundo ciclo sem saber ler e escrever, o que acaba perdendo a especificidade do processo. Baseado nesta fala da autora, percebe-se que isto acontece de fato, muitas vezes isso não se limita apenas ao segundo ciclo, mas ao longo do Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio.

Soares, ao falar de letramento entende que:

(...) uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (...) a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2003, p.36)

Segundo Soares alfabetização: é um processo dentro do letramento, é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. Para a autora é possível alfabetizar sendo, ao mesmo tempo, letrada.

Segundo a pesquisadora, ao mesmo tempo em que o conceito de letramento é distinto do conceito de alfabetização, ambos deveriam se constituir em ações inseparáveis e que se complementam:

Assim teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2003, p.47).

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica onde se dá grande importância às habilidades de ler e escrever. Mas, de acordo com Soares, adquirir a leitura e a

escrita, ou ser alfabetizado somente, não basta, é necessário fazer o uso dessas linguagens, envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Kleiman (1998, p. 181) destaca a concepção de letramento como “práticas sociais da leitura e escrita e os eventos que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.”

Percebe-se que, diante de tantos conceitos, as ideias vão se encaixando e não podemos dissociar alfabetização e letramento, é como se houvesse uma interligação. Mas nem sempre estar alfabetizado significa estar letrado, e práticas de letramento ocorrem no meio social, e ocorrem também antes da alfabetização formal.

Corroborando com os autores citados, entende-se que ser alfabetizado é condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade, é preciso ser alguém que se apropria da escrita, sabendo usá-la com desenvoltura.

Existe um discurso em torno de alfabetizar letrando, porém a prática ainda continua predominando ao codificar e decodificar. Conforme Freire, não podemos reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita e inserir a criança neste universo da cultura escrita. Nesse sentido, a nova realidade social designa que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências. As pessoas aprendem a ler e a escrever, mas não adquirem competência para usar e envolver-se com as práticas sociais da escrita.

Refletindo sobre a alfabetização, seu papel social e seus conceitos e métodos, devemos acima de tudo tentar compreender qual o papel do professor neste processo, e como os educandos estão sendo preparados para a aquisição da leitura e da escrita, que tipo de leitores estão sendo formados. E este processo não inicia apenas quando a criança já é capaz de ler e escrever, as práticas de letramento devem acontecer antes mesmo da aquisição da escrita e leitura, ou seja, antes da alfabetização real.

Porém o sistema de ensino está enfrentando dificuldades para atender às exigências do mundo moderno, especialmente em relação ao letramento. O que pode ser observado quando analisamos os murais das escolas e qual a compreensão de alfabetização e letramento de professores da educação infantil. As

às imagens permitem muitas leituras, da concepção de criança, bem como da concepção de alfabetização e letramento. Assim, fica claro que é de extrema importância compreender a Educação Infantil, o contexto do qual as crianças estão inseridas, compreender o tempo e o espaço nos quais a criança se encontra, suas ações e relações. Também de repensar quais práticas serão desenvolvidas, de que forma as crianças devem ser alfabetizadas, como nós professores entendemos e aplicamos os conceitos de alfabetização e letramento na educação infantil.

Ao ingressar na Especialização, juntamente com a vivência na educação infantil e a minha curiosidade, tive a oportunidade de refletir sobre esse tema e realizar uma pesquisa sobre a alfabetização, buscando ampliar meus conhecimentos e trazer reflexões, juntamente com as profissionais com a qual desenvolvi esta pesquisa.

Alfabetizar e letrar é um processo que inicia na Educação Infantil, desta forma, é de suma importância uma investigação que envolva os profissionais que trabalham nesse nível de ensino, observando concepções em relação à alfabetização e letramento.

As crianças já vão para a escola com sua história, com conhecimentos prévios, são curiosas, questionam, querem saber... Deste modo, diante da realidade, da modernidade e dos avanços dos meios de comunicação, a criança já é usuária da tecnologia. A questão não é simplesmente discutir se deve ou não alfabetizar na educação infantil, mas sim como fazê-lo.

Para tanto alguns questionamentos surgem: será que o conhecimento teórico do qual o educador dispõe é suficiente e adequado para o trabalho com a alfabetização/letramento com a educação infantil? Como foi a formação inicial e demais formações em alfabetização destes profissionais? Como acontece o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil?

Com base no exposto, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: **Qual a compreensão de alfabetização e letramento das educadoras e professoras da Educação Infantil e como esta concepção se reflete na prática?**

Com o intuito de refletir e analisar a esta pergunta iniciei a pesquisa com o objetivo de investigar questões que envolvem o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, precisamente, o ensino da leitura e escrita para crianças de 3 meses a 5 anos. Como objetivos específicos o foco foi: analisar as concepções de alfabetização e letramento de professoras e educadoras, a relação

existente entre a teoria e à prática desenvolvida por profissionais de um dado CMEI do Município de Curitiba. Também de reconhecer qual foi a origem dos saberes docentes utilizados na prática pedagógica, uma vez que esses saberes são saberes embasados na formação acadêmica, na continuada, na prática e na interrelação com os seus pares.

Para atender os objetivos propostos, o texto foi organizado em quatro capítulos, esta seção faz referência à apresentação do tema, às considerações iniciais, ao problema de pesquisa, aos questionamentos, aos objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

No capítulo um, é apresentado a contextualização do universo da pesquisa, para tal foi intitulado de “A Pesquisa” e como subtítulos “Procedimentos metodológicos” e “Unidade Escolar”, os quais contam detalhes do local da onde se desenvolveu a pesquisa e quais as estratégias adotadas para consolidação da pesquisa.

O segundo capítulo se destina à apresentação e análise dos dados relativos ao questionário e as entrevistas com as professoras e educadoras, para tal foi intitulado de “Apresentação e análise dos dados” e subdividido em “formação profissional docente e trajetória profissional” e “Compreensão e práticas de letramento e alfabetização”.

O terceiro capítulo, que apresenta a discussão dos dados, foi denominado de “A concepção das professoras e educadoras e a prática”, e está subdividido em: “A indissociabilidade da teoria e a prática: a teoria aliada a prática e a prática aliada a teoria; “Toda prática é resultado de uma boa teoria?” e “A docência na educação infantil: o distanciamento da teoria e da prática”. Nestes analiso as narrativas orais das professoras e educadoras, com intuito de compreender as concepções de letramento e os saberes desenvolvidos por elas na prática, a partir de um olhar mais acurado acerca dos saberes.

Para finalizar, nas considerações finais, sintetizo os principais resultados das análises obtidas por meio desta pesquisa.

# 1 A PESQUISA

## 1.1 Procedimentos metodológicos

Com o intuito de analisar qual a compreensão de alfabetização e letramento que as profissionais de educação infantil utilizam em sua prática pedagógica, buscou-se estratégias metodológicas para a consolidação da pesquisa.

Os dados da pesquisa foram analisados qualitativamente. A pesquisa se caracteriza como descritiva, uma vez que os dados coletados e analisados permitiram descrever a realidade encontrada no CMEI em questão. É também uma pesquisa bibliográfica, já que se fundamenta em diversos autores que discorrem sobre o assunto.

Segundo Bogdan e Biklen, a abordagem qualitativa é aquela que:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...](BOGDAN E BIKLEN, 1994, 47-50)

Os sujeitos da pesquisa foram educadoras e professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, do Município de Curitiba, no qual trabalham 5 professoras, 23 educadoras, duas pedagogas, diretora e demais funcionários. A coleta de dados foi realizada de setembro a dezembro de 2012.

Volta-se, neste momento, ao problema da pesquisa que é analisar as práticas e eventos de alfabetização e letramento e investigar a compreensão que orienta a prática pedagógica das profissionais.

Para tanto, para responder o problema da pesquisa e analisar os saberes das profissionais, para coleta de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos

metodológicos: questionário inicial, entrevista semiestruturada, observação da prática pedagógica, leitura dos planejamentos e também registros fotográficos dos espaços.

Com o questionário inicial, procurou-se conhecer os profissionais no que se refere a sua formação e trajetória na educação infantil.

A entrevista foi semiestruturada (com um roteiro básico, mas não rígido) com as professoras e educadoras envolvidas, de forma oral, sendo as respostas gravadas e transcritas, objetivando conhecer a prática pedagógica, o que leem, a relação que mantêm com a alfabetização e letramento, analisando assim os seus saberes e investigar as práticas de leitura e escrita presentes.

Refiro-me neste, a uma prática voltada para ensino da leitura e escrita para crianças da educação infantil numa faixa etária de 3 meses a 5 anos fundamentando o trabalho do professor e do educador.

Por meio da análise de como o professor recebe e transmite seus saberes, após o conhecimento do tipo de formação referente ao ensino da alfabetização e letramento, optei por realizar a leitura dos planejamentos, observá-las em alguns momentos de leitura e escrita com a criança e também do registro fotográfico dos espaços, A fim de entender o que pensam as educadoras e o que dizem os materiais, em outras palavras, como a concepção de alfabetização e letramento refletem na sua prática.

Estas foram algumas estratégias que utilizei para reconstruir a escrita da experiência vivida com as educadoras e professoras. Entretanto, cabe ressaltar que o narrar é meu, este continuará sendo um texto a partir do “meu olhar”. Mesmo mostrando as vozes dos sujeitos, é o meu olhar que vai construindo e recortando as falas que nele se apresentam, assim como descreve Santos

[...] aquilo que se marcou, que virou texto cunhado no papel nada mais é do que a minha narrativa; é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constituí como relevante para o trabalho (SANTOS, 1998, p.370)

Esclareço que nem todas as falas e situações pedagógicas foram utilizadas, procurei salientar o que foi pertinente para realização da análise, principalmente os eventos que envolviam os processos de alfabetização e letramento.

## 1.2 Unidade escolar

A unidade escolar escolhida para a realização desta pesquisa, foi um Centro Municipal de Educação Infantil do Município de Curitiba.

O CMEI funciona de segunda a sexta-feira e, eventualmente, aos sábados, quando ocorrem eventos ou reuniões. Este está em funcionamento desde 18 de dezembro de 1992.

Este CMEI atende crianças de 3 meses a 5 anos, funciona das sete as dezoito horas. As crianças ficam no estabelecimento em período integral, assim no decorrer do dia, são desenvolvidas ações de cuidar e educar.

A maioria das crianças que frequenta a unidade escolar são de pais que trabalham fora. Existe interesse de mães que não trabalham que seus filhos frequentem o CMEI, mas a procura de vagas é grande, por isso, há uma lista de espera para quem tem interesse a uma vaga.

O prédio é bem estruturado e conservado, as paredes bem pintadas e os ambientes são decorados de forma a despertar o interesse da criança.

O espaço externo é amplo, com áreas livres: casinha de boneca, escorregador, areia... estes também são utilizados pelas profissionais nos momentos de atividades permanentes, dirigidas e livres. Existe uma programação com horários para as diversas atividades planejadas, para utilização dos espaços externos.

O CMEI tem capacidade para 212 crianças, distribuídas entre oito turmas, sendo estas de Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Maternal III A, Maternal III B, Pré A e Pré B.

As professoras e educadoras que atuam nesta unidade são efetivas na rede. As professoras cumprem quatro horas diárias e as educadoras oito horas, em exercício efetivo com a criança.

## **2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este capítulo se destina a apresentação e análise dos dados relativos ao questionário, as entrevistas com as professoras e educadoras e o registro visual da prática pedagógica das envolvidas na pesquisa.

A apresentação e análise desses dados, como foram descritos na metodologia dessa pesquisa, organizam-se com base nas categorias: formação profissional docente, a concepção de alfabetização e letramento e a dinâmica de sala de aula.

A análise dos dados constituiu-se em uma tarefa árdua de organização do material coletado entrelaçada por discussões pautadas nos aportes teóricos que sustentam o trabalho, com o intuito de encontrar respostas às questões propostas para a pesquisa.

Pensando no que me propus investigar (a formação docente, a reelaboração de conceitos e as práticas pedagógicas), destacaremos, em cada um deles, as principais constatações, fazendo algumas reflexões a partir do trabalho realizado.

### **2.1 Formação profissional docente e trajetória profissional**

A Educação Infantil foi reconhecida pela LDB 9.394/96 (capítulo II, artigo 29) como a primeira etapa da Educação Básica. Desde então, novos documentos legais foram elaborados e ela tem se tornado tema de discussões no cenário educacional. Todavia, ainda falta muito para que se configure como uma educação de qualidade, com espaços físicos adequados às novas exigências legais, professores, e demais profissionais qualificados para o exercício da função.

É recente a preocupação para com a educação das crianças de zero a seis anos. No decorrer da história, a percepção da sociedade mediante esta modalidade de ensino, era vista como um espaço ao qual as crianças vão para serem assistidas, cuidadas, alimentadas, que frequentavam para brincar ou então serem preparadas

para o Ensino Fundamental. Havia pouco investimento na formação e qualificação dos profissionais.

Os profissionais até então tinham como exigência de formação mínima o Ensino Fundamental. A habilitação para se atuar na Educação Infantil não era obrigatória, a maioria dos profissionais não possuía o curso de Magistério e, em alguns casos, possuíam, como grau maior de escolarização, apenas o Ensino Fundamental. A Secretaria Municipal da Educação disponibilizava professores para atuarem por meio período nas creches, os quais tinham como formação mínima o segundo grau com habilitação em magistério.

Em décadas passadas, as políticas públicas para a Educação Infantil eram marcadas pela ausência da valorização do magistério, hoje em dia percebe-se uma mudança nos paradigmas que dizem respeito à Educação Infantil e a formação profissional.

O perfil do profissional da Educação Infantil vem ao longo da história passando por diferentes exigências, como se pode verificar ao analisar o processo histórico da Educação Infantil. Isto inclui a elevação do nível de escolaridade, bem como, o que se espera do educador e o papel do professor frente à formação da criança.

A atual legislação impõe que “sejam consideradas propostas de formação do professor que contemplem as exigências da qualidade do atendimento e o direito à profissionalização.” (BRASÍLIA, 1998, p. 18).

A partir do momento que a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica (lei 9394/96), os Conselhos de Educação têm competência para estabelecer diretrizes e normas relacionadas com a formação de professores da Educação Infantil. Esta deve fortalecer o caráter educativo e formativo de atendimento à infância, evidenciando a necessidade e a obrigatoriedade de profissionais formados, rompendo com o estereótipo do profissional da educação infantil leigo e desinformado.

No caso de Curitiba, atualmente, a Prefeitura Municipal exige formação no magistério aos educadores e formação de nível superior aos professores, para ingressarem em concurso público nas devidas funções. A Prefeitura oferece aos funcionários benefícios de acordo com o Plano de Cargos e Carreira, mas esta realidade revela que ainda se mantêm na educação infantil profissionais sem formação. Muitos são os profissionais que atuavam na educação infantil antes da

LDB, muitos sem formação específica ou até mesmo sem formação mínima exigida pela lei.

Porém, percebe-se que com a exigência da formação mínima e o plano de carreira, muitas educadoras e professoras que não possuíam o curso superior voltaram à sala de aula para estudar e obter o diploma. Uma minoria não quer se predispor a estudar novamente.

A seguir, para melhor conhecer quem são as professoras da instituição pesquisada e compreender sua formação, serão relatados os dados adquiridos com a aplicação do questionário.

Inicialmente foi aplicado um questionário com questões relativas à trajetória profissional e de formação das professoras e educadoras, o mesmo foi realizado no mês de setembro, o APÊNDICE A apresenta o roteiro das questões.

O grupo que formou o quadro dos sujeitos da pesquisa, como já foi citado, foi composto por professoras e educadoras que atuam nas turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I, Materna II, Maternal III e Pré.

Em relação à formação profissional, os dados revelaram que das 18 educadoras, 12 possuem Magistério e das 5 professoras que compuseram a amostra, 4 delas possuem o Magistério (ensino médio). No que diz respeito à formação em nível superior, a grande maioria possui curso de graduação em Pedagogia ou está cursando, uma fez o curso de Letras; apenas uma educadora não possui curso superior. Deste grupo quatro professoras e uma educadora têm curso de pós-graduação. Os dados podem ser observados na tabela abaixo.

Quanto à situação funcional, todas são funcionárias públicas, aprovadas em concurso para educador ou profissional do magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. As educadoras permanecem o dia todo no CMEI. As professoras além do período que permanecem na instituição, que é de quatro horas, também cumprem jornada de trabalho em outros locais: uma em outro CMEI do Município; outra em uma escola de ensino fundamental em Curitiba; a terceira exerce a docência em uma escola da rede particular, outra é pedagoga do Estado e apenas uma exerce apenas quatro horas de docência. Mas, todas se dedicam exclusivamente ao magistério.

Quanto à experiência profissional, os dados indicaram que os sujeitos da pesquisa apresentam considerável experiência profissional no campo da educação e, em especial, na educação infantil, uma vez que o tempo de atuação nessa

modalidade de ensino variava entre 3 e 22 anos. Todos os sujeitos da pesquisa eram do sexo feminino, com idade entre 19 e 55 anos de idade.

Por questões éticas e no intuito de manter sigilo sobre a identidade das professoras envolvidas na pesquisa, a opção foi identificá-las por nomes fictícios, como está apresentado no quadro a seguir.

