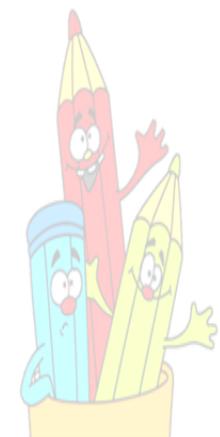


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**ANA LUIZA FLORIANO DE MOURA**



**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVIDADE DE CRIANÇAS**



**TERESINA  
2016**



**ANA LUIZA FLORIANO DE MOURA**

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: NARRATIVIDADE DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

TERESINA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

M929p Moura, Ana Luiza Floriano de  
O Processo de apropriação da leitura e da escrita na  
educação infantil [manuscrito]: narrativa de crianças /  
Ana Luiza Floriano de Moura. – 2016.  
152 f. : il.

Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, 2016.  
Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa  
Lima.

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Leitura e  
Escrita. I. Título.

CDD: 372

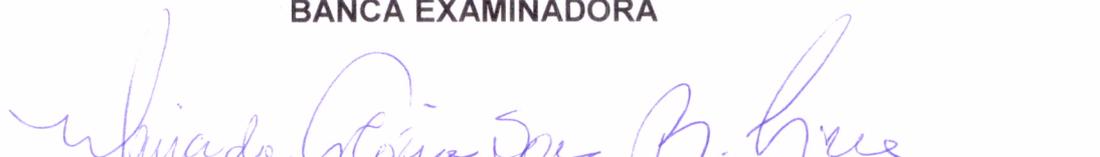
ANA LUIZA FLORIANO DE MOURA

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: NARRATIVIDADE DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Teresina, 24 de fevereiro de 2016

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI/PPGED)  
Orientadora

  
Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais (UEMA)  
Examinadora Externa

  
Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI/PPGED)  
Examinadora Interna

Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira  
Examinador Externo (Suplente)

  
Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalho  
Examinadora Interna (Suplente)

*Dedico este trabalho a Deus, o autor e consumidor da nossa fé. A Deus Todo-Poderoso, que enviou seu Filho Jesus, para morrer em nosso lugar. A meu Senhor que nos ama de maneira grandiosa e que todos os dias renova as nossas forças e nos conduz a vivermos uma vida de alegria eterna na sua presença.*

## AGRADECIMENTOS

Inicio esses agradecimentos com a minha eterna gratidão a Deus. Quem ama a Deus tem que ser grato e agradecer constantemente, porque nós recebemos muito mais do que nós merecíamos. Somos livres e salvos graças a Jesus Cristo, e isso é um presente de Deus! “Vamos à presença dele com ações de graças; vamos aclamá-lo com cânticos de louvor. Pois o Senhor é o grande Deus, o grande Rei acima de todos os deuses”. (Salmos 95: 2-3).

Agradeço ao Deus Todo-Poderoso, Príncipe da Paz e grande amigo. Obrigada, SENHOR pelo seu amor e por me guiar nos seus maravilhosos caminhos. Amo-te, meu Pai!

À minha mãe pela dedicação, carinho e imensurável amor. A ela, que sempre me ensinou a ser uma pessoa íntegra, amorosa e companheira. Mãezinha, obrigada por estar sempre ao meu lado e por esse maravilhoso exemplo de vida e de luta. Te amo para sempre minha linda!

Agradeço ao meu presente de Deus, Felipe, meu esposo, amigo e companheiro, que, em todos os momentos, esteve ao meu lado com palavras carinhosas e fortalecedoras. Obrigada, meu amor, pelo seu companheirismo, paciência e carinho. Amo você para sempre.

Ao meu “paidrasto” Moisés, pela grande amizade e pelo exemplo de luta e determinação. Agradeço também ao meu pai, pelo carinho.

À minha irmã e companheira, Carol, pelo cuidado e dedicação. Obrigada, minha irmã, por todas as palavras de incentivo e por ser esse exemplo de mulher guerreira e batalhadora. Te amo! Ao meu cunhado Cleyderson, pelo cuidado e carinho oferecidos a mim.

Ao meu sobrinho lindo, Theo, que, apesar de ainda tão pequenino, me ensina, através de seu lindo sorriso, a ser uma pessoa mais amável e cheia de disposição para estar sempre ao seu lado.

À família Floriano e à família Moura, um abraço carinhoso de agradecimento.

A todos os meus tios e tias, em especial a Tia Amor e Tio Osiel, por estarem sempre presentes na minha vida pessoal e profissional.

À minha tia querida, Joilda (*in memoriam*), por sempre acreditar no meu potencial e pelo compartilhamento de vitórias e lutas, estando sempre ao meu lado e me fortalecendo com suas palavras de incentivo e amizade. Obrigada minha amiga!

À minha sogra querida, Raimundinha, por ser minha amiga e confidente. Obrigada tia, pelas orações!

À minha cunhada Fernanda e meu sobrinho Luiz Fernando, pelos momentos de alegria compartilhados e por estarem do meu lado em todos os momentos.

Ao vô Geraldo, pelo exemplo de vida e determinação e por estar sempre ao meu lado.

Agradeço aos irmãos da Igreja Batista Filadélfia, representada pelo pastor Brito. Deus abençoe todos vocês.

À minha orientadora querida, Profa. Glória Lima, pela paciência, pelos ensinamentos e por me inspirar, a cada dia, na busca por novos conhecimentos.

À minha turma amada, querida e sensacional. Uma turma acolhedora, na qual compartilhamos tantas aventuras e alegrias. Obrigada 23ª turma por ser a *top* das *top*. Agradeço em especial à Cláudia, Haede, Jelma, Erineide, Amanda, Déborah e Luiz Eduardo.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação, em especial à Profa. Antônia Edna Brito, por ser um exemplo de vida e por ser uma amiga que posso contar em todos os momentos da minha vida.

A todos os funcionários do CMEI Tia Erinelda Veiga, que me acolheram de braços abertos desde a minha aprovação no concurso da prefeitura de Teresina.

Aos meus queridos interlocutores, pelos abraços compartilhados nas nossas rodas de conversa e por me ensinarem com seus dizeres narrativos.