<b>Educadoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Nível médio</b>	<b>Formação nível superior e pós graduação*</b>	<b>Tempo de Magistério</b>	<b>Tempo de atuação nesta Instituição</b>
Ariel	44	Contabilidade	Pedagogia	8	7
Edile	19	Magistério	Pedagogia (cursando)	3	1
Vanessa	25	Magistério	Pedagogia (cursando)	4	1
Fátima	39	Magistério	Pedagogia (cursando)	5	3
Tamy	43	-	Pedagogia	19	18
Maria		Magistério	Pedagogia	20	19
Susi	37	-	Pedagogia	8	6
Joana	44	Magistério	Pedagogia (cursando)	9	8
Sininho	38	Magistério	-	7	5
Jéssica	35	-	Pedagogia	6	2
Débora	35	Magistério	Pedagogia	16	7
Cássia	44	Magistério	Pedagogia	18	16
Coralina	43	Magistério	Pedagogia	8	5
Lia	43	-	Pedagogia Educação Especial*	17	3
Edna	53	-	Pedagogia	7	3
Leila	28	Magistério	Pedagogia (cursando)	13	1
Sofia	43	Magistério	Pedagogia	17	9
Mel	47	Magistério	Pedagogia	21	18
<b>Professoras</b>					
Cissa	31	Magistério	Pedagogia Educação Infantil*	18	3
Joelma	27	Magistério	Pedagogia	11	3
Jussara	33	-	Pedagogia Gestão Escolar*	9	3
Sil	32	Magistério	Letras Educação Especial*	7	2
Bela	33	Magistério	Pedagogia	10	1

Fonte: dados obtidos nos questionários respondidos pelas professoras e educadoras

Conforme a tabela, que são os dados obtidos através dos resultados dos questionários, os mesmos revelaram que a maioria das profissionais afirmou estar na Educação Infantil por opção própria e mostra também que não há uma alta rotatividade entre as funcionárias da instituição, o que é considerado positivo para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. O tempo de atuação na instituição variava de 1 a 19 anos.

Com relação aos motivos que orientaram a escolha pela Educação Infantil, podem ser compreendidos como consequência de situações vivenciadas. Como as professoras em início de carreira, estas não conseguiram remanejamento para escola, e o que geralmente resta é a vaga na Educação Infantil. Por fim, descobrem o encantamento e ali permanecem exercendo a docência.

De acordo com Thurler e Perrenoud (2006), as razões que levam professores a escolherem a profissão em que atuam são variadas, envolvem desde a questão da vocação até a necessidade de trabalho para o sustento. Além dos fatores de ordem material há também os que são de ordem estritamente profissional (GONÇALVEZ, 2000).

Através da fala das profissionais, as mesmas relataram que estão na educação infantil por questão da vocação, oportunidades, idealismo, encantamento, influência familiar, entre outros. Pode-se evidenciar, o que Soares (2002) aponta, que fatores econômicos, sociais, culturais, familiares, educacionais, familiares e psicológicos influenciam a escolha da profissão.

Os resultados desse estudo apontam que a escolha para o trabalho na Educação Infantil se deu, em algumas situações por escolha consciente, mas também aconteceu da escolha num cenário no qual não havia muitas outras opções. A escolha pela educação infantil não se deu de forma individualizada, mas em consequência de uma rede de motivos interconectados. Disso pode-se concluir que o magistério e, de forma mais específica, a Educação Infantil, nem sempre aconteceu como uma primeira opção para parte dos entrevistados.

A educadora Diana ao explicar sua opção pela carreira docente, alegou sempre ter tido o desejo de fazer o magistério, que desde a infância já dizia que queria ser professora. A questão da escolha de ser educadora pode ser identificada, nestes fragmentos, na medida em que a vocação surge como uma das principais justificativas pela escolha:

... desde que me entendo por gente, na verdade acho que desde os oito anos, pensava em ser professora. Acho que é o talento que Deus me deu, não me vejo fazendo outra coisa. É o que eu me identifico, o que sei fazer. (DIANA)

Cássia iniciou sua formação docente no curso de magistério, em nível médio, por influência de professores e buscando estabilidade profissional. Porém, a mesma coloca que esta não é o que a realiza profissionalmente:

... Primeiro optei pela estabilidade. E também, eu era do interior, lá tinha duas opções de cursos: o Magistério e o Propedêutico... A professora dizia que era para fazer Magistério, que isso iria abrir muitas portas. Mas não é o meu sonho, gostaria de ter sido enfermeira, mas a vida nos leva por outros caminhos. Mas estou aqui e tento fazer da melhor forma o meu trabalho.

Susi relatou:

Acho que caí de paraquedas na educação, não fiz Faculdade porque parei de estudar para cuidar da minha filha. Minha cunhada e alguns amigos diziam para que eu fizesse concurso de educadora porque levava jeito com criança. Resolvi fazer o concurso e passei, depois que fui fazer a Pedagogia.

Eneida coloca que:

Sempre gostei de crianças, então fui fazer Pedagogia. Neste caminho me falaram do concurso de educadora e fui fazer. Eu nem tinha ideia do que uma educadora fazia, achava que era mais brincar, cuidar e fazer uma atividade ou outra. Quando assumi me dei conta da tamanha responsabilidade que é a educação infantil, não é fácil ser educadora.

Algumas escolheram a profissão devido a necessidade de se profissionalizar em curto prazo, vantagens que não apresentam outras profissões. Assim, relatam que no princípio não tinham como escolha a educação, trabalhavam no comércio, banco, entre outros. Bianca relata:

Trabalhei em mercado, lojas e outras áreas. Minha prima e minha irmã incentivaram para fazer o concurso, porque sempre cuidava das crianças dos vizinhos. Passei no concurso e entrei por estar desempregada, nunca pensei em trabalhar na área, aconteceu pela necessidade.

Porém, quando questionadas se trabalhavam na turma por opção, apenas cinco educadoras relataram que estavam por solicitação do CMEI, pois não conseguiram estar na turma de sua preferência por questões de ordem interna da

instituição e questões pessoais. Entre estas questões internas está o fato de muitas outras pessoas também optarem pela mesma turma, então tem que haver um consenso ou critérios de desempate, também há a questão por preferência de horário e até mesmo por parceiros de trabalho.

Em relação à opção da turma, a educadora “Janaína “, afirmou que: “inicialmente estou nesta turma por solicitação do CMEI, depois por achar um desafio, visto que foi meu primeiro ano no MIII”.

Quando questionados com quais outras classes já trabalharam no CMEI, percebeu-se que grande parte dos educadores já percorreu por todas as turmas, de Berçário a Pré, porém com o passar dos anos desenvolveram suas preferências e tentam permanecer nas turmas que julgam ter mais aptidão. Já as professoras ficam apenas entre Maternal 3 e Pré, pois, por determinação Rede Municipal de Educação, são as únicas turmas que possuem professores no CMEI.

## **2.2 Compreensão e práticas de letramento e alfabetização: delineando a pesquisa**

Vejo-me diante de muitos papéis, com questionários, anotações, relatos de entrevistas, de livros e de um aparelho de MP3, com a difícil tarefa de escrever. Não tenho a pretensão de que este texto traga respostas e nem fórmulas milagrosas, mas que seja o retrato de um percurso que foi construído e que propicie momentos para a reflexão.

Gostaria de, mais uma vez, voltar para a questão que norteia este estudo, ou seja, as concepções de alfabetização e de letramento de educadoras e professoras da educação infantil e como esta concepção se reflete na prática.

De acordo com o que se pontuou anteriormente, este trabalho tomou como objeto de estudo um grupo de 24 profissionais, pertencentes a um Centro Municipal de Educação Infantil, do Município de Curitiba. Os dados a respeito da compreensão de alfabetização e letramento dos sujeitos da pesquisa foram colhidos através de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro de perguntas, mas não fechadas, pois conforme o desenrolar apareciam novos questionamentos.

Nessa etapa da pesquisa fez-se a análise dos dados relativos inicialmente às respostas obtidas através de entrevista, que foi composta por cerca de 10 questões. O roteiro da entrevista encontra-se no APÊNDICE B. A entrevista foi realizada individualmente, visando apreender a opinião de cada sujeito da amostra a respeito das seguintes temáticas: concepção de alfabetização e letramento, das práticas exercidas por cada uma delas, sucessos e dificuldades, as teorias estudadas e formação específica sobre alfabetização/letramento.

Outro foco importante da pesquisa, foi o de investigar em que medida acontece a relação existente entre a teoria estudada e a prática utilizada em sala de aula para a alfabetização na educação infantil. Este aconteceu através dos relatos da entrevista e a análise dos registros fotográficos e planejamentos.

Durante o tempo que aconteceu a coleta de dados, além do questionário, da entrevista, também foram observados o caderno de planejamento e os espaços. Estes são materiais importantes na análise das concepções de leitura e escrita que norteiam a prática das professoras. As imagens estão carregadas de concepções e permitem muitas leituras.

Após a realização da entrevista, foi feito o agrupamento das respostas dadas pelas professoras e educadoras em categorias, tendo o objetivo de possibilitar um parâmetro para a classificação das respostas dadas pelas docentes com relação ao trabalho da alfabetização e letramento. Desse modo, as categorias são as seguintes: profissionais que possuem concepções da teoria e a utilizam na prática e vice versa; profissionais que constroem sua prática em função de outros saberes que não apenas da teoria e profissionais que se distanciam da teoria e da prática.

Esta teoria aqui mencionada é com relação a compreensão de alfabetização e letramento, e a prática é com relação as atividades de leitura e escrita que são desenvolvidas na prática de sala.

Se fosse levar em consideração apenas os dados da formação inicial, poderia se dizer que essas profissionais estão preparadas para atuar na educação infantil. Mas com as entrevistas realizadas para a pesquisa, foram investigadas questões pontuais com relação a concepções de alfabetização letramento e percebe-se que apenas a formação inicial não dá conta de atender a demanda para desenvolver um bom trabalho.

A concepção de alfabetização que o professor ou o educador expressa em sua prática pedagógica resulta, entre outras condições, de suas experiências

peçoais, de sua formação e da troca com os seus pares. Desta forma, as concepções são permeadas por questões sociais, culturais e históricas.

A formação inicial dos professores, tem apresentado dificuldade por muitas vezes se centrar em conhecimentos teóricos desarticulados da prática, o que gera dúvidas posteriores de como realizar a prática docente.

Desta forma, refletir sobre a prática no trabalho de ensino da leitura e escrita na educação infantil também envolve uma discussão sobre a formação inicial e a relação que estabelecem entre a teoria estudada e a prática pedagógica que desenvolvem.

O interesse aqui é discutir a formação inicial e continuada destes profissionais, para então compreender a relação existente entre a teoria estudada e a prática utilizada em sala de aula para a alfabetização e letramento na educação infantil.

Garcia (1999), entende que a formação é um processo por meio do qual os professores adquirem conhecimentos, aprimoram suas práticas com vistas a melhorar a qualidade do trabalho que desempenham junto a seus alunos. Ainda completa que:

O conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos (GARCIA, 1999, p. 22)

Pacheco e Flores (1999, p. 15), escrevendo sobre formação levantam as seguintes questões: “Que tipo de conhecimentos possuem os professores? Como adquirem o conhecimento profissional? E em que contextos? Que características marcam o conhecimento para o ensino? O que significa aprender a ensinar?” Ressaltam que a formação é um processo contínuo, então consideram o contexto de trabalho como local privilegiado de construção de conhecimento profissional dos professores, acreditam na aquisição de saberes relacionados com a prática profissional, e o desenvolvimento de atividades relacionadas com o saber-fazer didático e com o contexto educativo.

Percebe-se que com a modernização da sociedade as crianças são usuárias de toda esta tecnologia que está no mundo, diariamente elas tem contato com a leitura e a escrita. Nos últimos anos está sendo muito debatido a questão de

alfabetizar ou não a criança em idade pré-escolar, porém a questão já não se trata apenas desta discussão, agora o foco é em como fazê-lo. Não é papel da Educação Infantil alfabetizar, mas inserir as crianças na cultura escrita.

A seguir, será apresentado como ocorreu esta complexa construção dos saberes das docentes e educadoras entrevistadas, seguindo as categorias anteriormente descritas.

### **3 A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E EDUCADORAS E A PRÁTICA**

#### **3.1 A indissociabilidade da teoria e a prática: a teoria aliada a prática e a prática aliada a teoria**

Não sou como nenhum dos que vi, atrevo-me a acreditar que não sou como nenhum dos que existem. Formo um empreendimento que nunca teve exemplo, e cuja execução não terá nenhum imitador.(Rousseau, As confissões)

Ao longo deste trabalho discutimos características marcantes das trajetórias de vida dos professores e educadores, no que toca à sua profissionalização. Os relatos mostraram que estes se tornaram profissionais mediante múltiplas influências, a saber: escolar, familiar, sociocultural, talento, necessidade, estabilidade. Suas trajetórias também revelam a construção dos seus saberes, suas experiências cotidianas e as suas dificuldades no exercício da profissão docente.

Como já citei anteriormente, minha trajetória profissional sempre esteve ligada ao processo de alfabetização e letramento, o qual é um tema que me desperta interesse e fascínio. Então, é o decorrer deste processo e a reflexão sobre a minha própria prática que tem me conduzido ao desafio de pensar a articulação dos estudos teóricos sobre a aquisição da leitura e da escrita e a prática cotidiana dos professores e educadores, para tentar compreender os modos pelos quais concebem o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

E esta é a mágica da pesquisa, pois nos deparamos com diferentes sujeitos, diferentes modos de pensar e agir, diferentes histórias de vida, alguns que se interessam pela alfabetização e letramento, outros nem tanto, e assim foi se trilhando os caminhos da pesquisa. Isso nos faz pensar enquanto ser humano, de que não somos iguais, de que erramos tentando acertar, pensando que aquela é a melhor maneira de agir. Então é preciso encontrar os caminhos. Mas também não podemos ter apenas uma visão romântica, da realidade, achando que tudo é belo. Devemos encarar a realidade e caminhar junto aos avanços educacionais.

A aquisição do conhecimento precisa ser construído a cada dia, uma vez que a sociedade encontra-se em constante evolução, o profissional da educação precisa manter-se atualizado.

E aliado a isto, é de suma importância que a teoria esteja interligada com a prática e que seja condizente com a realidade vivida na sala de aula. Dessa forma, pode-se afirmar que teoria e prática não podem ser separadas.

As práticas pedagógicas passam pela compreensão dos educadores que permeiam suas práticas de leitura. Sabe-se que a prática está ancorada em uma teoria. A partir do momento que não estamos proporcionando uma prática significativa, devemos repensar as nossas concepções.

A sociedade vem passando por transformações históricas, o que provocou mudanças com relação a concepção de infância e da educação infantil. Ao longo da sua trajetória, os profissionais da educação, vem experimentando diferentes exigências.

E isso se traduz de que nós da educação infantil temos a missão de ampliar o conhecimento da criança, propor situações que lhes sejam significativas. Que a instituição educacional seja um espaço de experiências, que as toque e as transforme.

A educação infantil atualmente se orienta por apresentar sua especificidade e sua função pedagógica. Nesse contexto, ela desempenha papel fundamental no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças. É inquestionável que o ensino da leitura e escrita demanda a inserção do indivíduo em práticas sociais de letramento.

Baseado nisto a pesquisa aponta para a necessidade de refletir sobre a questão da alfabetização e letramento na educação infantil, com crianças de 3 meses a 5 anos. O foco do estudo foi a análise das relações existentes entre a teoria estudada na formação e a prática desenvolvida, entre o que se sabe e como se ensina, pelos professores e educadores nas salas de atividades, de um Centro Municipal de Educação Infantil.

Para saber a concepção de alfabetização e letramento das professoras e educadoras é necessário conhecer quem são os sujeitos da pesquisa, e para tal é preciso conhecer a formação com base nos saberes que compõem a formação docente.

Nesta seção, farei a apresentação dos dados referentes à pesquisa realizada, apresento os relatos das entrevistas realizadas com as professoras no que se refere aos saberes docentes. Os sujeitos da pesquisa são identificados por nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

Através dos relatos podemos perceber a concepção das profissionais o que pode ser comprovado através da sua prática.

Com relação a coleta de dados do questionário desta categoria, das 5 professoras, quatro possuem Magistério, das cinco educadoras, apenas uma possui o Magistério. No que diz respeito à formação em nível superior, possuem curso de graduação em Pedagogia e uma está cursando, esta na modalidade a distância. As demais frequentaram Instituições: UFPR, PUC, UTP, Expoente, Facel e Facinter. O que chama atenção é que as profissionais que possuem boa teoria e boa prática, frequentaram a graduação na modalidade presencial, será isto apenas coincidência?

A formação de professores é aquela que, de modo sistemático, se dá em nível médio, em nível universitário, nos cursos de aperfeiçoamento, a formação continuada; e ainda, ao longo da vida profissional docente, no cotidiano, na prática diária com os alunos. A formação é um fator muito importante para a vida profissional, por isso a necessidade da qualidade e de diversificar os modelos de formação, no sentido de que os professores mantenham uma relação entre teoria e prática, melhorando conseqüentemente os seus saberes para a consolidação de uma prática mais eficiente.

A formação propicia ao indivíduo a possibilidade de desenvolver-se como pessoa e como profissional, mas a vontade do próprio sujeito determina e contribui para a sua prática. O professor não adquire os conhecimentos prontos e como verdades únicas, não é somente a Universidade e nem totalmente na sua prática profissional que vão adquirir os conhecimentos. Seus saberes são construídos ao longo da sua vida, na sua trajetória acadêmica, de acordo com as experiências que ele tem.

Para tanto, Pimenta (2005) salienta os saberes da docência (a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos) como colaboradores na construção da identidade profissional. A construção da identidade passa por um processo complexo ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Entende que:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes (PIMENTA, 2005, p.8)

No que diz respeito ao saberes da experiência, a autora afirma que a experiência acumulada na vida, confrontos com as teorias e práticas, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os seus pares, é o que vai construindo seu jeito de ser professor.

Referente aos saberes das áreas do conhecimento, o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural. Nos saberes pedagógicos, a autora completa que nesses saberes se encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência.

Ao tratar de formação, Freire (1996, p. 25) faz uma interessante observação: “[...] desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Ao acreditar nessa proposição, posso dizer que pelos dados da pesquisa isso de fato perpassa os sujeitos da pesquisa, pois, os profissionais constroem sua prática nestes saberes construídos ao longo da vida.

Em se tratando aos saberes, nas primeiras análises desse estudo apresentarei as respostas que me permitem analisar como as professoras e educadoras compreendem conceitos em relação à alfabetização. Posteriormente, o que dizem sobre o letramento. Lembrando, que para tal, foram realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas.

A pergunta inicial as professoras e educadoras entrevistadas, foi o que compreendem por alfabetização e após por letramento. Ao responderem sobre o modo como compreendem o processo de alfabetização, formularam conceito como ensinar a codificar sinais gráficos e decodificar esses sinais. Nenhuma professora mencionou na alfabetização o processo de letramento, devido ao fato de conceber a este um sentido amplo. Já sobre o letramento relataram como a compreensão do significado da leitura e da escrita, seus fins e suas funções.

Jéssica: É quando a pessoa/criança aprende a escrever e a ler, sabe os códigos.  
 Sil: processo de aquisição da estrutura da língua.  
 Joelma: processo de ensino e escrita dos códigos, signos, significados, que se aprende a ler e escrever  
 Jussara: decifrar o código escrito  
 Bela: ler e escrever  
 Cissa: iniciar a criança ao preparo para ler e a escrever  
 Susi: é ensinar a ler e escrever

Estas falas me remetem a Soares (2003), quando ressalta que alfabetização é tomar o indivíduo capaz de ler e escrever, a aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Ainda segundo a autora é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Segundo Soares, sujeito que sabe ler e escrever é “alfabetizado” e sujeito que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam, é “letrado”.

Sabemos que vivemos em uma sociedade letrada, desde o nascimento a criança convive com a escrita, desta forma começam a interagir com as letras muito antes de entrar na escola e, desde o nascimento, convive com a língua escrita. Eis então que surge o termo letramento.

Jéssica: É quando a pessoa/criança passa a adquirir condições de produzir e interpretar, compreender e emitir sua opinião sobre a leitura e a escrita. Por isso a importância de propiciar no cotidiano o contato com a leitura e a escrita e mostrar o uso das mesmas.  
 Sil: a capacidade de compreender e transmitir conhecimentos, leitura de mundo, processar informações tanto visuais e escritas. Ter a capacidade de ler e compreender o que está lendo. Decodificar não leva a compreender, tem que compreender o que está escrito e também o que escreveu. Mas acredito que é um processo que caminha junto com a alfabetização, que completa.  
 Joelma: inserção de suportes para a criança entender onde utiliza a leitura e escrita. Dar meios para a criança saber como utilizar a escrita, propiciar a vivência da função social da leitura e da escrita na sociedade. Vai além de ler e escrever, processo que completa a alfabetização.  
 Jussara: Mostrar a função social da leitura e da escrita. Quando se sabe ler e interpretar  
 Bela: além de ler e escrever o entendimento das informações.  
 Tamy: decifrar as letras, traçá-las, decifrar o que há por trás das letras e seus significados, aprendendo a ler e a escrever  
 Cissa: compreensão da leitura e da escrita através do contato diário com práticas de escrita e de leitura  
 Susi: além de saber ler e escrever possui a compreensão.

Quanto ao letramento, alguns relatos das profissionais mostram que a alfabetização está no letramento, colocam os termos de modo distintos, mas também indissociáveis. Através de alguns discursos fica claro que não reduz o ato

de alfabetizar à mecânica da escrita, mas a um processo mais amplo de compreensão do que se lê e do que se escreve

Segundo Soares (2004), dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (2004, p.14).

Para definir o termo Letramento, recorro novamente à obra de Magda Soares (2003), que entende o letramento como uma possibilidade real em que o ser humano vivencia a função social do uso da leitura e da escrita. Nessa visão percebe-se que as educadoras estão no caminho, possuem concepções de alfabetização e letramento. Mas de que forma esta construção aconteceu? Como esta concepção se reflete na prática? Que práticas podem ser realizadas com as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil? É o que agora vamos descobrir.

Foi perguntado se já participaram de algum curso específico para educação infantil sobre escrita, alfabetização e letramento. Apenas duas afirmaram ter participado de um curso com esta temática. As educadoras por sua vez reclamam que quando vem curso nesta área é apenas para professores que trabalham com a turma do Pré. Neste momento volto as leis que apontam para a necessidade da qualidade da educação, mas de que forma, se grande parte dos profissionais de CMEI são os educadores, e a este não é ofertado curso? Será que apenas os professores de Pré são os responsáveis em realizar um trabalho com a leitura e escrita? E para as outras turmas não existe a necessidade do trabalho com a leitura e escrita? Se existe por que não há formação específica para os educadores de outros níveis também? De que forma exigir a qualidade se não existe a formação para tal?

Lembra-nos Kramer (2006) que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil é um direito e uma necessidade. Sem a formação pessoal ou todas as demais o sujeito não reflete sobre sua prática. A respeito das leituras e estudos realizados sobre alfabetização e letramento, todas já realizaram alguma leitura, na graduação, na Internet, em revistas. Os autores mais citados

foram Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Capovilla, Magda Soares, Vygostski.

Percebe-se aí que a formação inicial a que foram submetidas proporcionou um conhecimento acerca de uma proposta de ensino com relação a alfabetização e letramento. Mas, a busca do conhecimento deve ser uma constante na trajetória de vida do ser humano, quer seja através de leitura, de cursos ou experiência. Na medida em que conhecimento só pode ser construído no interior do sujeito, e uma questão fundamental é se ele está aberto ou fechado para novas vivências. E a leitura é uma das responsáveis pela formação dos cidadãos. Quanto mais o educador conhece e se apropria das realidades educacionais, transforma seu olhar, repensando seu fazer docente. Com isto pode transpor a teoria para a prática e a prática na teoria.

Quanto ao papel da educação infantil em relação ao processo de alfabetização letramento colocaram:

Cissa: inserir a criança ao mundo letrado, mostrar a real função da leitura e da escrita.

Bela: Vivência significativa com a oralidade, a leitura e a escrita.

Sil: passar por experiências significativas em todas as áreas do conhecimento. Colocar à criança em contato com a leitura, a oralidade e escrita, mostrando para a criança como é construir conhecimentos, pois a partir destas vivências elas podem construir os seus próprios

Jéssica: a educação infantil possui papel fundamental neste processo, pois é nela que se encontra a base, o alicerce para a vida. Nesta ela vai ter contato com todas as linguagens, inclusive a oralidade, a leitura e a escrita, que assim ela vai se tornando letrada.

Jussara: inserir a criança no mundo da escrita, sem necessariamente alfabetizar, mas mostrar a ela a leitura a escrita e a função destas na sociedade.

Leitura e escrita são instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos. Concordo, com Soares (2009) da necessidade da instituição escolar realizar um trabalho de forma intencional e sistematizada, pois a educação infantil vai aprofundar o letramento para a criança, mostrando a real função da leitura e da escrita e a importância da mesma. É nesta convivência que a criança vai construir conceitos, conhecimentos, bem como, a ter interesse ao mundo da escrita.

Encontrei elementos nas respostas de algumas professoras que comprovam a superação assistencialista da educação infantil, há uma preocupação em

desenvolver a leitura e a escrita, pois esta deve ser uma constante no dia a dia, não a escrita das letras, mas que as crianças estejam imersas em um contexto letrado.

Existem inúmeras dificuldades em ser professor ou educador, dentre relatos das profissionais, de todas as categorias, foram unânimes em citar o número de alunos como a maior dificuldade, o fato de muitas vezes ficarem sozinhas com grande número de crianças, o fato de não conseguirem realizar cursos, pouca participação dos pais na vida da criança, salário, desvalorização da profissão, falta de repertório, falta de tempo para estudar ... Joelma citou como dificuldade:

o fato de que cada um tem uma concepção de aprendizagem, porém muitos acham que tudo que acontece com relação a criança deve acontecer apenas no Pré, a escrita do nome, a vivência com jogos, ....., o que não é verdade. Todos os níveis devem realizar um trabalho pensando na criança e na especificidade de cada faixa etária.

Essa questão das dificuldades apresentadas pelas profissionais é outro ponto para reflexão, pois se é exigido qualidade, em contrapartida também é necessário dar condições de trabalho.

Em se tratando da prática com relação à leitura e a escrita, relatam que realizam atividades de leitura diária pelo adulto, leitura pela criança, escrita do nome, chamada, alfabeto móvel, textos coletivos, escrita espontânea, bilhetes, listas, poesias, parlendas, contação de histórias, empréstimos de livros, leitura de imagens, de rótulos, pesquisa, roda de conversa, nos cantinhos, no faz de conta, jogos, rotina, lista de nomes, desenho, diferentes portadores de textos...

As professoras Joelma e Jussara relatam que ao longo do ano desenvolvem alguns Projetos relacionados a leitura e a escrita: Nome Próprio, O Carteiro Chegou e Café com Poesias. Para as professoras, estes projetos tem como foco a oralidade, a leitura e a escrita.

O nome próprio é explorado ao longo do ano, para auxiliar nessa aprendizagem foram desenvolvidas intervenções com o propósito da criança identificar e realizar a escrita do próprio nome, reconhecendo sua função de nomear e identificar pertences e objetos. Para tal, utilizaram de situações lúdicas com o nome, tais como, bingo, chamada, alfabeto móvel, forca, entre outros jogos. Assim, ao longo do ano identificam e registram seu nome e dos demais colegas.

O trabalho desenvolvido do Café com Poesias, é realizado durante o ano, neste as crianças conhecem poesias de diferentes autores, tendo contato com a

leitura e a escrita da mesma. Este projeto, possibilitou a ampliação cultural, o aumento de repertório dos gêneros textuais, além do prazer de recitar, ouvir e brincar com as palavras. Em dia determinado, as turmas do Pré fazem um café diferenciado, apresentam umas para as outras o texto escolhido, sendo esse um momento de integração repleto de encantamento.

Também seguindo os pressupostos do letramento, para a criança ter contato com a escrita e vivenciar a função da mesma, às professoras desenvolveram o Projeto O Carteiro Chegou. Com este, conheceram cartas, bilhetes, escreveram cartas para serem enviadas, receberam cartas em casa, tiveram a visita do carteiro e foram ao Correio.

Souza (2008), referindo-se ao letramento no contexto infantil, afirmou que o trabalho realizado deve oportunizar o contato com vários tipos de linguagens escritas e orais, como: livros infantis, receitas, culinária, bulas de remédio, jornais, revistas, cartas, bilhetes, rótulos e tudo que lemos e escrevemos da nossa realidade, que podem ser caracterizados como práticas de letramento.

Nesse sentido:

Se as atividades realizadas na pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer em nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 37).

Nas salas pode-se observar que os materiais refletem as concepções de leitura e de escrita das professoras e educadoras. Percebendo a importância da leitura, o CMEI está buscando estratégias para o estímulo da leitura. Estes possuem cantos de histórias que são espaços organizados, onde os pequenos podem ficar confortáveis manuseando os livros adequados para cada faixa etária (0 a 5 anos), além existir projetos em que as crianças levam para suas casas a “sacola literária”, com o objetivo de que os pais leiam com seus filhos para criarem gradativamente o hábito e o prazer da leitura, deixando de lado, por exemplo, as TV’s, computadores e outras tecnologias.

Abaixo alguns espaços:



Foram muitos os momentos de leitura que observei na sala, tanto pelo adulto como pela criança, esses momentos eram inerentes à prática pedagógica das professoras e das crianças.

Antes da leitura em si, a educadora Susi, socializou o livro para as crianças, fazendo questionamentos a elas e estimulando-as a falar e também a imaginar sobre o que irá ocorrer na história; ela também apresenta o título e o autor do livro. Uma vez na semana é realizado o empréstimo de livros. A hora de ler e ouvir histórias mostrou-se um dos momentos de atenção e interesse das crianças.

A literatura infantil é de extrema importância para aquisição de certos conhecimentos, além de proporcionar a inserção no mundo letrado. Neste sentido, Larrosa (1999, p. 350) afirma que “ler é como viajar, como seguir um itinerário através de um universo de signos [...] por uma viagem que converte o viajante em outro, diferente daquele que havia partido”.

Observando as salas, percebi que havia um acervo variado de livros e de boa qualidade. Os CMEIS têm recebido livros de literatura do Governo Federal.



Cantinho da leitura com alguns livros do acervo das salas

Estes são os cantinhos da leitura destes espaços, um ambiente simples, com almofadas, tapete e livros. As crianças podem ficar a vontade, deitadas, manusear os livros, ouvir leituras de histórias feitas pelas professoras e recontá-las. Soares (2009, p. 8) afirma que: “a leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. O importante nesta fase é o encantamento com a magia das histórias e vivenciar a descoberta do mundo letrado”.

É a partir do período da educação infantil que o ser humano forma hábitos, atitudes e valores. Também é nessa fase que se desenvolve o cognitivo, a capacidade de raciocínio, e são esses fatores que irão moldar a personalidade humana, ou seja, as relações da infância terão resultados efetivos que farão parte da vida adulta.

Atualmente, de acordo com Oliveira (1996), muito se tem discutido sobre a importância da literatura infantil na vida da criança. As crianças começam a formar sua leitura de mundo conforme as oportunidades que lhes são oferecidas. O meio no qual a criança vive, ou seja, a oportunidade oferecida tanto pela família como pela escola, muito contribuem para seu desenvolvimento. Uma criança que desde cedo escuta histórias provavelmente, será um adulto leitor acostumando ao hábito de leitura, terá prazer em ler, sua imaginação e criatividade são estimuladas a expressar ideias. Na educação infantil, o trabalho da escrita e leitura é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual da criança.

#### Segundo Oliveira

Sabemos que ler não é uma prática habitual de nossas crianças. Sabemos também que o leitor se forma no exercício de leitura. Mas no caso de leitores infantis, tal exercício compreende algo mais do que simplesmente tomar um livro nas mãos e decodificá-los através da leitura (OLIVEIRA, 1996, p.18)

O desenvolvimento do hábito da leitura inicia-se a partir do momento em que a criança passa a compreender a importância que a mesma pode ter em sua vida. Essa conscientização de quão importante é a leitura precisa ser trabalhada na educação infantil através de diferentes situações.

Trabalhar com histórias permite à criança o prazer de entrar num mundo imaginário, cheio de encantos, surpresas e novas aprendizagens. As crianças apresentam muita facilidade em entrar neste mundo mágico no qual a realidade e ficção se misturam. Sendo assim, elas devem ser familiarizadas com os livros, manuseá-los, senti-los. Além disso, deve ouvir muitas histórias, porque contar histórias é o primeiro passo para a conquista de um novo leitor. Através de histórias com temas atraentes, cheios de emoção, ela pedirá outros livros para serem lidos, que outras pessoas os contem e também escolherá alguns.