Aos meus amigos, um beijo carinhoso de agradecimento pelas palavras de força e de carinho.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho pelo qual se  
pôs a caminhar”.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

Este trabalho fundamenta-se nos pressupostos da Educação Infantil, mais precisamente, focaliza o início da trajetória escolar, voltando-se para questões de linguagens, intrínsecas a esse processo. Dentre essas questões, discussões e encaminhamentos sobressaem o processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil. Apresenta como objeto de estudo a construção da alfabetização na educação infantil. Delineia os seguintes objetivos: analisar as concepções de crianças da educação infantil sobre alfabetização; identificar as funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças na educação infantil; caracterizar situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na educação infantil; descrever o ambiente alfabetizador construído na educação infantil. Tem como interlocutores 8 (oito) crianças que estão cursando o segundo período da educação infantil, de um C.M.E.I (Centro Municipal de Educação Infantil Tia Erinelda Veiga). Apoiar-se na vertente metodológica da pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, conforme Brito (2010), Connelly e Clandinin (2004). Apresenta como vertente teórica estudos sobre a educação infantil, alfabetização e infância, em articulação com a narratividade de crianças, dialogando, dentre outros, com os seguintes autores: Oliveira (2011), Vasques (2009), Leite (2008), Moll e Leite (2008), Vasconcellos (2005). Emprega para a produção de dados a observação sistemática, fundamentada nos estudos de Gil (2008) e as rodas de conversa, na perspectiva de Brito (2014), Warschauer (1993) e como orientação para analisar os dados segue a técnica da análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2009) e que se delimitou em três eixos categoriais, assim nomeados: Caracterização da prática pedagógica na educação infantil; Alfabetização na educação infantil; Apropriação da leitura e da escrita na educação infantil. Os resultados apontam, entre outros, mediante o conteúdo das narrativas das crianças, que o ambiente alfabetizador construído na educação infantil contribui para o desenvolvimento de seus processos de leitura e da escrita. As crianças narradoras demarcaram, em seus depoimentos, sobre a apropriação da leitura e da escrita, letramentos diferenciados, pelos saberes externados por cada criança, como atestam os conteúdos analisados à luz da técnica da análise de conteúdo. O estudo permitiu a identificação de um leque diversificado de situações de leitura e de escrita propiciadas pela prática pedagógica do professor alfabetizador. Concomitantemente, o estudo revela que o ambiente profissional proporciona aos professores auferirem e, também, viabilizarem aprendizagens significativas, nas quais mobilizam saberes, com o objetivo de cumprir a intencionalidade de sua ação pedagógica, no cenário da alfabetização na educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Ambiente alfabetizador. Leitura e escrita.

## ABSTRACT

This work is based on the assumptions of Early Childhood Education, more precisely, it focuses on the early school career, turning to language issues, intrinsic to this process. Among these issues, discussions and referrals stand the process of appropriation of reading and writing in early childhood education. It presents as an object of study the building of literacy in early childhood education. It outlines the following objectives: to analyze the conceptions of children in early childhood education on literacy; to identify the reading and writing functions in the literacy of children in early childhood education; to characterize reading and writing situations experienced by children in early childhood education; to describe the literacy environment built in early childhood education. It has as interlocutors eight (8) children who are attending the second period of early childhood education in a C.M.E.I (Municipal Center for Child Education Tia ErineldaVeiga). It relies on methodological aspects of qualitative research with narrative approach according to Brito (2010), Connelly and Clandinin (2004). It Presents as theoretical model studies on early childhood education, literacy and childhood, in conjunction with the narrative of children, dialoguing, among others, with the following authors: Oliveira (2011), Vasques (2009) Leite (2008), Moll e Leite(2008), Vasconcellos (2005) For data production it is used the systematic observation, based on studies by Gil (2008) and the conversation circles in Brito's perspective (2014), Warschauer (1993) and as a guide to analyze the data follows the content analysis technique, based on Bardin (2009) and it is outlined in three categorical axes, so appointed: characterization of teaching practice in early childhood education; Literacy in early childhood education; Appropriation of reading and writing in early childhood education. The results show, among others, by the content of the narratives of children that, the literacy environment built in early childhood education contributes to the development of their processes of reading and writing. The children narrators demarcated in their statements about the reading and writing appropriation, different literacies, by the knowledge externalized by each child, as evidenced by the contents of the data analyzed in the light of the content analysis technique. The study allowed the identification of a wide range of reading and writing situations afforded by the pedagogical practice of the literacy teacher. Concurrently, the study reveals that the professional environment provides teachers derive and, also, enable meaningful learning, in which mobilize knowledge, in order to fulfill the intention of their pedagogical action, in the literacy scenario in early childhood education.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Literacy Environment. Reading and Writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro de pessoal do CMEI Tia Erinelda Veiga .....	31
Quadro 2 - Plano de observação.....	37
Quadro 3 - Rodas de Conversa.....	43
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise .....	49
Quadro 5 - O Ensino Fundamental de 9 anos e a Educação Infantil .....	57
Quadro 6 - Avaliações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças.....	77
Quadro 7 – Rotina do C.M.E.I Tia Erinelda Veiga.....	94
Quadro 8 – Descrevendo a Mafalda.....	106
Quadro 9 – Alfabetização.....	109
Quadro 10 - Narrativas orais.....	111
Quadro 11 - Concepções de alfabetização.....	116
Quadro 12 – O que é ler? .....	118
Quadro 13 – Contação de história.....	121
Figura 1 - CMEI Tia Erinelda Veiga – Entrada principal .....	29
Figura 2 – CMEI Tia Erinelda Veiga – Pátio .....	32
Figura 3 - CMEI Tia Erinelda Veiga – Pátio .....	33
Figura 4 - Rampa e escada de acesso às salas.....	33
Figura 5 - Espaço para recreação .....	34
Figura 6 - Pátio da escola .....	34
Figura 7 – Espaço para recreação .....	34
Figura 8 - Categorias e subcategorias de análise.....	73
Figura 9 - “Futuros leitores?” .....	79
Figura 10 - Situação de leitura 1.....	85
Figura 11 - Situação de leitura 2.....	86
Figura 12 - Situação de leitura 3: cópia no caderno .....	86
Figura 13 - Situação de leitura 4: cópia .....	87
Figura 14 - Situação de leitura 5.....	88
Figura 15 e 16 - CMEI Tia Erinelda Veiga – Materiais .....	91
Figura 17 e 18 - CMEI Tia Erinelda Veiga – Materiais .....	91
Figura 19 e 20 - CMEI Tia Erinelda Veiga – Materiais.....	91
Figura 21 e 22 – Identificação de espaços escolares .....	95

Figuras 23 e 24 – Livros .....	96
Figura 25 – Perfil dos Interlocutores.....	99
Figura 26 e 27 – Construção de si .....	104
Figura 28 e 29 – Construção de si .....	104
Figura 30 – Boneca Mafalda.....	105
Figura 31 – Construção da alfabetização .....	109