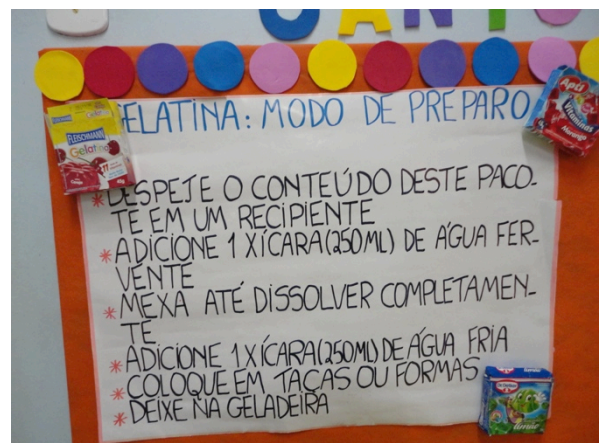
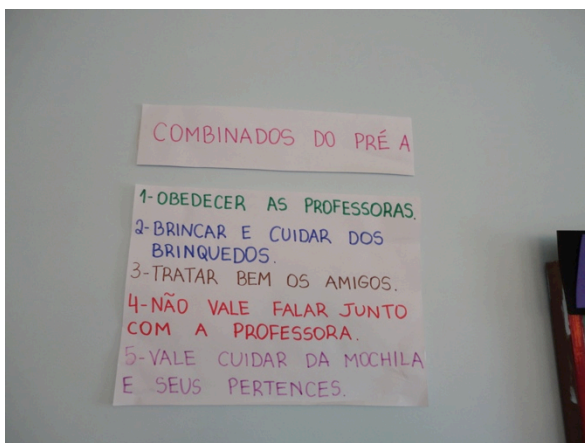
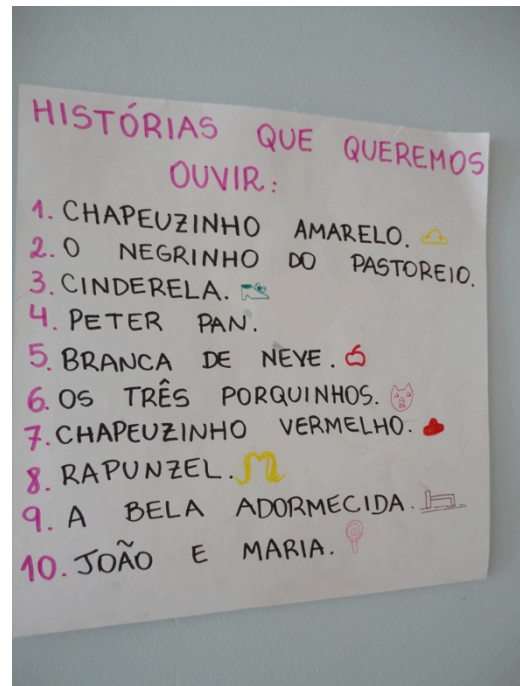
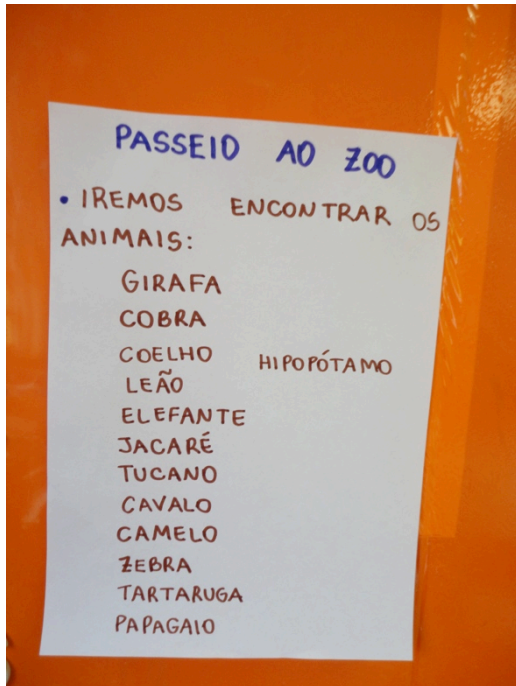
Nós, profissionais da educação infantil, temos uma grande concorrência, os brinquedos, computadores, redes de relacionamento, por vezes parecem ser mais atraentes do que um livro. Temos uma grande missão a ser desenvolvida, que é o de aproximar na criança dos livros, da cultura escrita, e assim o de tomar o gosto pela leitura. Enquanto mediadores de leitura, os professores precisam atender as expectativas dos pequenos leitores, escolhendo textos adequados ao seu interesse e habilidades já desenvolvidas, propondo atividades que tornem a leitura mais rica e prazerosa.

Segundo as profissionais da instituição, elas procuram planejar e conhecer antecipadamente os livros, procuram disponibilizar em sala opções de leitura, ler junto delas, conversar sobre o que foi lido. Assim estão aproximando o universo da leitura das crianças, por meio do exemplo, e incentivam a terem contato com outras fontes que podem ser tão divertidas quanto as que a mídia tem oferecido atualmente.

Ao analisar a leitura e contação de histórias como instrumento de desenvolvimento integral do indivíduo, percebe-se a necessidade de atividades que despertem o prazer de ler, e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças, desde bebês. Conforme Silva (2003, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda a vida”.

Com relação às atividades de leitura e escrita percebe-se nos murais, a importância de se trabalhar com as crianças a leitura e a escrita de forma significativa, visto que as crianças mantiveram contato com muitos materiais escritos significativos para elas. As profissionais relataram que participando do processo como um todo, conhecendo a função, ajudando a ilustrar o registro e sabendo a função do material que ali está escrito as crianças demonstram interesse e aprendizagens consideráveis.

Neste momento quero citar como exemplos o trabalho com receitas, produções de textos coletivos, atividades com rótulos, construção de listas, trabalhos realizados com os nomes, entre outras atividades que envolveram a leitura e a escrita.



Embora afirmem que não se deva alfabetizar, alegam que nada impede que isto aconteça, desde que seja de forma natural, prazerosa e sem cobranças. Vejamos a posição de Kramer sobre esta questão:

Alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. A criança não compreende as situações que a rodeiam, não identifica os objetos e se expressa de várias formas, antes de falar? Similarmente, diversas tentativas de produção da escrita e diversificadas experiências de ler antecedem a leitura/escrita da criança. A alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola (KRAMER, 2010, p. 98).

COMO BRINCAR DE PATO, PATO E COELHO?

- 1-ORGANIZAR UMA RODA E SENTAR.
- 2-ESCOLHER UM AMIGO PARA COMEÇAR. ELE PASSA DE UM POR UM E DIZ: PATO, PATO E COELHO.
- 3-QUEM FOR O COELHO DEVE CORRER ATRÁS DO AMIGO PARA PEGÁ-LO, ANTES QUE ELE SENTE NO LUGAR VAGO.
- 4- A BRINCADEIRA CONTINUA ATÉ TODOS PARTICIPAREM.

AB C D E F G H I J K L M N O P Q

COMO BRINCAR DE PATO, PATO E COELHO?

- 1-ORGANIZAR UMA RODA E SENTAR.
- 2-ESCOLHER UM AMIGO PARA COMEÇAR. ELE PASSA DE UM POR UM E DIZ: PATO, PATO E COELHO.
- 3-QUEM FOR O COELHO DEVE CORRER ATRÁS DO AMIGO PARA PEGÁ-LO, ANTES QUE ELE SENTE NO LUGAR VAGO.
- 4- A BRINCADEIRA CONTINUA ATÉ TODOS PARTICIPAREM.

MOUSSE DE MARACUJÁ

INGREDIENTE:

- \* 1 GARRAFA DE SUCO DE MARACUJÁ
- \* 2 CAIXAS DE LEITE CONDENSADO
- \* 2 CAIXAS DE CREME DE LEITE

MODO DE FAZER:

COLOQUE NO LIQUIDIFICADOR O SUCO, O LEITE CONDENSADO E O CREME DE LEITE. BATA TUDO ATÉ MISTURAR. COLOQUE NUM POTE E LEVE PARA GELAR. DEPOIS É SÓ SERVIR E COMER.

RECEITA DO MOUSSE DE MARACUJÁ:

CAROLINE

REGRAS PARA PULAR AMARELINHA

- 1- JOGAR A PEDRINHA DENTRO DO QUADRADO.
- 2- SÓ VALE 1 PÉ EM CADA QUADRADO.
- 3- QUANDO ESTIVER INDO SÓ PODE PULAR NOS QUADRADOS QUE NÃO TEM A PEDRINHA.
- 4- NA VOLTA PODE PEGAR A PEDRINHA E PULAR DENTRO DO QUADRADO.
- 5- AGORA É SÓ SE DIVERTIR!

REGRAS

1- JOGAR A PEDRINHA DENTRO DO QUADRADO.

2- SÓ VALE 1 PÉ EM CADA QUADRADO.

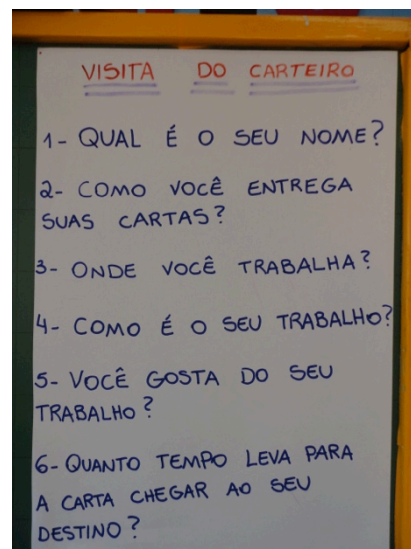
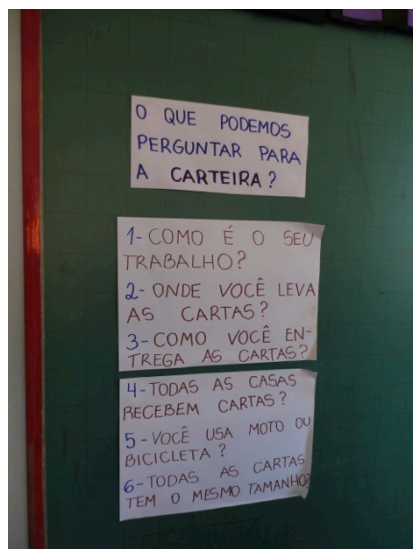
Conforme Teberosky (1994), quando as crianças presenciam o ato de escrita e de leitura, elas aprendem muitas coisas sobre a relação entre a escrita, entre a linguagem oral e a escrita, bem como aprendem a produzir e reproduzir discursos, bem como, ajuda-os a compreender o funcionamento da escrita.

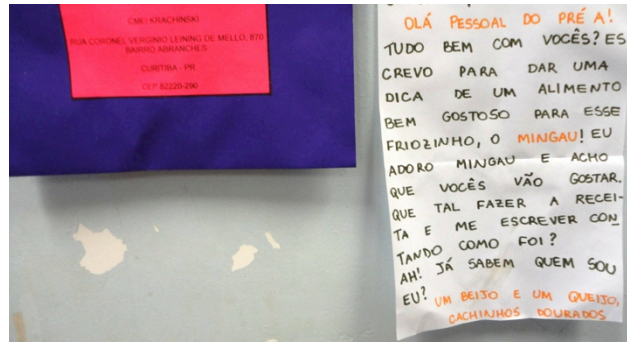
Outro ponto importante é a produção do desenho para ilustrar o texto, pois permite a criança, que ainda não sabe escrever representar de outra forma, em função de como foi para ela o significado do texto.

Esse contato com a leitura e a escrita, bem como a oportunidade que as crianças têm de vivenciar as suas utilidades e funções nos diversos meios onde se inserem, constitui o letramento.

Duas professoras estão desenvolvendo um Projeto chamado “O Carteiro”, conforme já citado, neste, as crianças tem contato com a carta, o bilhete, escrevem cartas para serem enviadas, foi realizado a visita do carteiro e foram ao Correio para conhecer. Este projeto tem como foco a oralidade, a leitura e a escrita. Elas relatam que a criança precisa deste contato com a escrita, mais ainda vivenciar a função social da mesma e vivenciar a escrita.

Abaixo, alguns encaminhamentos que as professoras realizaram com o projeto O carteiro e outras práticas que são desenvolvidas envolvendo a leitura e a escrita





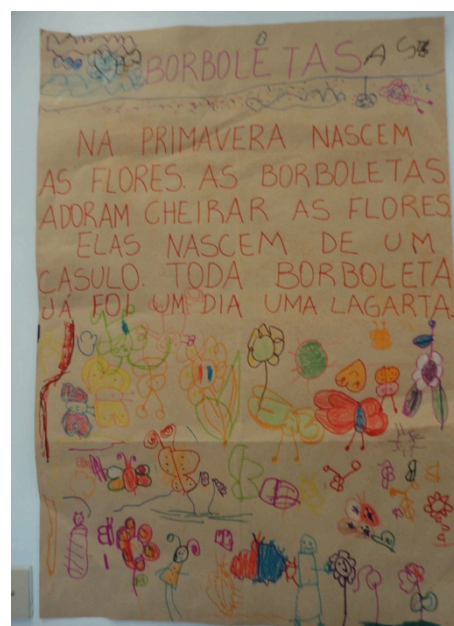
A.F.H.: IDENTIDADE  
\* LINGUAGEM ESCRITA  
OBJETIVOS:  
\* AMPLIAR CONHECI-  
MENTOS SOBRE SI  
E OS OUTROS.  
\* FAZER TENTATIVAS  
DE ESCRITA.  
DESENVOLVIMENTO:  
CADA CRIANÇA SERÁ  
CONVIDADA A FAZER  
O RETRATO DO  
AMIGO, BEM COMO O  
NOME.  
AVALIAÇÃO:  
O GRUPO SE ENVOL-  
VEU E FICARAM  
ATENOS AS CARAC-  
TERÍSTICAS DOS  
AMIGOS.

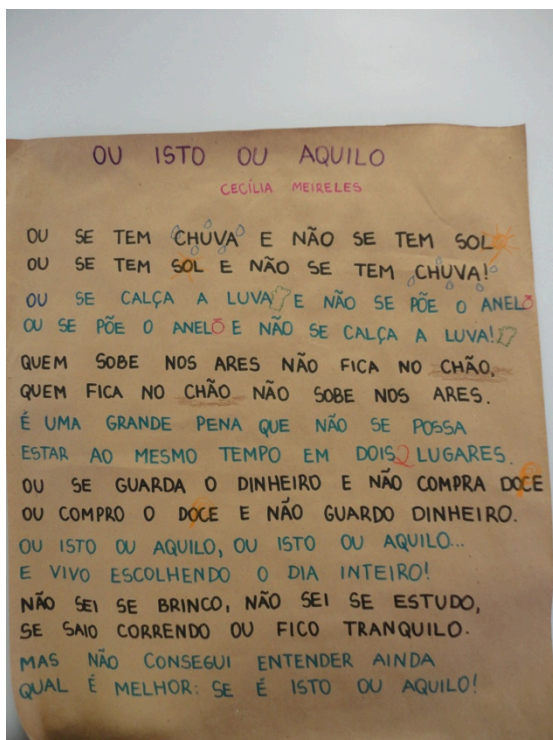
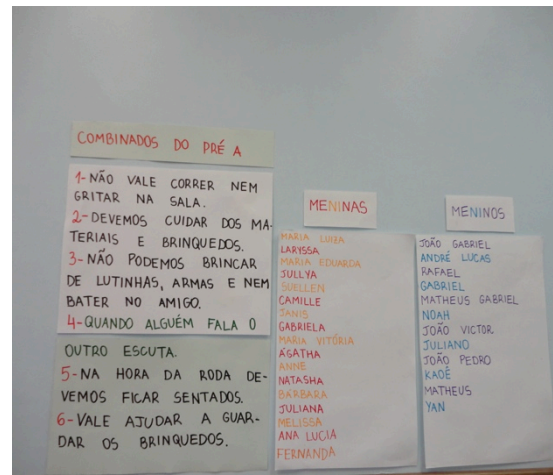
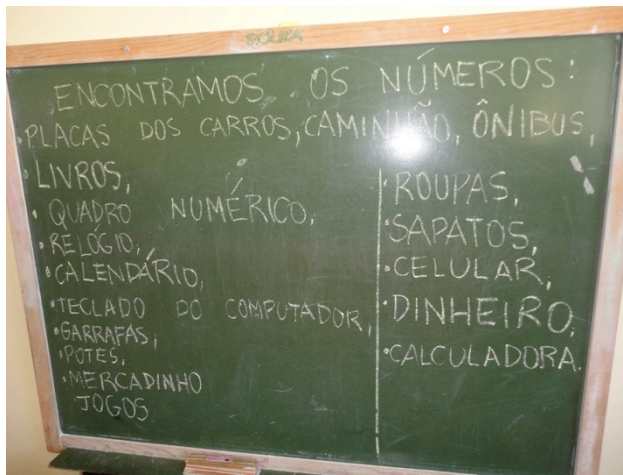
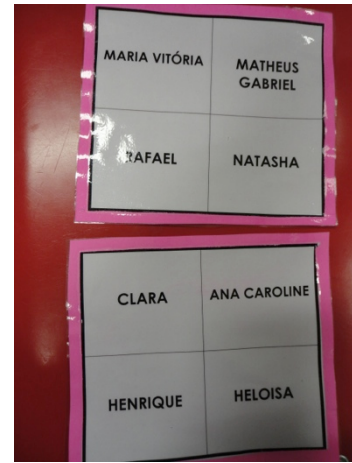
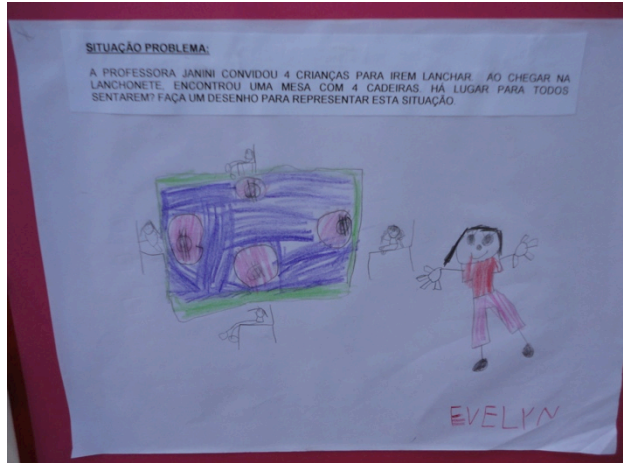


BINGO DE MESA

- 1- SÃO 4 JOGADORES.
- 2- UMA CRIANÇA SORTEIA OS NÚMEROS.
- 3- CADA JOGADOR OLHA EM SUA CARTELA SE TEM O NÚMERO SORTEADO.
- 4- MARCA O NÚMERO SORTEADO COM A TAMPINHA.
- 5- VENCE O JOGO AQUELE QUE PREENCHER TODA A SUA CARTELA E GRITAR BINGO!

1	3	6
9		10





Por meio do discurso e das imagens, constata-se que existe por trás das intenções das atividades propostas um referencial teórico que embasa o trabalho. A fala das professoras deixa transparecer o ensino da leitura e escrita como um processo complexo no qual a criança vai construindo o seu conhecimento por meio de práticas.

A escrita é uma linguagem muito valorizada pela nossa sociedade, por sua relevância e importância social, muitas vezes uma instituição de qualidade é aquela que desde muito cedo ensina a criança a dominar o código escrito. Mas através dos pesquisadores percebemos que a realidade não é esta.

Sobre o trabalho com a escrita, afirma Brito:

Não pertencer à cultura escrita, numa sociedade que se impõe por ela, é ficar expulso das formas do espaço real de existência e de legitimidade. (...) Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita. (BRITO, 2005, p. 14)

Também que:

Antecipar o ensino das letras [na educação infantil] sem trazer para o debate a cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista (BRITO, 2005, p. 16)

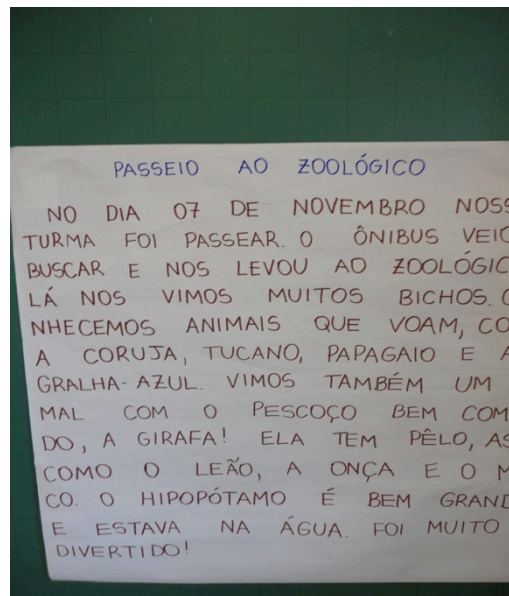
Pelas imagens e pelo discursos das professoras percebe-se que não importa o traçado das letras, ou apenas ensinar decifrar os códigos, não é preciso que as crianças compreendam a relação de fonemas e grafemas e saibam escrever e ler convencionalmente.

A preocupação são com as práticas significativas, para que elas possam participar dessas práticas, mostrando à criança a função social da leitura e da escrita, ou seja, a importância e o funcionamento da escrita em nossa sociedade. Em alguns momentos, a professora foi a escriba da turma e com isso está proporcionando que elas pensem também sobre o sistema de escrita. Nas palavras de Brito (2005) podemos comprovar a isto, pois coloca que:

É à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, que

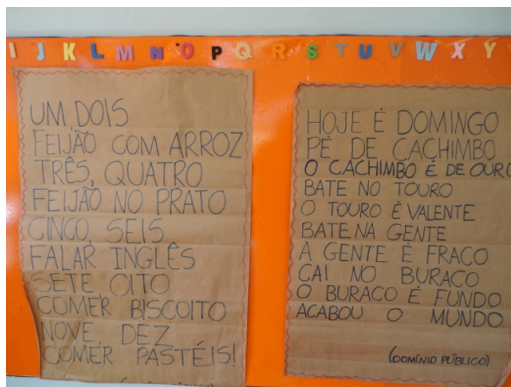
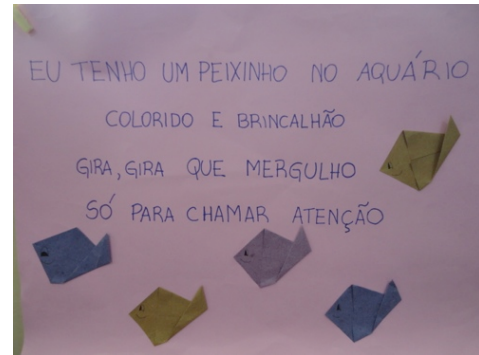
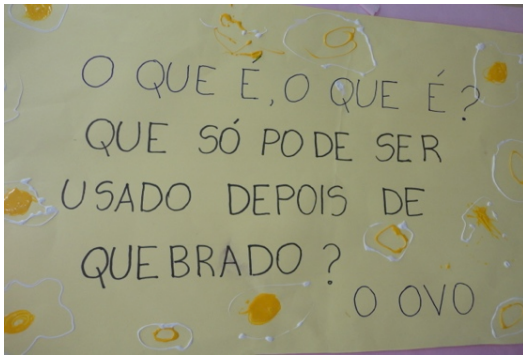
ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema da escrita, ele terá sentido para ela" (BRITO, 2005, p.17).

No evento abaixo a professora Joelma desempenhou o papel de escriba, através da narrativa das crianças em relação a experiência vivenciada por eles, depois fizeram um desenho sobre esta experiência. Isto tornou a produção escrita significativa.



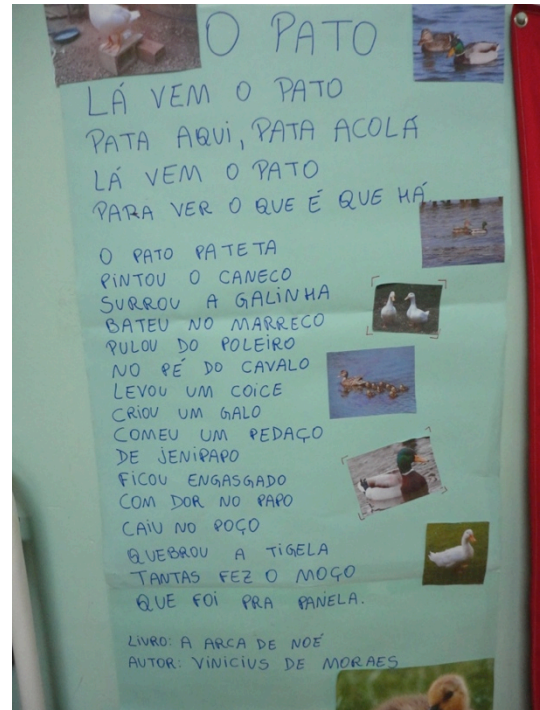
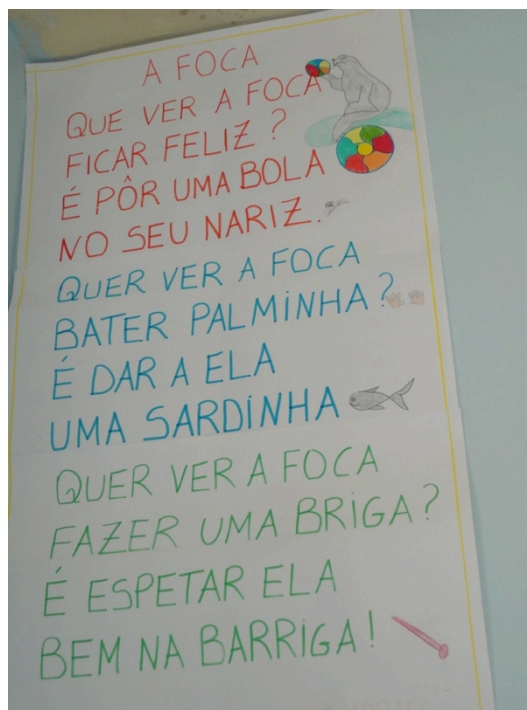
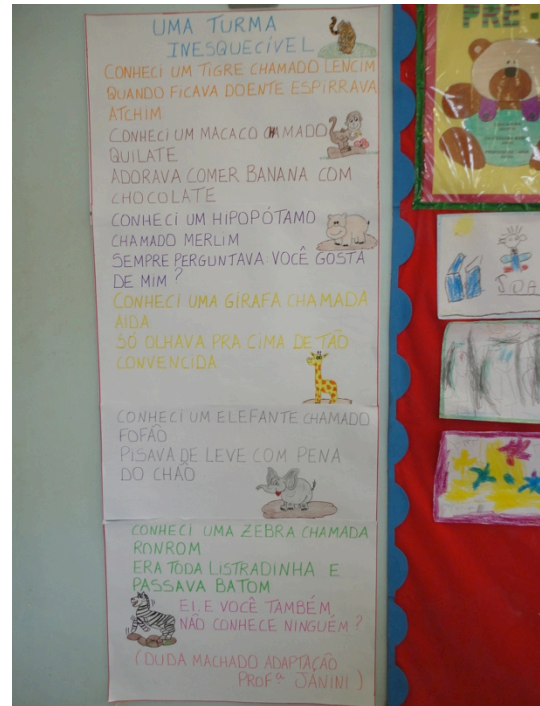
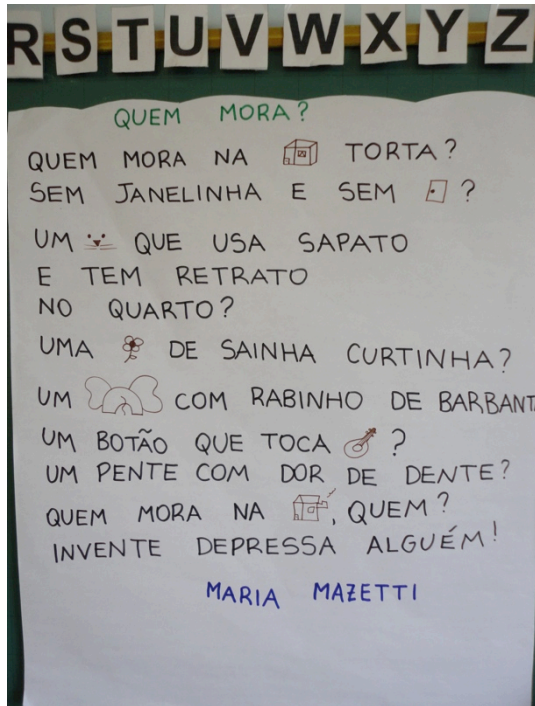
No trabalho com as parlendas a professora possibilitou que fizessem relações entre a oralidade e a escrita, assim aprendem as funções e usos da escrita e possibilitou que interagissem com textos orais que circulam na sociedade.

A prática adotada pelas professoras Cissa e Joelma, me permite observar uma preocupação em um processo de inserção no mundo da escrita, quanto ao seu uso nas práticas sociais. Evidencia-se uma concepção próxima às práticas de letramento, uma vez que não se preocupam apenas com a sonoridade das palavras, mas em levar às crianças a entender os significados e os usos das palavras em diferentes contextos, neste caso, nos textos orais, parlendas, charadas.



A visão crítica do sujeito, pode ser iniciada através do conhecimento construído pelo processo de alfabetização, como Paulo Freire nos ensina, “[...] a leitura de mundo, sempre precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele ” (FREIRE, 2005, p.20), o que define a visão crítica definida por este educador sobre a alfabetização como um ato político e de conhecimento.

A prática abaixo é o Projeto Café com poesias, da professora Jussara, ao qual tem contato com diferentes poesias ao longo do ano, todo mês vivenciam práticas com esta poesia e no final do mês realizam um Café da manhã para recitarem para outra turma a poesia.



Assim sendo, compreendemos que as concepções de alfabetização desse grupo de professoras desta categoria, possuem a indissociabilidade da teoria e da prática, apresentam-se como suporte para o desenvolvimento da prática pedagógica, através do desenvolvimento de práticas de letramento.

Considero, portanto, a relevância da reflexão sobre as concepções apresentadas, reconhecendo que a prática das professoras estão respaldadas por aspectos teóricos, que são consideradas no desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade das professoras pesquisadas.

### **3.2 Toda prática é resultado de uma boa teoria?**

A questão a ser discutida é a seguinte: será que toda prática é resultado de uma boa teoria, a teoria é necessária para compreender a prática.

Hoje em dias há muitos estudos que pontuam que após a teoria surge a prática, de uma boa teoria advém uma boa prática, desde que a teoria seja bem compreendida. Muitas áreas precisam de uma teoria consistente para dar conta da prática, é o caso da Medicina, da Odontologia. E na educação, será que acontece o mesmo? Estudamos profundamente uma teoria antes de iniciar uma prática?

O que seria, então, necessário para se formar um bom profissional? Sim, é indispensável ter conhecimento teórico sobre os grandes pensadores da Educação. Mas não é só isso! Em nenhum momento coloco que o conhecimento teórico não é importante. Pelo contrário, é de suma importância. Mas o ponto aqui é de que só isso não faz de alguém um bom profissional, existem outros fatores que foram desvelados.

Com a pesquisa percebeu-se que nem sempre uma boa prática advém de uma boa teoria. A teoria não é vazia por si própria, porque teorizar também é uma práxis. Através da pesquisa descobriu-se que de fato, a teoria não é a única ferramenta que formará um bom profissional.

A concepção de sua teoria nem sempre é percebida no planejamento do professor ou educador, ou a maneira como ele organiza o seu trabalho pedagógico e a sistematização de atividades. Muitas vezes ao olhar os murais imagina-se que aquele profissional leva consigo uma boa teoria, que construiu ao longo da sua passagem pela educação. Porém isso não é a regra, conversando com as profissionais descobri fatos inusitados e concepções inesperadas, as quais demonstram a fragilidade que possuem com relação a teoria. De que forma isso é

possível, profissionais que não externalizaram conhecimentos sobre alfabetização e letramento, mas que em contrapartida apresentam boa prática?

Isso ficou visível através da entrevista, pois quanto à concepção das docentes em relação a alfabetização e letramento, foi possível perceber que demonstraram mais segurança ao falar do termo alfabetização. Quanto ao letramento causou certo intimidamento ou surpresa com o termo. Mas percebe-se uma confusão e uma visão precária sobre os termos. A confusão apresentada diz respeito quanto ao não conhecimento do real significado, mas as práticas de trabalho giram em torno desse processo.

Com relação a alfabetização, as educadoras disseram:

Maria: entendo como ensino aprendizagem da leitura e da escrita  
 Ariel: alfabetizar é ensinar a ler e escrever  
 Fátima: ensinar a ler  
 Lia: processo de ensino e escrita dos códigos, signos, significados, que se aprende a ler e escrever  
 Joana: decifrar o código escrito  
 Coralina: aprender as sílabas  
 Sininho: ler e escrever  
 Edna: acho que alfabetização e letramento é a mesma coisa

Quanto ao letramento:

Maria: entendo como ensino aprendizagem da leitura e da escrita  
 Ariel: não sei ao certo mas acho que é quem sabe interpretar o que escreve ou lê  
 Fátima: noção das letras  
 Lia: compreende o que está escrito e consegue montar algumas palavras  
 Sofia: conhecer as letras e traçá-las  
 Joana: não sei diferenciar  
 Coralina: aprender as sílabas

No que diz respeito a leituras, ou estudo sobre alfabetização e letramento, muitas relatam que nunca realizaram leituras sobre o tema, outras que sim mas não lembravam de quem e nem do que dizia.

Observando a negativa de que nenhuma realizou cursos ou formação voltado a tal temática, nota-se o quanto ainda precisa ser feito pela formação dessas profissionais, quer seja em cursos externos ou na própria formação dentro da instituição. Mas ao mesmo tempo ficam alguns questionamentos: o que estará

impedindo essas profissionais de se aperfeiçoarem profissionalmente e de buscarem o conhecimento? Como essa formação fragilizada reflete no trabalho pedagógico?

Ao papel da educação infantil em relação ao processo de alfabetização letramento, as educadoras relatam que é:

Maria: priorizando o lúdico com atividades significativas e prazerosas, na construção de conhecimentos prepara-se a base da escola.

Ariel: estimular a criança através de brincadeiras, jogos, leitura de livros, alfabeto móvel, etc

Fátima: Despertar na criança o interesse

Lia: a educação infantil é a base para uma boa alfabetização

Joana: que devemos estimular as crianças sempre, para que aos poucos elas construam ou assimilem as letras ou palavras

Coralina: aprender as sílabas

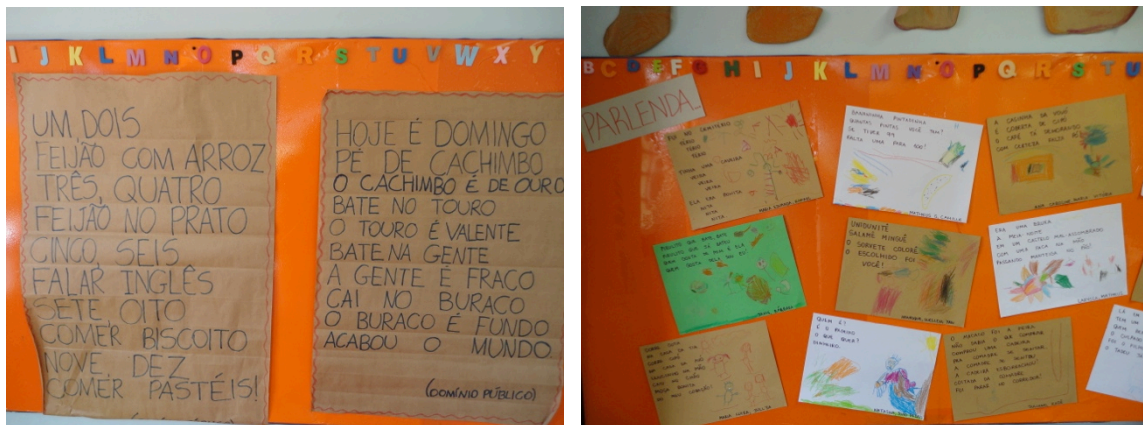
Sofia: na educação infantil deve-se mostrar o mundo letrado somente no lúdico.