## **LISTA DE SIGLAS**

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

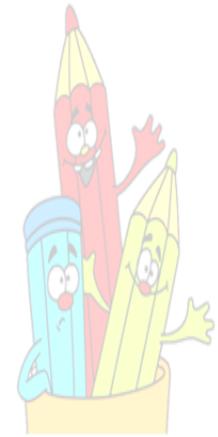
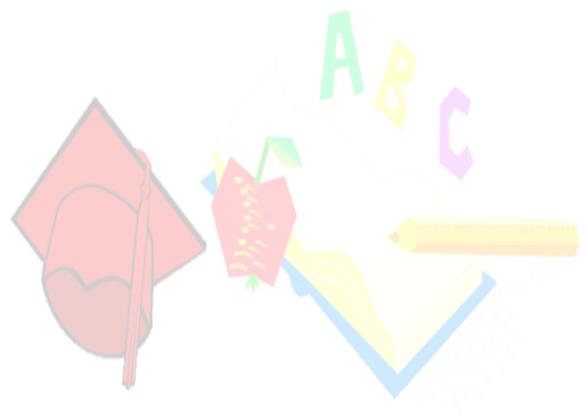
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPI – Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	15
Contextualizando a pesquisa-----	16
Delineando uma problematização e definindo objetivos -----	17
<b>CAPÍTULO 1 A METODOLOGIA: GÊNESE E PERCURSO</b> -----	24
1.1 Pesquisa qualitativa: características e fases principais-----	25
1.2 A construção da narrativa e do sujeito narrador -----	27
1.3 Contexto institucional da pesquisa-----	28
1.4 Observação na educação infantil: atividades de leitura e escrita -----	35
1.5 Interlocutores do estudo: crianças de educação infantil -----	38
1.6 Produção de dados narrativos -----	40
1.6.1 Escuta de narrativas infantis: rodas de conversa -----	42
1.7 Procedimentos para organização e análise de dados -----	47
<b>CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO: HISTÓRICO, ENFOQUES TEÓRICOS E METODOLOGIAS</b> -----	50
2.1 Leis, planos e referenciais: educação infantil em pauta-----	54
2.2 Alfabetização e estratégias de ensino: alfabetização na educação infantil, isso é possível? -----	58
2.2.1 Vertente tradicional: métodos sintéticos e analíticos -----	59
2.2.2 A psicogênese da língua escrita: abordando a perspectiva construtivista	61
2.2.3 Dimensões do processo de alfabetização: o letramento em foco -----	65
2.3 Prática pedagógica na educação infantil: alfabetização de crianças -----	68
<b>CAPÍTULO 3 NARRATIVIDADES EM ANÁLISE: A CRIANÇA FALA</b> -----	71
3.1 Categoria I – Caracterização da prática pedagógica na educação infantil --	74
3.1.1 Subcategoria 1.1: Funções da leitura e da escrita -----	80
3.1.2 Subcategoria 1.2: Situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças-----	84
3.1.3 Subcategoria 1.3: Ambiente alfabetizador na educação infantil-----	89
3.2 Categoria II – Alfabetização na educação infantil-----	97
3.2.1 Subcategoria 2.1: Vivências na educação infantil-----	103

3.2.2 Subcategoria 2.2: Concepções das crianças da educação infantil sobre alfabetização -----	108
3.3. Categoria III – Processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil -----	114
3.3.1 Subcategoria 3.1: Narrando sobre alfabetização -----	115
3.3.2 Subcategoria 3.2: Descobrindo o prazer da leitura e da escrita -----	120
<b>ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS</b> -----	125
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	132
<b>APÊNDICES</b> -----	142
<b>ANEXOS</b> -----	148



# INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

### Contextualizando a pesquisa

Iniciamos esta seção do estudo buscando inspiração nos dizeres de Larrosa (2001, p. 284), que, apropriadamente, faz a seguinte consideração sobre a criança, dizendo, nesse sentido:

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem magnético nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento.

O autor expressa o sentido da universalidade que caracteriza a infância que, portanto, está presente sempre no universo dos sujeitos infantis, no universo de crianças narradoras, de suas histórias de leitura e de escrita na alfabetização, no universo de sua apropriação desses dois significativos processos. A largueza desse olhar compreensivo conduz-nos a afirmar e a ver a criança como sujeito histórico-social, como alguém que, na sua dimensionalidade, “[...] fala, olha, para além daquilo que já está dado na cultura [...]”, como assim nos diz Kramer (2009, p. 27).

A Educação Infantil vem sendo alvo de diversas pesquisas na universidade e na própria escola. As discussões, acerca desta importante fase da vida escolar, estão muito presentes nos dias de hoje. Nesse sentido, observamos que a sociedade, na atualidade, tem despertado para a importância da educação infantil, como um espaço de desenvolvimento de habilidades motoras, afetivas, e o de ampliação do relacionamento social.

Nesse sentido, faz-se necessário observar o que tem marcado o paradigma educacional que trata dessa temática em foco. A educação para a diversidade e complexidade têm sido estudadas. As novas tecnologias e as mudanças que têm ocorrido levam os educadores a reverem suas práticas, a fim de se tornarem parte integrante deste sistema de inovações e de alterações. Nesse contexto, emerge a necessidade de o docente desenvolver suas competências, com vistas a acompanhar o avanço das informações nesse campo teórico discursivo

Estudos acerca da temática desenvolvidos por Medel (2010), Kramer (2009), entre outros, mostram que, na educação infantil, a criança desenvolve habilidades que nortearão os estudos futuros, assim como potencialidades e habilidades necessárias a sua formação, necessários ao fortalecimento de seu processo educacional, o que implica acatar a criança como sujeito de pesquisa, como objeto de seu processo de aprender, tendo em vista o estudo da infância como uma categoria social.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 29, afirma que “a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Implica dizer que se trata de uma etapa educativa que não prescinde dos ensinamentos familiares e do apoio da comunidade.

Estas discussões acerca de habilidades a serem desenvolvidas na educação infantil são temas de diversas pesquisas, entre as quais, citamos estudos, como de Faria (2005), que afirma que nesta etapa da vida escolar, a palavra “ensino” não deve predominar, isto é, a linguagem escrita não teria espaço. Este ponto de vista é decorrente da própria história, como afirma Brandão (2011, p. 14): “No Brasil, até os anos 1960 do século XX, predominava o discurso da “maturidade para a alfabetização”, o que supõe dizer que, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um “amadurecimento” de certas habilidades, de modo que o “ensino” estaria condicionado a esse “desabrochar natural” que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos”.

### **Delineando uma problematização e definindo objetivos**

A Educação Infantil ganhou (vem ganhando) um amplo e diferenciado espaço no que concerne a atenção, propósitos e discussões na sociedade contemporânea, notadamente, em decorrência da implementação dos determinantes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), beneficiando-se com a ampliação de políticas públicas de atendimento às crianças menores de seis anos. O fato é que, a educação infantil tem ganho novos contornos discursivos, investigativos, sobretudo no que se refere ao empenho em cumprir a finalidade precípua dessa etapa de ensino, a promoção do pleno desenvolvimento

das crianças, aspecto que não prescinde do necessário aporte e do efetivo apoio de diversos segmentos da sociedade, como assim nos diz Dieb (2007), entre outros que discutem esta temática.

Nesse sentido, entende que, diante da consideração de que a Educação Infantil, na sua amplitude, apresenta-se no plano legal e constitucional, como um direito fundamental assegurado às crianças e que, neste caso comporta, por conseguinte, indagar, como esses pressupostos legais têm se articulado no contexto escolar, no que diz respeito, especialmente, ao processo de apropriação da leitura e de escrita na educação infantil, aspecto que representa objeto de estudo de pesquisa que ora desenvolvemos. Consideramos que esta constitui nossa indagação central, que se apoia no entendimento advindo da LDB (9394/96) ao preceituar que a criança “[...] é um sujeito de direitos, um indivíduo que goza de garantias de um Estado deontologicamente ético” (DIEB, 2007, p. 226), ou seja, um Estado que apresenta deveres característicos da ação humana, no aspecto profissional, onde cada indivíduo age em detrimento do grupo.

No interior desta contextualização, comporta acrescentar que, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), igualmente, contempla direitos assegurados às crianças, em relação à educação, entre as quais a LDB mencionada preceitua que às crianças seja assegurado seu desenvolvimento intelectual fundamentado na socialização e na construção coletiva de saberes. Sociabilidade, portanto, como um dos formatos de aprendizagem, que, dificilmente, acontecerá na individualidade, tendo em vista a assertiva de que o conhecimento é socialmente construído.

A escola como lócus formal e institucional da Educação Infantil não só valoriza esse conhecimento, como é seu papel orientar sua produção assim como sua socialização, o que requer que a criança produza saberes diversos, assim como desenvolva habilidades que colaborem com a implementação desse processo. Mas, como então esse processo se efetiva? Como ocorre e se concretiza o processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil se ambos se configuram como processos sociais escolares representativos enquanto práticas culturais importantes a serem vivenciadas, pelas crianças em seu processo educativo, na etapa em discussão?

A realidade é que tratar acerca da educação infantil representa entendê-la como um momento repleto de encantos, dúvidas e inquietações. Segundo Scarpa (2006, p.12), “a Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento

escolar das crianças. Ao democratizar o acesso à cultura escrita, ela contribui para minimizar diferenças socioculturais”. Dessa maneira, é importante que a criança inicie sua trajetória escolar na educação infantil, pois esta contribui para os aprendizados subsequentes, com o desenvolvimento de diversas habilidades, sejam elas, motoras, escritas e sociais. Mediante a realidade contextualizada, surge a questão-problema deste estudo: O que revelam as narrativas de crianças da educação infantil sobre seu processo de apropriação da leitura e da escrita? As finalidades deste estudo passam pelo conhecimento das histórias de apropriação e domínio da leitura e da escrita e das concepções das crianças sobre o que aprendem na educação infantil, notadamente acerca desses dois processos citados. Chegar a esse entendimento representa uma forma de apreensão de nosso objeto de estudo e, em decorrência, a implementação do presente estudo e, ainda, como possibilidade de contribuir com a produção de conhecimentos na linha de ensino, formação de professores e prática pedagógica, à qual o estudo se vincula, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd.

O foco deste trabalho está centrado nas crianças da educação infantil em suas habilidades, peculiaridades e performances no que concerne à apropriação da leitura e da escrita, nesta etapa educacional escolar. Assim, emergiu o interesse e a confirmação de que trilharíamos por esta vertente. Investigar o que as crianças narram sobre alfabetização na educação infantil, é objetivo deste estudo. Dessa maneira, este objeto de estudo nos levou a pesquisar a respeito da construção da alfabetização de crianças na educação infantil, em que a prática pedagógica do professor tem uma função primordial no conhecimento da leitura e da escrita por parte dos alunos, a fim de desvelarmos as nuances que marcam essa fase de sua vida escolar.

Diante deste entendimento e desta justificativa, tomamos a decisão de desenvolver pesquisa com crianças, no caso específico, com crianças que aqui denominamos crianças narradoras, inclui-se no movimento investigativo que concebe a narrativa enquanto espaço de olhar, ver, escutar e apreender o contexto infantil e seus diferentes modos de letramento, destacando-se a apropriação da leitura e de escrita como foco deste estudo. Assim, é que empregamos a narrativa como dispositivo oral de produção de dados. Por este meio vislumbramos apreender aspectos que dizem respeito às compreensões das crianças acerca de seu processo

de alfabetização na educação infantil, particularmente nos aspectos relativos à apropriação da leitura e da escrita.

Portanto, entendemos oportuno indagar às interlocutoras (crianças narradoras): como se percebem como protagonistas desse processo? Fomos, então, em busca do que narram e como narram acerca de seus processos de aprendizagens da leitura e de escrita, na fase em que ora se encontram. Por vezes, ao longo desta contextualização algumas questões, na verdade, são indagações que julgamos significativas, sobretudo porque no cenário da educação infantil, pesquisas envolvendo crianças como interlocutoras ainda são escassas, se compararmos com estudos que tomam o professor como sujeitos, o adulto de modo geral, de modo que este é um dos principais motivos que nos induz a trilhar pelos caminhos das narrativas orais de crianças, pelos caminhos da contação de suas histórias de aprendizagem, de apropriação da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Queremos apreender que itinerâncias emergem de suas narratividades, que lembranças ou mesmo constatações afloram em suas narrativas que podem nos levar à compreensão do objeto perspectivado na investigação.

Justificando, ainda, as indagações colocadas, e, não necessariamente com a intenção de respondê-las, registramos que a literatura neste campo investigativo, no qual se encampa o estudo que desenvolvemos, ressalta que a formação da criança inicia-se antes mesmo de seu ingresso na escola, como refere Lima (2010) dentre outros autores que se voltam para a discussão dessa temática, seja pela ação orientadora da família, seja em consequência do advento da modernidade que não só contempla a criança com uma diversidade de ambientes leitores, como reconhece a leitura e a escrita também como práticas culturais que formam a criança e o adulto, que, na verdade, edificam a história da humanidade.

Neste caso, cabe explicitar que a Modernidade, conforme fazemos alusão, reporta-se à visão de Giddens (1991, p.11), como uma referência “[...] a um estudo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. A escola, por conseguinte, mediante seu papel de organização social assume para si, ao lado de outras tantas tarefas, a educação infantil na condição de fase educacional da criança que reconhece que uma criança deve ser incluída na educação, considerando sua capacidade de aprendizagem, o que exige formação do

professor para assumir essa finalidade na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

O cenário institucional da educação infantil, na atualidade, tem a leitura e a escrita inseridas nos pressupostos legais que regem essa etapa de ensino, haja vista o que diz o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O desenvolvimento integral da criança abrange aspectos como formação da cidadania, o reconhecimento e o compromisso de escola com os processos de ensino e de aprendizagem como valores implícitos à educação escolar, que devem ser trabalhados nos demais níveis de ensino. No contexto desses valores citamos o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita como bens culturais, sociais, educacionais de enorme valor para o exercício de cidadania.

Na perspectiva de apreensão da especificidade deste estudo, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: analisar as concepções de crianças da educação infantil sobre alfabetização; identificar as funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças na educação infantil; Caracterizar situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na educação infantil e descrever o ambiente alfabetizador construído na educação infantil.

No conjunto, a proposição desses objetivos visa ao delineamento do processo de aquisição da leitura e da escrita na educação infantil. A escolha dessa temática é fruto do nosso interesse pelo tema em questão. Nesse sentido, durante nossas práticas pedagógicas, foi sendo observado o ambiente de trabalho, palco de surgimento de um leque de indagações em busca de compreensão do objeto desta pesquisa. O dia a dia com os alunos na escola, na sala de aula, esse movimento de interação contribuiu para reforçar a escolha do tema, do cenário da pesquisa e dos interlocutores, isto é, a leitura e a escrita, o CMEI lócus do estudo e as crianças, que estão cursando a primeira etapa da Educação Básica, que tem como foco o brincar, o cuidar e o educar.