No tocante às suas práticas, todas as entrevistadas afirmaram desempenhar atividades de leitura e escrita: leitura diária pelo adulto, leitura pela criança, escrita do nome, chamada, alfabeto móvel, textos coletivos, bilhetes, listas, poesias, parlendas, contação de histórias, empréstimos de livros, leitura de imagens, de rótulos, roda de conversa, jogos, rotina, lista de nomes, desenho, diferentes portadores de textos...

Não se pode desconsiderar o equívoco existente ao definir alfabetização e letramento, os equívocos ou a falta de conhecimento com relação a estes termos. No entanto as educadoras demonstraram através de sua práticas trabalhar de maneira coerente ao processo de letramento. É o que pode ser observado através das imagens. As fotos evidenciam o desenvolvimento do letramento, ainda que de maneira não intencional, que as educadoras desenvolvem na turma de Berçário 2 e Maternal 3.



Crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias – na creche, no lar, na escolinha – poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação (até mesmo entediantes exercícios de cópias do quadro-de-giz) porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem a ajuda do adulto. (KLEIMAN, 1995, p. 35).



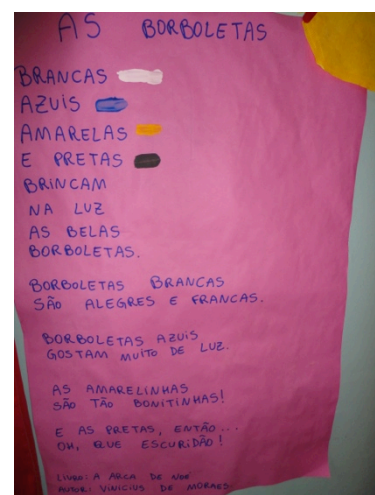
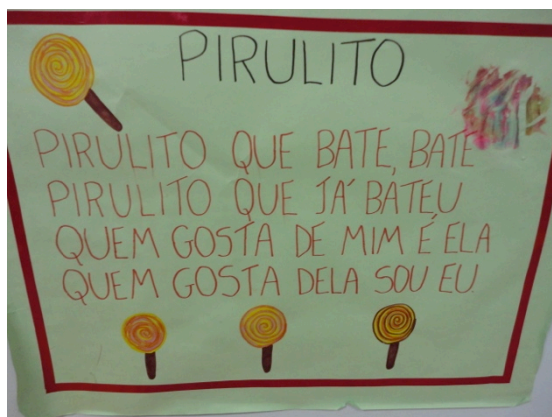
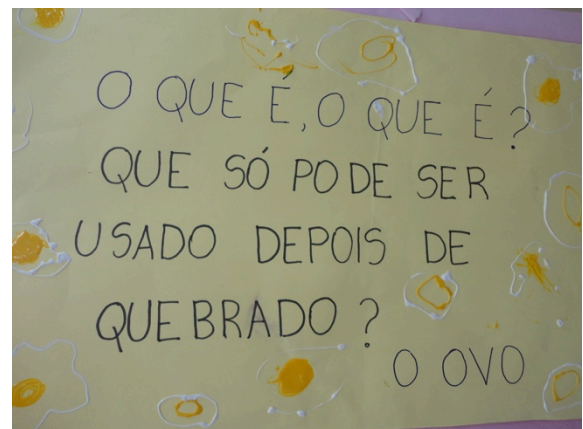
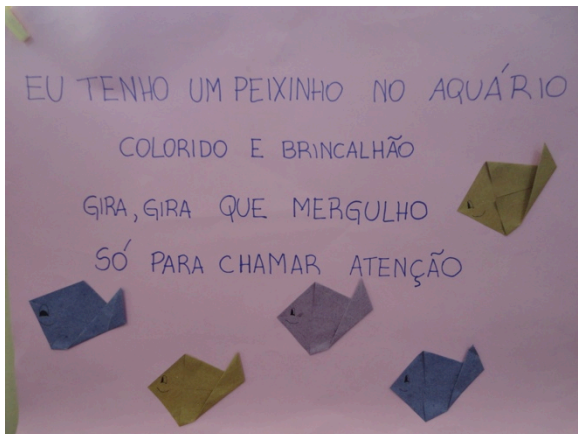
As crianças vivenciaram as funções sociais da leitura e da escrita, e as utilizavam nas parlendas, nos jogos, relatos, histórias... Inclusive a leitura de histórias, considerada por Soares (2009) como a mais imprescindível atividade de letramento.

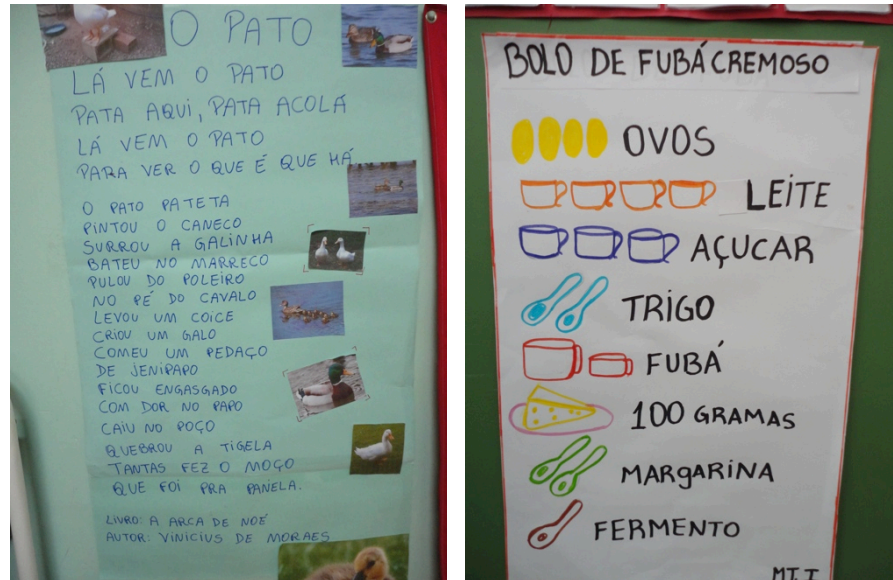
As práticas relatadas e evidenciadas pelas educadoras, de alguma forma favoreceram a alfabetização e letramento, baseada nos pressupostos de Soares e Kramer. Pensando nestes pressupostos, as atividades possibilitam a criança a

vivenciar e a interagir com a leitura e a escrita, percebendo a função social das mesmas.

Quanto à organização do ambiente, o escrito tem que estar presente no cotidiano e na vivência da criança, onde os murais retratem as experiências da criança, pois elas participaram do processo, desta forma a escrita se torna significativa. E esse ambiente cheio de significados vai ao encontro ao letramento de Kleiman (2005), que defende a ideia de que a alfabetização acontece quando a criança está em contato com o mundo letrado. Para retratar esta contexto segue a imagem de uma sala de atividades.

Abaixo imagens de atividades que educadoras desenvolveram e, turmas de Maternal 2, Maternal 3 e Pré.





Dessa maneira, os dados nos indicam que esse grupo de educadores, desenvolvem uma prática interessante, mas nem sempre conseguem explicar teoricamente o que fazem e porque o fazem dessa maneira. Os murais indicam que realizam um trabalho voltado para o letramento, mas são as mesmas imagens do capítulo anterior, então de que forma isso se dá? Por que as mesmas imagens? Isso se deve ao fato de que as profissionais trabalham em duplas ou em trios, planejam juntas as atividades, trocam ideias e convivem com os seus pares. E é nesta convivência e nesta troca que acontece a produção de saberes.

Pelos discursos, ficou claro que seus saberes não acontecem apenas a partir de teorias. Professores e educadores também olham para o que fazem seus colegas com melhor desempenho.

Nos exemplos apresentados, a natureza da relação teoria-prática na formação de professores foi sendo caracterizada como um fenômeno complexo, multifacetado e inacabado.

Em entrevista com as profissionais envolvidas na pesquisa, entendeu-se que o professor é um profissional que detém saberes de diferentes matizes, não possui um saber específico e também é detentor do saber da experiência.

Esses saberes aqui denominados saberes docentes têm sido objeto de discussão por parte de diversos autores nacionais e internacionais.

Sobre a diversidade desses conhecimentos, vale ressaltar aqui a opinião de Tardif (2002)

[...] o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2002, p.21)

Sob este aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) nos mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Afirmam os autores, que os professores geralmente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência; e esta mescla de saberes constitui o que é necessário saber para ensinar.

Desse forma, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes estes relacionados da formação profissional e das disciplinas), somam-se a outros saberes ( curriculares, da experiência, da formação profissional), são reformulados e se reconstróem no dia-a-dia da sala de aula.

Muitas vezes achei que as profissionais queriam receitas prontas acerca do conhecimento, mas percebi que não era questão de receitas e sim de aprender com a experiência do outro, de compensar a fragilidade da teoria e da formação.

Conforme Brito (2007) o professor constrói e reconstrói seus saberes ao longo de sua prática e da formação profissional na interface com suas experiências cotidianas, resultando num processo de construção de identidade na trajetória profissional. Essa constatação mostra que os saberes e as experiências docentes

devem ser compartilhados para que não fiquem restritos à uma prática individual, pois esta troca é meio de produção e de socialização desses saberes.

As professoras que entrevistamos enfatizam, de um modo geral, que a prática docente exercida já há algum tempo, tem ajudado as mesmas na compreensão dos conhecimentos. Relatam inclusive que, o fato de a prática ter vindo antes facilita compreender algumas teorias.

A mudança educacional depende dos professores e sua formação. Depende fundamentalmente da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. O professor deve buscar a qualidade constante em sua formação, não se tornando um mero repassador de conhecimentos. A atualização do profissional da educação amplia sua condição de refletir sobre sua prática. Relacionar teoria e prática promove o comprometimento do docente na busca pela melhoria constante do ensino.

Desse modo, o que posso dizer deste processo da concepção desse grupo de educadoras é que elas constroem os saberes da formação inicial e continuada, por meio do contato com colegas mais experientes, as orientações recebidas pelos coordenadores pedagógicos, de leituras diversas, lembranças da própria experiência quando criança em instituições ou com a própria prática.

### **3.3 A docência na educação infantil: o distanciamento da teoria e da prática**

Este item do trabalho visa relatar um terceiro grupo de profissionais existentes no CMEI, pois os dados do perfil dos educadores trazem indicadores importantes para que se questione mediante concepção de alfabetização e letramento e como apresenta-se a sua prática. Bem como repensar a formação e pensar também na qualidade acadêmica da sua escolaridade (Kramer, 2006). Mas para relatar este grupo de profissionais em específico é necessário fazer uma breve retrospectiva da educação infantil nos últimos anos.

Até algum tempo atrás, a educação infantil era basicamente para atender as crianças mais humildes, mãe trabalhadoras, operários, tinha uma concepção assistencial, onde as crianças ali passavam o dia para que seus pais pudessem

trabalhar. A visão assistencialista marca a origem das creches. Sanches (2003) destaca que as creches não tinham preocupação com a educação da criança.

O cuidar era o foco principal, pensava-se que a criança deveria ser protegida, por isso enfaixava-se a criança para que ela ficasse mais segura.

Hoje, quando olhamos a criança devemos pensar que nem sempre a infância ou a criança foi como é, e isto foi fruto de muita pesquisa, de embates sociais e de fatores externos. A infância a algumas décadas passadas, não era objeto de discurso, pois não era uma categoria social diferenciada do adulto. É preciso entender a infância do passado, analisar de que forma essas mudanças vem ocorrendo e como se apresenta hoje.

Kramer (1999) me ajudou a refletir a questão da infância, de ampliar nossos modos de ver e entender a criança, de reconhecê-las como sujeitos de direitos. Partindo deste pressuposto, nós temos a possibilidade de fazer uma nova história:

Com as crianças, aprendemos que é preciso buscar a história passada para que o presente de hoje possa ser mudado e para que também um outro futuro, diferente daquele anunciado numa visão determinista possa ser realizado. A chave abre o jardim e abre também a possibilidade de estabelecer uma outra relação com a história passada. (KRAMER,1999, p.273).

A Educação Infantil foi relegada historicamente. Na época da ditadura o foco era ensinar a ler e escrever para que culminasse na profissionalização. Apenas na década de 80 que, mais efetivamente, começam as primeiras pesquisas voltadas para a infância, principalmente com políticas públicas. Na década de 90, começa a ganhar força, pois é nesta década que surgem os documentos voltados para a educação infantil, começam também a surgir críticas a forma tradicional de perceber a criança.

A criança passa a ser um sujeito porque ela interfere na sociedade, muda a cultura, interfere sobre as escolhas dos adultos. É baseado nisto que os pesquisadores chegam a conclusão que pouco se sabe sobre a criança. A Educação Infantil foi conquistada, mas ainda é algo para ser alcançado ainda mais.

Os últimos 30 anos pode-se dizer, que é como a história da educação infantil brasileira contemporânea. Uma das maiores conquistas nesse sentido, na área da educação infantil, foi o reconhecimento enquanto um direito da criança e da família e um dever do Estado, concretizado na Constituição Federal de 1988, art. 208-IV. A

partir da Constituição Federal de 1988, se expressam avanços e conquistas no campo da educação para a criança pequena.

Sobre a Constituição Federal de 1988:

A Constituição de 1988 confirma a creche como instituição educativa, um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado (artigo 208, inciso IV) confirmado pela LDB 1996 (artigo 30/II). A Educação Infantil será oferecida em: I – Creches, ou entidades equivalentes para crianças até 3 anos de idade, II – pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade, o que representa uma ruptura com todo um passado marcado pelo assistencialismo. (SANCHES, 2003, p. 69-70)

Os direitos conquistados para a Educação Infantil até então, são reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, as instituições de Educação Infantil devem fazer parte da Educação Básica, desligando-se das secretarias de assistência social. Porém, não tem caráter obrigatório.

Esta Lei reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica – artigo 29, e elevou a exigência da formação em nível médio ou superior do profissional que atua ou pretende atuar nesta modalidade da educação, assim como indica a necessidade de formação continuada, conforme prescreve o artigo 62 da referida lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

A Educação Infantil sofreu grandes transformações nos últimos tempos, e surge uma nova concepção de criança e de infância, totalmente diferente da visão tradicional. Começam a surgir outros modos de olhar e tratar a criança, através de novas concepções acerca da infância. A sociedade nem sempre viu a criança como um ser em único, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

Hoje a criança é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal, histórica, produtora de cultura e como sujeito de direitos. A criança ocupa um maior destaque, e a humanidade lhe lança um novo olhar. Com

essa concepção de educação infantil, as creches passam a ser também um espaço de educação.

Um dos trabalhos mais sistematizados sobre esse pensar diferente a criança chega através da obra de Sônia Kramer(1996), que faz um estudo sobre as concepções de infância, e coloca a criança como sujeito social, criadora de cultura, desveladora de contradições e com outro modo de ver a realidade.

Kramer tem defendido uma concepção que reconhece na infância seu poder de imaginação, fantasia e criação, entendendo que as crianças produzem cultura e possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem, e propõe que olhemos o mundo por meio da ótica da criança.

Segundo Kramer (2007)

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p.15).

As mudanças sociais e econômicas, passaram a valorizar a criança, com isto o seu atendimento teve que acompanhar os rumos da história. Sendo assim, a Educação Infantil, que até então tinha um caráter somente assistencialista, agora procura atender a criança de forma integral. As leis atuais asseguram a condição de sujeito de direito às crianças, remetendo a superação de tais conceitos.

Hoje, no ano de 2013, frente às considerações da criança considerada “sujeito de direito”, o atendimento também precisa ser de qualidade. Porém o direito proclamado é distinto do direito efetivado, e este direito proclamado precisa ser efetivado. E a responsabilidade também está em nós na efetivação da legislação, em transformar o que é lei em direito. Não existe direito sem dever.

Se o atendimento da criança deve ser de qualidade quem vai proporcionar esta qualidade são os educadores e o professores, que estão diariamente com a criança mediando o conhecimento. Nessa perspectiva, faz-se necessário que os profissionais da educação vejam a criança como ser social, histórico e concreto, a qual não deve ser adaptada à sociedade conforme o que o adulto pensa ou sente.

Para tanto, a concepção de criança precisa ser construída pelos envolvidos com a criança.

E essa construção desse novo modo de pensar a criança e a infância deve ser construída. Neste sentido, aponta-se a necessidade de que todos os envolvidos com a educação de crianças pequenas precisam estar atentos para as definições e diretrizes das políticas e, atuar, em consonância para tal, provocando intervenções constantes.