Conhecer as histórias de formação e as concepções das crianças sobre o que aprendem na Educação Infantil tem um destaque importante, pois, assim, tem-se a possibilidade de contribuir com a produção de conhecimentos nessa área apoiado em bases concretas. A perspectiva é que a condução e efetivação desta proposta de investigação contribua para o esclarecimento das indagações postas, de dúvidas e curiosidades neste âmbito, como exemplo, conhecer, através das crianças do Segundo Período da Educação Infantil, como o ambiente alfabetizador contribui para o seu desenvolvimento apropriativo da leitura e da escrita. Diante desses aspectos considerados, entendemos importante registrar sobre a significância deste estudo para a sociedade, principalmente para a área educacional, desde que entendamos que a formação das crianças, em qualquer fase da vida escolar, representa uma oportunidade de desenvolvimento investigativo no campo das ciências humanas.

Para efetivar a tessitura discursiva e investigativa da presente pesquisa, segundo essa perspectiva, registramos sua organização estrutural, cujo delineamento integra 5 (cinco) partes que se encontram assim articuladas: introdução, capítulo I, capítulo II, capítulo III e considerações finais, como descrevemos a seguir.

A Introdução - apresenta o objeto de estudo, bem como os objetivos geral e específicos do estudo. Evidencia de forma descritiva, a estrutura do trabalho. Estabelece o objeto de estudo, inserindo-o no contexto sobre educação infantil, com a apresentação do problema de pesquisa e sua justificativa.

O Capítulo 1 – A metodologia: gênese e percurso, trata do aporte metodológico utilizado no desenvolvimento do trabalho, apresentando a caracterização da pesquisa qualitativa, o contexto empírico (a escola de educação infantil e seu contexto de sala de aula), os sujeitos (crianças do segundo período da educação infantil), os instrumentos de produção dos dados (observação e rodas de conversa) e o procedimento utilizado nas análises dos dados (técnica de análise de conteúdo), com explicitações e fundamentações.

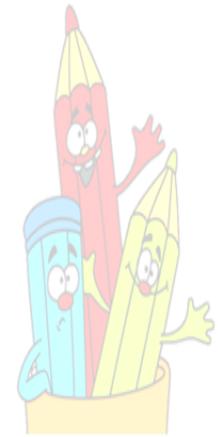
O Capítulo 2 - Educação infantil no cenário brasileiro: histórico, enfoques teóricos e metodologias delinea-se em três momentos: o primeiro discute as influências e os aspectos que marcam a educação de crianças pequenas em cada época da história, no âmbito brasileiro, com o objetivo de conhecer as principais discussões que permeiam a construção da educação infantil que conhecemos

atualmente. O segundo momento situa os aspectos teóricos e metodológicos presentes na educação infantil, dando ênfase à ocorrência do acesso às primeiras letras, às personagens fantásticas que encantam e aguçam o gosto pela leitura, e, ainda, discute, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando suas peculiaridades e dificuldades, enquanto um prazeroso processo, como nos dizem Moll e Leite (2008).

O terceiro tópico pauta-se nos estudos sobre a prática pedagógica do professor da educação infantil, destacando que é próprio da prática do docente da educação infantil proporcionar um ambiente rico para a aprendizagem e estimulador da atividade lúdica, o que comporta explorar as diferentes linguagens (musical, corporal, gestual, escrita).

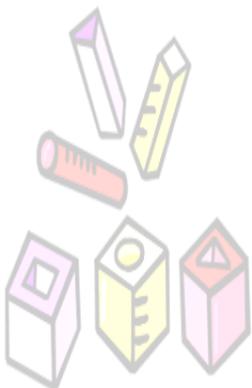
O Capítulo 3 - Narratividades em análise: a criança fala, apresenta a análise dos dados, obtidos por meio de observações sistemáticas e de rodas de conversa realizadas com as crianças narradoras, seguindo a perspectiva de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009): exploração do material, organização dos dados coletados e delineamento do perfil (auto)biográfico dos sujeitos narradores (Pré-Análise); estabelecimento de categorias e subcategorias constituídos a partir das falas dos partícipes (exploração do material); unificação, classificação e definição das categorias, seguida da análise em seu efetivo movimento (inferência e interpretação).

Os Encaminhamentos Conclusivos registram as considerações finais, compreendendo os resultados do trabalho, breves discussões relacionadas ao objeto de estudo, bem como a apreensão de possíveis conclusões em relação à problemática e aos objetivos delineados, concernentes ao processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil.



# CAPÍTULO 1

## A METODOLOGIA: GÊNESE E PERCURSO



## **CAPÍTULO 1**

### **A METODOLOGIA: GÊNESE E PERCURSO**

Detalhar cada parte de forma minuciosa, explicitando os meios para alcançar os objetivos da pesquisa foi um passo fundamental na organização e desenvolvimento deste estudo. Além disso, é fundamental ter em mente o procedimento que deve ser seguido. Portanto, na metodologia são detalhadas as estratégias de ação, fazendo-se necessário explicitar, por exemplo, a natureza da pesquisa. Dessa maneira, a metodologia representa uma parte significativa no desenvolvimento da pesquisa, particularmente, por propiciar, como se espera, o alcance de um conhecimento diferenciado. Apresenta-se como uma forma de construção de um conhecimento novo, orientado pela esquematização dos métodos que delinearão a constituição do estudo proposto. (GONÇALVES, 2007).

Todo conhecimento considerado legítimo tem seu respaldo na pesquisa científica (BORTONI-RICARDO, 2008, p.15), que, segundo seus postulados, pressupõe uma certeza metódica, ou seja, como refere a autora, pressupõe “[...] o emprego rigoroso da metodologia científica”. Nesse sentido, para alcançarmos o objetivo delineado nesta pesquisa, fez-se necessário seguir diligências que nortearam a trajetória deste estudo, isto é, delinear, explicitar e fundamentar a metodologia que direciona a trajetória desta pesquisa. Assim, o presente capítulo discute aspectos como: tipo de pesquisa e sua construção, contexto institucional, interlocutores do estudo e dispositivos orientadores da produção e da análise dos dados.

#### **1.1 Pesquisa qualitativa: características e fases principais**

Esta pesquisa, do ponto de vista de sua abordagem e de sua problemática, caracteriza-se como de natureza qualitativa, que coloca como preocupação central conhecer e desvelar pessoas, em que o pesquisador entra em contato com a questão a ser estudada e analisada. Pela sua denominação, segundo Minayo (1994, p. 21-22), “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com o universo de significados”. Estes são delineados a partir do desenvolvimento da pesquisa narrativa, no qual se coloca em

questão formações, lembranças, vivências e singularidades decorrentes das pesquisas desenvolvidas.

Em consonância com seu objeto de estudo, buscamos nesta pesquisa, primeiramente, responder nossas indagações, tendo em vista que este tipo de aporte metodológico relaciona o investigador com o objeto a ser estudado. Este tipo de pesquisa, no decorrer dos anos, passou por diversas transformações e mudanças com o objetivo de se adequar às novas perspectivas de estudos tanto educacionais, quanto de outras áreas. Nesse sentido, a primeira transformação recebe a denominação de “Fase tradicional (1900-1950)”, na qual o pesquisador apresenta-se passivo diante da pesquisa. A técnica de produção de dados utilizada era a observação, em que a perspectiva era que toda a verdade seria desvelada.

A segunda transformação (1950-1970) foi intitulada de modernista, na qual o objetivo era atualizar a pesquisa qualitativa, com o intuito de publicação de livros. Nessa perspectiva foram utilizadas diversas abordagens qualitativas, dentre estas os estudos culturais e a hermenêutica. Os gêneros obscuros marcaram a terceira fase (1970-1986), nas quais encontramos o entrelaçamento de teorias e métodos, isto é, surgem novas teorias e novos enfoques. Além disso, novas técnicas de coleta de dados e métodos de análise de dados são aplicados nas pesquisas. A quarta fase (1986-1990), a pesquisa qualitativa passa por uma crise de representação, sendo influenciada por outras áreas de pesquisa. Diante do não distanciamento entre o pesquisador e o interlocutor, os trabalhos foram colocados à prova, com o intuito de investigar se seus resultados eram válidos ou não.

Quanto à quinta fase (1990-1995), é como refere Flick (2004, p. 25): “A situação recente é caracterizada, por Denzin e Lincoln, como o quinto momento: as narrativas substituíram as teorias, ou as teorias são lidas como narrativas”. Neste momento, intitulado também de fase pós-moderna, houve um período de experimentos com uma lista de métodos que se apresentavam como qualitativos. São eles: estudos de caso, etnografia, grupos focais, dentre outros. A sexta fase (1995-2000) corresponde à verificação pós-experimentalista. E, de acordo com Flick (2004), a última fase (2000-atualidade) são as novas perspectivas que estão se delineando nas pesquisas na sua totalidade, nas quais o objeto a ser estudado não se apresenta sem valor, todavia é caracterizado como fundamental na pesquisa ser desenvolvida pelo pesquisador.

## 1.2 A construção da narrativa e do sujeito narrador

A narrativa, denominada também de história de vida, é utilizada neste trabalho como recurso metodológico, tendo em vista que possibilita conhecermos a subjetividade que norteia os sujeitos pesquisados. Suas abordagens, seus relatos ou até mesmo a transmissão de histórias vividas são aspectos a serem analisados dentro desta abordagem. Narrar um fato é escrever sobre o mesmo, isto é, voltar a uma determinada época que foi significativa na vida profissional, razão por que dizemos, apoiados em Brito (2010, p. 54):

Quem escreve evoca, portanto, os contornos de sua existência, recria suas histórias e estabelece conexões entre passado e presente. Escrever sobre a formação, por exemplo, oportuniza a reflexão sobre o desenrolar dos processos formativos no contexto onde se desenvolvem, ou seja, no calor das experiências vivenciadas.

A autora expressa que as narrativas possibilitam a rememoração de histórias de vida dos sujeitos, que apresentam um universo de possibilidades que podem ser trabalhados nos estudos desenvolvidos nas pesquisas, isto é, suas narrativas são repletas de sentido e significado.

Correlativamente, as crianças da educação infantil, narraram seus progressos nesse campo usando da oralidade, da narratividade de suas histórias de escrita, de leitura e compreensão de seu mundo circundante, registrando, portanto, seu letramento. Assim, por meio da pesquisa qualitativa, do tipo narrativa, acessamos os conhecimentos das práticas do cotidiano infantil, que, em certos casos, são esquecidas. A partir do momento que se inicia um estudo com a finalidade de desvelar as histórias intrínsecas em cada indivíduo, faz-necessário utilizar uma perspectiva que vislumbre apreender essas particularidades.

Pelas histórias narradas pode-se conhecer as bases dos percursos das crianças e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento escolar. E, como refere Flick (2004, p. 109), “as narrativas, por outro lado, permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação deste mundo”. Assim, por intermédio da pesquisa qualitativa, do tipo narrativa, é possível acessar a conhecimentos das práticas do cotidiano, que,

em certos casos, são esquecidos. A partir do momento que se inicia um estudo com a finalidade de desvelar as histórias intrínsecas a cada indivíduo, é recomendável, nesse caso, o emprego dessa pesquisa que, pelo recurso da narratividade das histórias de vida dos interlocutores, mostra as bases de seus percursos e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento escolar.

Através da pesquisa de natureza qualitativa, do tipo narrativa, tem-se os conhecimentos das práticas do cotidiano, que, em certos casos, são esquecidas. A partir do momento que se inicia um estudo com a finalidade de desvelar as histórias de formação intrínsecas, a cada indivíduo, faz-necessário utilizar uma pesquisa, tendo em vista a sua especificidade. Através das histórias narradas, acaba-se por conhecer as bases de seus percursos formativos e suas respectivas contribuições para o contexto da ação-pedagógica.

A narrativa que propicia ao narrador revisitar, pela rememoração, seu passado vivido, autorrevelando-se, como diz Oliveira (2011, p. 32): “Na verdade, sou o que meu texto revela”. A narratividade dos interlocutores representa uma forma de produção de conhecimento, reforça essa autora. Rememorar percursos de apropriação da leitura e da escrita de crianças de educação infantil, lembrando ou reconstruindo esse caminho de aprendizagens auferidos, constitui uma forma de produzir conhecimento, neste caso, constitui também um esforço demarcador das experiências do sujeito narrador, de traços marcantes da cultura escolar no âmbito da educação infantil, no que concerne ao processo alfabetizador em suas especificidades, individualidades e diversidades.

### **1.3 Contexto institucional da pesquisa**

O estudo desenvolveu-se na C.M.E.I Tia Erinelda Veiga, localizada na Rua Benedito da Silveira, S/N, Bairro Planalto Ininga, Zona Leste de Teresina. A história da origem dessa instituição está relacionada com um Centro Social, inaugurado no dia 26 de março de 1985, cujo objetivo principal era promover uma educação de qualidade, sendo sua principal função a formação humana e a preparação para a vida, contribuindo para o pleno desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes, autônomos e participativos, capazes de intervir, transformando a realidade, possibilitando, assim, o exercício pleno de sua cidadania.

Inicialmente, um grupo composto de mulheres administrava um programa de assistência social da LBA (Legião Brasileira de Assistência), cujo objetivo era ajudar as futuras mães, com a confecção de enxovais de bebês, bordados e corte-costura. O nome do CMEI foi escolhido a fim de homenagear uma das integrantes do grupo, a professora Erinelda Veiga.

A referida instituição de ensino possui programa de assistência à saúde, que tem sua operacionalização por meio do Programa de Saúde Bucal que proporciona aos alunos escovação e aplicação de flúor, também pelo Programa Saúde da Família que faz aplicação de vacinas, associados a outras atividades como a realização de palestras para toda a comunidade escolar. O CMEI Tia Erinelda Veiga tem como missão assegurar uma educação pautada em valores éticos, tendo como base à formação integral e o desenvolvimento das habilidades necessárias, a fim de que as crianças possam crescer enquanto cidadãos, tendo, uma infância digna.