Todo este contexto, foi para chegar ao profissional que está nos dias atuais com a criança, pois muitos hoje ainda tem enraizado dentro de si a concepção assistencialista, que o cuidar prevalece sobre o educar, de que creche é apenas para as mães que trabalham, que a criança é um ser frágil e de que é a preparação para o ensino fundamental. E esta é uma constatação desta pesquisa, que ficou evidente com o discurso e a prática de algumas profissionais da instituição. Houve muito avanço com relação à educação como um todo, mas nem todos os profissionais conseguiram qualitativamente acompanhar a estas mudanças.

Fazendo uma análise desse resgate histórico, fica a indagação de como será atualmente a concepção do profissional docente sobre a Educação Infantil, pois entendemos que esta influencia diretamente no seu fazer pedagógico.

Segundo relatos de Kramer (2003), muitas crianças ainda não estão nas creches e pré-escolas, e as que estão, em grande parte, não recebem atendimento adequado. O assistencialismo ainda está presente nas instituições, revelando a preocupação, sobretudo, com a alimentação e os cuidados físicos. Às ações educativas, pouco tempo e espaço são reservados. E esta fala fica ainda mais evidente no trato diário com as crianças de 0 a 2 anos. Alguns sujeitos da pesquisa indicam tendência de pensar que a criança menor precisa mais do cuidar e a maior do educar.

Ademais, é preocupante saber que, além dos pais ou responsáveis, existem profissionais que não valorizam as especificidades da educação infantil, pois lhes faltam conhecimento, e o foco observado aqui é com relação as atividades desenvolvidas com a leitura e a escrita.

Uma das questões muito latentes com relação a essa visão assistencialista muitas vezes é passada de geração a geração. Para tanto, devemos romper os velhos paradigmas sobre educação infantil e compreendermos os avanços que

ocorreram. E esta concepção está muito fortemente ligada as experiências pessoais, profissionais e a formação (inicial, acadêmica e continuada).

A visão assistencialista que marca a origem das creches se mantém nas concepções presentes das educadoras. A Secretaria Municipal de Educação aponta nos documentos, tais como, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (CURITIBA, 2006), a indissociabilidade para a prática do cuidar e educar, propicia para os profissionais momentos de estudo, discussões e reflexões. Estas ações estão tentando ser concretizadas na prática, porém percebe-se que o discurso e a prática apontam que não está superada a visão assistencialista.

Através da coleta de dados do questionário, quatro das educadoras envolvidas na pesquisa, se incluem neste categoria, que estará mais detalhada abaixo. Pode-se dizer que pela análise dos dados, há alguns pontos que se assemelham: tempo semelhante de rede pública, tempo na instituição, concepção e prática.

Estas profissionais apresentam uma caminhada de anos no magistério, de 18 a 26 anos, na rede pública e são concursadas. Estão na instituição entre 16 a 18 anos.

As mesmas estão passando por todo o processo de estruturação da educação, fizeram parte quando era a Secretaria da Criança e agora da Secretaria da Educação. Estas profissionais relatam que quando era da Secretaria da Criança, não havia Pedagoga no CMEI, alguns anos os planejamentos vinham prontos e elas executavam. Mas afirmam que “o que faziam era a mesma coisa que fazem hoje”. Mas a leitura que faço deste relato é de que o que antes era pronto, hoje há a necessidade de pensar sobre, e refletir o porquê é necessário proporcionar o conhecimento à criança. E este é o principal embate, porque certas coisas demandam estudo, leitura e reflexão, nem sempre as pessoas estão abertas e interessadas por isso.

Sabemos que vivemos em um mundo de constantes transformações, o mundo muda o tempo todo. É necessário que as pessoas acompanhem os tempos em que vivemos, estudar sempre e atualizar-se.

Em relação à escolha da profissão, as três profissionais responderam que estão na profissão por opção. Indagadas se mudariam de trabalho se tivessem oportunidade, duas delas responderam que não, mas uma educadora afirmou que

mudaria de profissão se oportunidade tivesse. Ao serem indagadas quanto a escolha da profissão, relataram que foi por estabilidade, por vocação e por opção.

Durante a caminhada na educação infantil já passaram por todas as turmas, do berçário ao Pré, duas demonstram preferência por turmas de Pré e outra pelos maternais. Nem sempre conseguem estar nas turmas na qual desejam, pois existem critérios na hora da escolha o que as leva a trabalhar com outra faixa etária.

Ao falar deste grupo de profissionais um aspecto que chamou a atenção com relação a história de vida, foram as muitas dificuldades, principalmente do ponto de vista contextual e financeiro, que as educadoras têm atravessado nos percursos de suas vidas e a persistência para superar os inúmeros desafios. E que se hoje conseguiram concluir o curso de Pedagogia, foi abrindo mão de outros sonhos, de outros afazeres e de grandes empenhos pessoais e familiares.

Por questões do Plano de Carreiras e para se enquadrarem a LDB, os profissionais procuraram pela formação. As quatro profissionais que se encontram nesta categoria possuem Magistério, duas possuem curso superior, uma ainda está cursando, sendo todas em Pedagogia. Todas realizaram em Faculdades na modalidade a distância, com aulas semanais ou quinzenais.

Ao abordarmos a temática da formação de professores de Educação Infantil é preciso ressaltar que até muito recentemente praticamente inexistia em nível nacional uma política que regulamentasse a formação de profissionais para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos.

Os educadores estão buscando adquirir a formação necessária, seja através da oferta da PMC através de parcerias ou por conta própria em outras instituições de ensino.

Aspectos como os saberes, a articulação teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva necessitam estar presentes também na oferta à distância. Porém, observou-se que existem grandes dificuldades no que se refere à formação inicial, pois estes profissionais já carregam consigo uma formação fragilizada, e a modalidade a distância não deu conta de propiciar a reflexão crítica a respeito de alguns conceitos básicos, neste caso no que tange a alfabetização e letramento. Pode-se dizer que a formação do professor de educação infantil não se resolve com a simples aquisição de uma graduação.

Nesse sentido, acende a necessidade de novos estudos, considerando a demanda de cursos de pedagogia ofertados na modalidade a distância no Brasil

atualmente, levando-se em consideração as especificidades e a qualidade da formação ofertada. Concordo assim, com Toschi (2001, p. 87), quando afirma que não é a modalidade de educação que está em jogo, mas a educação, o desenvolvimento do sujeito, a formação integral do ser humano. Desta maneira, não vou entrar na discussão dos cursos a distância, apenas este foco foi da análise dos dados do perfil destas profissionais.

Mas o que pode-se tirar da conclusão disto, é que esta fragilidade da formação afeta a prática das profissionais, pois estas executam mecanicamente os planejamentos, sem questionar o que estão fazendo. Um exemplo disto está no relato da educadora, na entrevista, quando questionada se concorda com a proposta de trabalho com atividades de alfabetização e letramento, a mesma disse “acho que sim”. Quando questionei por que ela trabalha com atividades de leitura e escrita, ela justificou “que é porque a professora que aplica”.

O fazer pedagógico não são ações mecânicas, a serem executadas segundo orientações, e isto que torna o trabalho docente mais complexo. Pacheco e Flores (1999) afirmam:

tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO E FLORES, 1999, p.45).

Nem sempre o aumento do número de profissionais com nível superior vai refletir na qualidade, pois a bagagem que leva consigo da sua formação inicial é pequena. E muitas vezes os profissionais são as vítimas, o porque lhe é sonogado uma formação de qualidade.

Embora em qualquer nível de ensino o professor necessite de uma formação de qualidade, considero as palavras de Kramer (2005)

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e

garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância (KRAMER, 2005, p.129)

Tamanha a profundidade deste, é o que me faz refletir, enquanto pesquisadora e também profissional da educação. Sobre a importância que desempenhamos no desenvolvimento da criança. É emergencial que todos saiam da zona de conforto e busquem conhecer a criança na sua totalidade, e que a partir deste saibamos como desenvolver uma prática condizente com a nova concepção de criança.

Para a busca de informações que pudessem comprovar a relação existente entre as teorias estudadas na formação, que apontam como base para o trabalho que realizam e as suas práticas pedagógicas, me levou a entrevista. Assim, pude saber o que as professoras pensam sobre alfabetização letramento considerando os argumentos por elas defendidos para justificar as atividades propostas as crianças.

Um dado que também chamou a atenção e que apareceu nos outros dois grupos citados nos itens anteriores, é a falta de tempo para estudar. As tarefas inerentes da profissão são muitas, a forma como os planejamentos são estruturados, não sobra, praticamente, tempo nenhum para momentos de estudo. E com a desgastante jornada de trabalho, quando voltam para seus lares não encontram forças para estudar e também não querem, pois neste momento elas são mães, esposas e donas de casa. Percebi nos relatos dessas profissionais o sentimento de desvalorização e a insatisfação com as condições de trabalho as quais estão submetidas.

Outro fator que constatou-se na pesquisa foi o número de crianças por turma e a carga horária de trabalho. O excesso de crianças dificulta manter uma atenção individual e também compromete para que os objetivos das atividades sejam alcançados em sua plenitude.

Com relação a teoria e a prática destes profissionais percebe-se que acontece um círculo vicioso do “repassa”, onde hierarquicamente a formação vai sendo repassada pelas diversas estruturas: Secretaria, Núcleos, pedagogos, professores/educadores e criança. Então relatam que cada ano ocorrem muitas mudanças, mas que muita coisa já vem imposta e elas apenas executam sem ter muito conhecimento do porque mudou ou porque estão realizando daquela forma.

Quando segui questionando as educadoras sobre alfabetização e letramento, observou-se muita confusão conceitual ou apenas uma vaga ideia sobre o tema. Quando questionei sobre alfabetização tinham uma concepção, mas logo após quando citava o termo letramento, surgia o ponto de interrogação, acho que é a mesma coisa, ou então não sei.” Segue o relato das educadoras sobre o que é alfabetização e depois sobre o letramento.

Mel: alfabetização é quando a criança aprende a ler, juntar letras para formar palavrinhas e letramento é o conhecimento das palavras

Cássia: acho que os dois é para ensinar ler e escrever

Rita: não existe fórmulas para se alfabetizar, cada um segue um ritmo e letramento é o conhecimento das letras

Fátima: iniciar a conhecer as letras e a ler e letramento não sei, nem conhecia este dizer

A educadora Mel demonstrou resistência à entrevista, dizendo “eu não sei estas teorias, pergunte para as professoras que elas falam bonito”. Seu discurso demonstrava uma separação de papéis e funções, como ressaltando que o professor tem o papel de ensinar e ela de cuidar e auxiliar a professora. Isso evidencia que se coloca em posição de desvalorização de sua função em relação à das professoras.

Com relação se já leram algum texto sobre alfabetização e letramento, todas disseram que não. Neste momento utilizo a indagação de Kramer:

como os professores favorecerão a construção de conhecimento se não forem desafiados a construir os seus? ( KRAMER, 1997, p. 8)

Ostetto (2005) nos desafia quando coloca que como podemos vislumbrar outras práticas se, não conhecemos espaços diferentes e não vivenciamos práticas que possibilitem “novas relações com o mundo”, na busca da reconstrução de saberes diferentes, procurando explorar outros sentidos e significados. Desse modo afirma:

É difícil pensar que podemos fazer diferente se não experimentamos o diferente... Não podemos imaginar outras formas de trocar conhecimentos se não vivenciamos outras formas de aprender, se, cotidianamente, não acrescentamos nada em nosso repertório vivencial. Ninguém dá o que não tem! (OSTETTO, 2005, p. 156).

Freire (2005, p. 1) acrescenta, que “não é possível que os professores possam iniciar e formar os alunos no uso, com prazer, da leitura e da escrita, se eles próprios não forem leitores e escritores”. E isso é comprovado quando dizem que nunca realizaram leituras que abordem a alfabetização e letramento, e indo mais além como pedagoga, em momentos de estudo profissionais não gostam dos momentos em que é necessário realizar leituras, logo perguntam se é muito longo o texto.

(...) se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler, fossem fonte e alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 2005, p.37)

Nesta medida Freire me leva a pensar enquanto professora e formadora, que estamos na educação infantil, e podemos mudar este cenário, podemos fazer com a leitura seja prazerosa.

Os CMEIS possuem semanalmente dias reservados para permanência, aos quais devem se dedicar a construção do planejamento, a reflexão e ao estudo. Mas, o aprofundamento teórico como importante auxílio na reflexão sobre a prática é realizado na menor parte. Isso porque não criamos dentro de nós o gosto pela leitura, muitas vezes até fazemos por obrigação.

Freire (2001, p.17) nos faz refletir a respeito, quando disse tão bem em seus escritos: “... muito de nossa insistência, enquanto professores e professoras, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler.” E é o ato de ler que me chamou a atenção, pois Freire faz uma diferenciação entre o hábito de ler e o ato de ler, para ele o hábito está ligado ao mecânico, ao imposto, enquanto o ato de ler é algo mais amplo. Creio que é o ato de ler que nos faz falta.

E esta realidade também se confirma quando a resposta também é negativa a respeito de cursos realizados sobre escrita, alfabetização e letramento, pois não tiveram a oportunidade de realizar nenhum curso com tal temática. Na realidade muitas colocam que realizam poucos cursos, pois existem poucas vagas e também necessitam passar por sorteio com demais inscritas dos outros CMEIS da regional. O que torna difícil que grande números de profissionais realizem cursos ao longo do ano. Mas também a questão de que muitas vezes também não querem realizar

cursos, pois os mesmos abordam a teoria, para após chegar na prática, além de haver atividades para serem realizadas a distância. E o que muitas vezes esperam são receitas prontas de como trabalhar com a criança. A educadora Mel relatou:

“eu estou aqui há muitos anos e realizei poucos cursos, tudo é sorteio, e tem que concorrer com muita gente. Nunca ganhei nem uma bala em bingo, curso então... e tem curso que só o professor pode fazer”.

Quando questionei se quando vem outros cursos ela se inscrevem, algumas falam que sim, outras que não, que os cursos são sempre a mesma coisa. Muitas pessoas pararam no tempo e querem continuar com práticas que já não se concebem mais, não é todo mundo que quer mudar sua prática. Creio que esse um dos grandes desafios da educação, faço das palavras da Kramer(2006) as minhas, de que, a formação dos profissionais da Educação Infantil é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse é um desafio também dentro das Instituições.

Tomando como princípio o direito constitucional das crianças brasileiras a uma educação infantil de qualidade, trago para discussão, Ostetto (2005), quando fala sobre três palavras que , indicam questões que se interpõem e se entrelaçam na discussão sobre a educação infantil e o profissional que nela tem atuado e/ou poderia atuar: formação, profissionalização e qualidade na ação.

Sobre o papel da educação infantil em relação ao processo de alfabetização e letramento:

Mel: preparar para a escola, porque a gente ensina o alfabeto, o nome, os números ... e quando chegar na escola ela já sabem.

Rita: é um dos caminhos que facilitam o processo de alfabetização e letramento, mesmo que a criança não saiba o que está escrevendo.

Cássia: para a criança aprender e daí já estão preparadas quando forem para a escola

Fátima: acho que é estimular a criança

Desconsidera-se nestes relatos a especificidade da Educação Infantil, pois na verdade é vista como um preparo para o Ensino Fundamental. Isto evidencia que esta concepção de “preparação” ainda não foi superada. Arelaro (2006, p. 313), vai contra esta forma de pensar, pois, em seu entender, a função da escola é preparar a criança para a cidadania.

Admitir que uma criança ao nascer já é um ser pensante, que ela já é uma pessoa é posição científica radicalmente diferente do que se admitia até então. E, ainda hoje, [...] nossa cultura pedagógica e social, ainda está presa à concepção de que a função da escola é “preparar a criança para” e não admite que ela, na condição de criança, já é muitas e variadas coisas (ARELARO, 2005, p.30).

Segundo Mello (2005) a concepção infantil com vistas as práticas pedagógicas, é de antecipar a escolarização, ou seja, acredita-se que quanto mais cedo a criança é introduzida nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola, maior a possibilidade de sucesso na escola e na vida. Esta é uma visão que se perpetua na sociedade e não somente na instituição da pesquisa.

Com relação as atividades de leitura e escrita, que normalmente as educadoras realizam, relatam:

Mel: ensino o alfabeto, eles escrevem o nome, escrevo as musiquinhas no quadro, leio histórias todo dia.

Cássia: histórias e chamadinha. Com os pequenos não coloco texto na parede, um dia uma pedagoga falou que era para tirar porque não tinha função e eles não entendiam. Então em Berçário e Maternal I nós não colocamos textos.

Rita: no começo aprendem a escrever o nome, depois faço ditado das letras para que elas comecem formar palavras.

Fátima: histórias, algumas músicas na parede, chamada

Kramer em suas obras ressalta que a alfabetização não se limita a ensinar códigos. Ela é muito mais do que isso, ela diz respeito à leitura do mundo, à produção da palavra. Para isso, só se aprendem a ler e escrever, lendo e escrevendo ou seja, praticando ativamente a leitura e a escrita, e não de forma mecânica, rotineira, morta. Então é necessário repensar de que forma estamos proporcionando esta leitura e escrita para as crianças?

Oliveira (2005) frisa que na educação infantil há forte influência higienista e assistencialista, o que provoca uma oscilação nas práticas de educar e cuidar, comprometendo o fazer pedagógico. E aliado a isto também tem a questão de quase inexistir qualificação específica para os educadores que atuam com crianças menores de três anos. E isso é muito latente nestas turmas, pois muitos profissionais não sabem como trabalhar com a leitura e a escrita na turma dos pequenos.