Em 1997, o Centro Social foi desativado e transformado, somente, em sala de aula. No Centro Municipal de Educação Infantil Tia Erinelda Veiga as palavras respeito, direito e dignidade são consideradas primordiais para o desenvolvimento das crianças. O CMEI tem como objetivo cumprir seu papel social, refletindo a partir dos valores, como respeito, estudo, disciplina e organização.



**Figura 1** – CMEI Tia Erinelda Veiga – Entrada principal

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O CMEI funciona em um espaço físico adequado à execução das atividades propostas, embora, necessite, ainda, da construção e ampliação de espaços essenciais a seu pleno funcionamento. A área de construção do CMEI é bastante acidentada, apresentando obstáculos como degraus e batentes altos que oferecem riscos à circulação dos alunos, funcionários e pessoas. Possui, apenas, uma rampa de acesso, insuficiente à acessibilidade de pessoas com deficiências, nas dependências da escola. As instalações sanitárias são completas e suficientes, havendo separação entre adultos e crianças, mas não são adaptadas a pessoas com deficiências. Dessa forma, em nível estrutural a escola é de pequeno porte, entretanto, apresenta recursos para efetivar uma boa metodologia, mas no que tange à organização dos espaços/materiais, a instituição tem muito que melhorar.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que direciona as ações pedagógicas da escola, definidas a partir do trabalho coletivo, contribuindo para sua valorização, visto que permite uma reflexão acerca dos valores filosóficos, sociológicos e psicopedagógicos que fazem parte do cotidiano escolar. Tomando por base esse princípio, o CMEI Tia Erinelda Veiga elaborou seu Projeto Político Pedagógico, tendo como objetivo geral adotar uma política pedagógica que estabeleça o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Neste documento, o CMEI define seus objetivos, traça as metas a serem alcançadas, registra como ocorre o planejamento de suas atividades, a metodologia que utiliza e o sistema de avaliação adotado. Este documento foi elaborado considerando a LDB – Lei nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA, o Referencial Nacional da Educação Infantil, os PCN's, conteúdos, metodologias, formas organizativas da escola, seu Regimento Escolar, bem como o pensamento histórico-cultural defendido por Vygotsky e as ideias construtivas de Piaget.

Quanto aos recursos financeiros são repassados à escola, recursos oriundos do Fundo Rotativo (destinados à manutenção, conservação e pequenos serviços de reparos da escola; aquisição de gêneros e produtos para melhoria da merenda escola, como também, gás de cozinha) e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. O CMEI desenvolve diversos projetos socioculturais junto à comunidade, bem como realiza eventos comemorativos a datas festivas, religiosas e cívicas, visando integrar o processo ensino-aprendizagem ao meio social.

Conforme prevê a LDB, em seu artigo 29, a família se faz presente, na Escola, através das reuniões realizadas para informações sobre o desempenho dos alunos; festividades que acontecem durante o ano letivo e encontros do Conselho Escolar.

O CMEI Erinelda Veiga atende a 142 (cento e quarenta e duas) crianças, na faixa etária de 02 a 05 anos, nos turnos manhã e tarde. O 1º período conta com 41 alunos (manhã e tarde) e o maternal 25 alunos (manhã). A diretora da escola, Iara Samy Borges da Cruz, e a pedagoga, Aline Mendes Pontes são capacitadas para exercerem a função que ocupam, pois são formadas em Pedagogia, apresentando uma ótima administração, o que contribui para o crescimento de alunos, professores e comunidade escolar. Todos os professores dessa instituição estão inseridos nos programas de formação continuada oferecidos pela SEMEC, necessitando que haja, também, formação continuada para funcionários técnicos, administrativos e de apoio, conforme registra a Diretora da escola.

Quanto ao quadro de professores, o CMEI conta com uma equipe de profissionais habilitados, com qualificação em nível superior e especialização em áreas distintas, como nos mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1- Quadro de pessoal do CMEI Tia Erinelda Veiga**

<b>Funcionários</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Diretora</b>	3
<b>Diretora Auxiliar</b>	1
<b>Pedagoga</b>	1
<b>Professores</b>	4
<b>Téc. Administrativos</b>	1
<b>Serviços Gerais</b>	2
<b>Merendeiras</b>	2
<b>Agentes de portaria</b>	1

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O Quadro 1 mostra como está organizado os funcionários que trabalham no CMEI Tia Erinelda Veiga. No total são 15 servidores, que cumprem suas funções de acordo com o cargo que exercem. Todos os professores são capacitados para atuarem na área que ocupam, sendo licenciados em Pedagogia.



**Figura 2** – CMEI Tia Erinelda Veiga – Pátio  
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A Figura 2 mostra o pátio da escola, no qual se encontram a cantina, a sala do maternal, banheiros e a diretoria. O espaço é bastante reduzido, dessa maneira, as crianças não possuem um local adequado para realizar suas atividades de recreação e brincadeiras.

As salas destinadas para atividades com as crianças possuem boa ventilação, iluminação e uma visão para ambiente externo. A cantina possui instalações e equipamentos que atendem às exigências de nutrição, saúde e higiene. Não existe espaço adequado para refeitório, sendo que as crianças utilizam a sala de aula para a realização de suas refeições. Todas as salas possuem mobiliário e equipamentos adequados às suas funções, com cadeiras apropriadas para a idade das crianças que são atendidas na creche.



**Figura 3** – CMEI Tia Erinelda Veiga – Pátio  
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A Figura 3 mostra o mural do CMEI, onde também se encontram dispostas as pias (lavatórios) para uso das crianças. As crianças utilizam-nas para higienização das mãos antes e depois das refeições e nos demais momentos que se fizerem necessários, assim como para ilustrações em aulas, quando se necessário. Observa-se, dessa maneira que, os locais referentes a murais e outras informações importantes são escassos, pois o CMEI apresenta um pequeno espaço físico, como mostram as Figuras 4, 5, 6 e 7, a seguir.



**Figura 4** – Rampa e escada de acesso às salas  
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)



**Figura 5** – Espaço para recreação  
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).



**Figura 6** – Pátio da escola  
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)



**Figura 7** – Espaço para recreação  
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

A Figura 4 mostra a rampa e a escada de acesso das crianças às salas. O espaço é pequeno e estreito. As figuras 5 e 7 revelam o pequeno espaço que a escola apresenta, para recreação das crianças. O ambiente não apresenta brinquedos e parque temático pelas razões já explicadas. Considerando ser uma escola para crianças, em alguns pontos deixa a desejar, posto que possui poucos atrativos voltados às crianças, destinados a alegrar e diferenciar o cotidiano escolar de seu público infantil. A figura 6 ilustra o pátio da escola, destinado às crianças e a seu lazer, onde promovem suas brincadeiras sob os olhares atentos das professoras alfabetizadoras. No pátio, também, são realizadas a acolhida diária e atividades fora da sala de aula, como projetos e festas planejadas pela escola.