E a visão do formador também é de grande referência para as educadoras, que podem distorcer algumas concepções com relação a atividades de leitura e escrita.

Durante a observação das salas, constatou-se que há um espaço físico adequado, também um bom espaço externo para as crianças brincarem livremente, participarem de jogos dirigidos e outras atividades. Há uma preocupação com relação a organização espacial, decoração e mobiliário, deixando o materiais a altura da criança, bem como espaço adequado para expor as produções das crianças.

No espaço da sala de atividade, observa-se vestígios do trabalho com a leitura e a escrita: o crachá, calendário, cantinho da leitura, rotina, cartaz com músicas, parlendas, momento diário de roda de conversa, atividades de desenho. Cada profissional organiza conforme a individualidade e a coletividade. Essa construção dos materiais de sala foi uma indicação da Secretaria Municipal de Educação e também fruto de constante estudos.

Muitas atividades as quais realizam não tem consciência sobre as concepções nestas implícitas e outras ressaltam que são da professora. Algumas disseram que só trabalham o letramento que é aprender as letras. Então questionei, percebi que na sua sala há a presença de crachás, como você trabalha com eles? E os livros, você lê para as crianças? As crianças podem manuseá-los?

Mel: a professora que realiza a chamadinha todos os dias, cada dia de uma forma, faz sorteio com os nomes, circuito.... eu fico junto na sala, mas é ela que faz. Os livrinhos ficam no cantinho da leitura, as crianças pegam quando querem, todo dia a gente lê uma historinha...

Rita: a professora faz a chamadinha, às vezes nós dividimos as crianças, mas eu faço mais o movimento

Cássia: nós fazemos todo dia a chamada, e os crachás ficam o dia todo no painel. No cantinho da leitura ficam os livrinhos das crianças, mas tem uma cesta de livros que não ficam lá, que são os que lemos para eles. Tem que ler história todo dia, a gente tenta fazer tudo que tem no roteiro semanal.

Fátima: Tem chamada, leitura de histórias, todos os dias, só que cada dia de uma forma. Eles podem durante o dia olhar os livros e também os cartões da chamada

O planejamento segue um roteiro que é semanal, como já foi citado existem as atividades permanentes, ocasionais, sequências didáticas e projetos didáticos. Quando questionadas com relação ao roteiro, as atividades de leitura e escrita, de por que trabalham desta forma, se concordam com as atividades:

Rita: é a professora que aplica

Mel: a Prefeitura mandou este roteiro, com toda a rotina, a gente tem que seguir. No dia da permanência nós planejamos o que fazer na rotina.

Cássia: Eu sou da seguinte opinião: manda quem pode, obedece quem tem juízo. Mas acho que tem muita coisa que tem que fazer durante o dia, nem dá tempo de tudo, é complicado.

Fátima: eu concordo, só não gostei do Álbum do bebê, porque não conseguimos aplicar na sua real função, achei inválido

Não é tarefa fácil romper com o modelo presente no qual “manda quem pode, obedece quem tem juízo...” , mas é esse desafio da educação, de romper com esses grilhões e construir a sua história.

Quero mais este momento utilizar a indagação de Kramer:

Como podem o professores se tornar construtores de conhecimento quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? (KRAMER, 1997, p. 8)

Através da fala e da prática das educadoras, ficou evidente que ainda existe a hierarquização de funções, e esta hierarquia entre professora e educadora, que gera uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento, uma educa e outra cuida.

Na realidade o que se verifica é que as ações dos adultos, estão subordinadas a uma sequenciação hierárquica, a rotina, ao qual tentam adequar os diferentes ritmos das crianças e os seus próprios, ao ritmo da rotina da instituição e do roteiro. Mas não vou adentrar a discussão da rotina, apenas de levar para reflexão a organização do tempo e do espaço da creche, até que ponto essa rotina está favorecendo ou limitando as experiências das crianças?

Retomando a discussão da hierarquização das funções a que os educadores se submetem, leva a crer, haver forte relação entre a falta de clareza da teoria, o que foi consequência da insuficiência da formação educacional e profissional. E isto gera impactos sobre a prática, deixando a desejar no quesito qualidade educacional, pois estão privando às crianças do que lhes é direito.

Quando pensamos no profissional de educação infantil desejável, é preciso antes de tudo caracterizar os objetivos que desejamos alcançar. E o ideal são profissionais que conciliem ações de cuidar e educar, assim, teríamos as crianças cuidadas em suas necessidades físicas e afetivas e educadas em relação a suas necessidades de desenvolvimento intelectual. Mas nem sempre o desejável é a realidade encontrada, como já foi exposto neste capítulo.

É de suma importância que as instituições incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, sem hierarquizar os profissionais ou funções, levando-se em consideração as especificidades de cada faixa etária, pensando no direito da criança e também na qualidade.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

Mas como exigir que o profissional cumpra as funções de educar e cuidar, já que se sabe como foi relatado que as atuais formações não contemplam estas duas funções e também não conseguem atender a todos os profissionais?

Porém, percebe-se que o conceito de alfabetização e letramento não é aplicado na prática, pois muitas vezes os profissionais os desconhecem e a formação destes não oferece suporte necessário para a compreensão dos conceitos, não havendo conhecimento suficiente para realizar as intervenções necessárias. Mas, a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em um processo de letramento. O contato com o mundo letrado é muito antes das letras e vai além delas.

Apesar das radicais mudanças da sociedade moderna, a pesquisa mostrou que ainda persiste a manutenção de práticas tradicionais, nas formas de alfabetizar e letrar. E que a concepção que o profissional carrega consigo também afeta a sua prática pedagógica, pois uma vez que não possuem referencial acabam ficando mais evidente a questão do cuidar.

Então fica aqui a reflexão para educadores, professores, pedagogos e demais profissionais da educação, reflitam: como está acontecendo a prática pedagógica nos tempos e espaços da educação infantil? Será que a leitura e a escrita tem sido exploradas nos seus diferentes usos e formas?

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de reflexão em torno desta pesquisa, é imprescindível retomar a questão central: qual a compreensão de alfabetização e letramento das educadoras e professoras da Educação Infantil e como esta concepção se reflete na prática? As análises decorrentes desta questão caminham para afirmar o quanto é necessário investir na questão da alfabetização e letramento, principalmente no que se refere a formação, visando que os profissionais adotem uma nova prática de ensino da leitura e escrita.

Destaco que a alfabetização e o letramento se fizeram presentes na prática docente, principalmente das profissionais que além dos saberes advindos de diversas matizes, as que apresentaram uma boa formação (inicial e continuada), as que buscam o conhecimento e realizam leituras. Estas promoveram experiências contextualizadas a práticas de letramento, observou-se uma relação entre o discurso e a prática pedagógica que se aproximam da sugerida por Soares.

Em contrapartida, também pode ser observado profissionais que possuem fragilidades na sua formação (inicial, continuada), o que reflete diretamente na bagagem teórica que carregam consigo. Mas, as mesmas realizam práticas de leitura e escrita voltadas para o letramento, e esta se deve pelos seus saberes construídos na experiência.

Os espaços onde esses saberes e conhecimentos se constroem são vários. Os mundos onde as professoras constroem seus conhecimentos e saberes são muitos. O que posso dizer deste processo da concepção da educadoras da pesquisa, é que elas constroem seus saberes baseados em suas histórias de vida, em suas experiências, na troca com os seus pares e na formação.

Contudo, apesar de todo avanço conseguido através de leis, regulamentações, documentos oficiais e produção de conhecimentos, o que se verifica é que ainda persiste o distanciamento entre essas conquistas e as práticas realizadas. No que tange a alfabetização e ao letramento não deixa de ser diferente.

Em outras situações, encontrei indícios da ineficiência da formação às quais as professoras envolvidas tiveram acesso. Algumas não sabem o que é letramento, muito menos como incorporá-lo as suas práticas.

Ficou evidente, que ainda há muitos equívocos sobre a Educação Infantil, muitas são as dúvidas de professores e educadores sobre como desenvolver um trabalho de qualidade na leitura e escrita, sem deixar de lado as especificidades da educação infantil. Pois, muitos profissionais não dominam esses conceitos relacionados a alfabetização e letramento e agem aleatoriamente em suas ações pedagógicas. Muitas vezes o cuidar se sobressai ao educar.

A educação infantil ao longo dos anos, apresentou um caráter assistencialista, porém percebe-se que hoje, ainda existem resquícios desta concepção.

Portanto, neste trabalho faz-se uma reflexão baseada na observação sobre o que consiste o cuidar e o educar, ressaltando seu caráter de unicidade, despindo-se da visão hierarquizada, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância.

A Constituição Federal de 1988 é um marco na história da Educação Infantil, pois incorporou direitos essenciais à criança, à infância e à educação. E os profissionais que estão diretamente com a criança também fazem parte deste processo, porque agora as exigências frente a este profissional também são outras.

Saberes, conhecimentos, teoria, prática, formação e trabalho, são elementos que precisam estar relacionados, para que possamos ter instrumentos de análise no sentido de olhar para a formação de professores. Os discursos me levaram para a temática da formação, a qual não pode passar despercebida.

Muitos buscam cursos de formação continuada, em outros casos é o curso que chega até elas. Mas a procura do professor e do educador é insubstituível, porque ele sabe quais são as suas necessidades. Por outro lado, deve haver a oferta de cursos e a também a formação em serviço.

Quando coloco a temática da formação de professores, inevitavelmente deve-se levar em consideração a formação inicial e também a formação contínua, considerando que estas se interligam, no percurso da carreira profissional dos docentes.

A proposta aqui não é criticar a prática existente, mas provocar reflexões como também trazer contribuições para a construção de novos caminhos à prática dos professores.

Referindo-me à pesquisa participante, Gil (1994) afirma que pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos, pois a observação constitui importante fonte de conhecimento.

Minha intenção com a pesquisa não foi desvelar verdades e nem tampouco dar receitas prontas, mas sim direcionar meu olhar à concepção das professoras e educadoras em relação à alfabetização e letramento, buscando analisar de que maneira esta compreensão acontece, se esta reflete na prática e também como concebem a leitura e escrita em seu fazer pedagógico.

Após descrever, observar e analisar a prática dos sujeitos da pesquisa, percebeu-se especificidades diferenciadas, e essa advém do discurso e da prática a respeito da alfabetização e do letramento.

Baseado neste, a investigação mostra sua relevância na medida em que pesquisa um contexto específico, a articulação entre a teoria estudada na formação acadêmica, na continuada, na interrelação com os colegas e a prática utilizada pelos profissionais de educação infantil. E também pode ir de encontro aos questionamentos apresentados, por dar indícios que a compreensão que temos da teoria, os nossos saberes, muitas vezes afetam nossa prática.

Contudo, fui construindo um percurso de incertezas, buscas e reflexões, mas que me atravessaram com intensidade. Uma das situações conflituosas foi com relação ao como fazer a pesquisa, dada a minha pouca experiência como pesquisadora. Também me deparei com outro problema, o fator tempo, tentando conciliar vida, trabalho, casa, leituras, escrita, pesquisa, o que me impediu de me aprofundar.

Diante da temporalidade, questões ficaram em aberto, que foram surgindo ao longo da pesquisa, principalmente se ocorresse uma observação direta da rotina ou até mesmo organizar um percurso formativo, visando à apropriação de concepções e contribuir com quem atua na área.

A pesquisa não se encerra com a elaboração de um relatório, ou com receitas prontas e conclusivas acerca do tema alfabetização e letramento. Na verdade tende a gerar novos problemas que, em contrapartida, exigem novas ações, com um plano de ação que poderá gerar nova pesquisa.

## REFERENCIAIS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade? **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, 1985. Disponível em: <[www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/680.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/680.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2009.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polemicas do Nosso tempo, 93)

BAPTISTA, Mônica Correia. **A Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. MEC. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Programa Currículo em Movimento. 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 1998

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.VII-XVI.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Autores Associados, 2005.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volumes, 1, 2, 3. Curitiba: SME, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Garcia, C.M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever**. Campinas: Cefiel, Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_, Â. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R.(org) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_, Â. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: mercado das letras, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização, Leitura e Escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_, Sonia (consultora). 2009a. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação infantil.** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13867&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936)

\_\_\_\_\_, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

\_\_\_\_\_, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educação e sociedade**. Campinas, v.27, n.96 - especial, p.797-818, out.2006.

\_\_\_\_\_, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO. Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**. Campinas: n.60, 1997, p.15-37.

\_\_\_\_\_, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. SP: Papyrus, 1996

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola.** São Paulo: Paulinas, 1996.

OSTETTO, Luciana E. De luzes e de vãos: em busca da beleza para ser humano. In: Leite, Maria Isabel; Ostetto, Luciana e. (orgs.). **Museu, educação e cultura - Encontros de crianças e professores com a arte.** São Paulo: Papyrus, 2005.

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. **Formação e avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo (SP): Cortez, 2005

SANCHES, E. C. **Creche:** realidade e ambigüidades. 2. ed. petrópolis: vozes, 2003.

SANTOS, L.H.S. **Um olhar caleidoscópico para as representações culturais de corpo.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PortoAlegre, 1998.

SARMENTO, M. **Imaginário e culturas da infância.** Disponível em: <http://www.cce.udesc.br>; acesso em 7 de outubro de 2009.

SILVA, Ana Araújo. **Literatura para Bebês.** Pátio, São Paulo, n.25, p. 57-59, Fev/Abr.2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na educação infantil.** Pátio Educação Infantil, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

\_\_\_\_\_, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. jan/abr. n. 25, 2004.

\_\_\_\_\_, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, D. H. **A escolha profissional:** do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, Regina A. M. de. Letramento na educação infantil: quem tem medo do lobo mal. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiás, n. 33, p. 265-279, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/w/5267/4670>>. Acesso em: 26 out. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber** – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis -RJ. Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

TOSCHI, Mirza Seabra. Formação inicial e continuada de professores e a educação a distância. Lisita, Verbena Moreira S.S.; Peixoto, Adão José (organizadores). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 81-99.

THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. **Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.128, 2006.

WAJSKOP, Gisele. Princípios Curriculares para a Educação Infantil. In: MAIA, Almir de Souza. **Perspectivas da Educação Fundamental**. (Org.). Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

## APÊNDICE A

### COLETA DE DADOS AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1- Sobre você:

<p>1. Nome: _____</p> <p>2. Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/></p> <p>3. Idade: _____</p>
--

2- Sua formação:

<p>1. Ensino Médio: Formação Geral <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/></p> <p>2. Ano de conclusão: _____</p> <p>3. Possui Graduação? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>4. Concluída? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Cursando <input type="checkbox"/></p> <p>5. Em que área? _____</p> <p>6. Ano de conclusão do curso: _____</p> <p>7. Instituição em que concluiu _____</p> <p>8. Fez pós-graduação? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>9. Concluída? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Cursando <input type="checkbox"/></p> <p>10. Qual? _____</p> <p>11. Ano de conclusão: _____</p> <p>12. Instituição em que concluiu _____</p> <p>13. Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/></p> <p>14. Concluído? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Cursando <input type="checkbox"/></p> <p>15. Em que área? _____</p> <p>16. Ano de conclusão: _____</p> <p>17. Instituição em que concluiu _____</p>
--

## 3- Atividades profissionais:

1. Qual é a sua carreira de atuação na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba? Professor Educador

2. Há quantos anos você exerce o Magistério? \_\_\_\_\_

3. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil? \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo você trabalha no Município de Curitiba? \_\_\_\_\_

5. Já trabalhou ou trabalha em outra Instituição de Ensino? \_\_\_\_\_

6. Pública ou Privada? \_\_\_\_\_

7. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

8. Sempre lecionou na Educação Infantil? S  N

9. Estar na Educação Infantil foi sua opção? S  N

10. Há quanto tempo exerce docência nos CMEIS do município de Curitiba?

\_\_\_\_\_

11. Há quanto tempo você está neste CMEI? \_\_\_\_\_

12. Classe (s) com as quais atua em 2012: \_\_\_\_\_

13. Você trabalha nesta turma por:

a. Por opção  b. Por solicitação do CMEI

d. Outros  Especifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Com quais outras classes você já trabalhou em CMEIS e por quanto tempo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### ENTREVISTA

1. O que você compreende por alfabetização?
2. O que você compreende por letramento?
3. Você já leu/estudou algum texto que fale sobre alfabetização e letramento? Qual? O que dizia?
4. Você já fez algum curso sobre escrita, alfabetização ou letramento? Foi específico para educação infantil?
5. Na sua opinião, Qual o papel da educação infantil em relação ao processo de alfabetização e letramento?
6. Com que turma de alunos você está trabalhando? Conte-me um pouco sobre ela (qtde de alunos, nível de aprendizagem, participação dos pais, sucessos e dificuldades das crianças, suas maiores dificuldades de trabalho, etc...).
7. Você trabalha com leitura e escrita com sua turma? Normalmente, quais atividades são feitas?
8. Por que você trabalha desta forma?
9. Qual é o tempo da sua rotina diária e semanal que você destina para essas atividades?
10. Você concorda com esse tipo de trabalho?