#### **1.4 Observação na educação infantil: atividades de leitura e escrita**

Uma informação que julgamos apropriada para iniciar este tópico diz respeito ao dispositivo científico denominado observação para obtenção/produção de dados, uma técnica que aponta para o sentido compreensivo do fenômeno, sob um olhar atento, seguido de registros e descrições, diante de uma intencionalidade. É, na verdade, como a define Angrosino (2009, p.74): “Observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos”.

Para produzir os dados que norteiam a compreensão de nosso objeto de estudo, utilizamos, a observação da prática pedagógica de uma professora do segundo período da educação infantil, do Centro Municipal de Educação Infantil (C.M.E.I), localizada no bairro Planalto Ininga, em Teresina/PI. Por intermédio desta ação a pretensão foi descrever o ambiente alfabetizador tal como é construído, caracterizar situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na educação infantil e identificar as funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças na educação infantil. Aliado a esse aspecto, fez-se necessário conhecer as vivências e as experiências presentes na vida dos partícipes da pesquisa, as crianças, conhecendo a dinamicidade e a realidade do acontecimento na sala de aula.

A observação proporciona o conhecimento, em que o pesquisador age criticamente diante de uma dada realidade, assim, por intermédio deste procedimento de produção de dados podemos conhecer a prática pedagógica do professor da educação infantil, sua rotina, as situações de leitura e escrita, de

acordo com o roteiro observacional elaborado para este momento. Concomitante à observação da prática pedagógica do professor, observamos também os alunos e seus processos nos aprendizados da leitura e da escrita no cotidiano da sala de aula.

Empregamos, neste tópico, a observação, que permite ao pesquisador, tanto se aproximar, como distanciar-se no que se refere ao sujeito e objeto. Na condição de procedimento empregado na pesquisa qualitativa, compreende a ação do pesquisador que, a rigor, “[...] observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos, pelos quais se interessa [...]”. (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 32), mas, necessariamente, sem intervenção na realidade pesquisada.

Assim, como uma técnica de produção de dados, utilizamos a observação. “Desde a formulação do problema, passando pela coleta, análise e interpretação de dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”. (GIL, 2008, p.100). Implica dizer que observar é perceber o ambiente pesquisado de maneira a transformar e construir valores em torno da problemática.

Nessa perspectiva, elaboramos um roteiro de observação, a fim de conhecer as atividades pedagógicas de leitura e escrita realizadas pela professora em sala. Observamos os materiais de leitura e escrita aos quais as crianças têm acesso, a organização e distribuição do espaço-tempo e principalmente a interação dos interlocutores desta pesquisa diante das ações pedagógicas da professora. A partir do roteiro proposto para efetuar a observação, que se caracterizou como sistemática, dialogamos com Gil (2008), para melhor caracterizá-la, a esse respeito Gil (2008, p.104):

Na observação sistemática o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações. O primeiro passo consiste em definir o que deve ser observado. Esta definição precisa levar em consideração os objetivos da pesquisa, o que significa que se estes não estiverem claramente definidos, será impossível conduzir adequadamente o processo de observação.

Tomando como suporte orientador o que recomenda o referido autor, passamos a registrar nossos planos de observação, que se efetivaram em 5 seções de observação, conforme descrevem a seguir:

**Quadro 2 – Plano de observação**

<b>Observações sistemáticas</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Data</b>
<b>1ª sessão</b>	Observação de rotina da sala de aula.	15/07/15
<b>2ª sessão</b>	Caracterização das situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na educação infantil.	26/08/15
<b>3ª sessão</b>	Observação dos materiais de leitura e escrita; participação das crianças nas rodas de leitura.	04/09/15
<b>4ª sessão</b>	Identificação das funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças na educação infantil	09/09/15
<b>5ª sessão</b>	Descrição do ambiente alfabetizador construído na educação infantil	10/09/15

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Dessa maneira, nas observações que realizamos, contemplamos a rotina proposta e efetivada na escola: a rotina da sala de aula; a rotina de alimentação; a rotina administrativa. Fomos orientadas pelo planejamento proposto pela professora titular. Realizamos cinco observações em dias variados, nos meses de julho a setembro. Realizamos vários registros fotográficos, que ilustram este trabalho, objetivando visualizar as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, o ambiente alfabetizador construído, bem como as produções das crianças.

No decorrer das observações estávamos munidos de diário de campo para principais anotações, de máquina fotográfica, celular, para fazer os fatos, instrumentos indispensáveis para cumprirmos a tarefa observativa.

### **1.5 Interlocutores do estudo: crianças de educação infantil**

Voltamos a fazer alusão ao fato de que, a maioria das pesquisas em educação têm sido realizadas com professores. Por esse motivo, e também pela nossa prática docente, seguimos na direção oposta investigando as particularidades que norteiam o universo escolar das crianças, mais precisamente, no que diz respeito aos processos de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil. Nesse contexto, a escolha dos sujeitos representa momento significativo da pesquisa, notadamente no que diz respeito à ação de interlocutores do estudo, as crianças narradoras.

Definimos como interlocutores da pesquisa oito crianças da C.M.E.I Tia Erinelda Veiga, da rede pública de Teresina. Todas cursando o segundo período da Educação Infantil, que aceitaram o desafio de colaborar com nosso estudo, após nossas explicações acerca de seus papéis na condição de sujeitos da pesquisa. Observamos a disposição do grupo em participar do estudo, não sem antes, esclarecermos sobre a necessidade de aval de escola e da família, o que, preliminarmente, foi feito por nós, seja por meio de conversas explicativas, seja por meio de documentação necessária (Anexos A, B e C). Acrescentamos, nesse sentido, que os pais, os responsáveis, os gestores e professores concordaram com a participação das crianças na pesquisa.

Perspectivando, pois, acessar à compreensão de nosso objeto de estudo, com apoio nos objetivos da pesquisa, iniciamos nossas tarefas em apreender as narrativas das crianças narradoras sobre seus processos de leitura e escrita, sobre seus anseios e angústias, no decorrer desta fase do ensino escolar, que oferece inúmeras possibilidades ao aluno, de vencer os desafios pertinentes a esta etapa da alfabetização. Nesse sentido, ressaltamos a importância de desenvolver estudos com crianças na condição de interlocutoras, na área de educação, tendo em vista a escassez desses estudos, notadamente no âmbito do PPGEd, assim como no âmbito dos CMEIs.

Essa escolha é, na verdade, uma forma de colocar em evidência o protagonismo infantil e também considerar a cultura escolar nesse sentido, privilegiando seus espaços-tempos de aprendizagens, suas histórias de vida escolar em torno de seu processo alfabetizador, que compreende, centralmente, a

apropriação da leitura e da escrita. Para reforçar nossa intenção, nessa decisão citamos Redin (2009, p. 118-119) que nos diz:

Embora não possamos deixar de considerar as influências das demais culturas, como a midiática, a própria cultura escolar, que também são produzidas a partir das influências dos adultos sobre as crianças, é também necessário considerar esse espaço-tempo de brincadeiras como resistência, como transgressão ao poder adultocêntrico. Portanto, não se trata de isolar as crianças num outro mundo, mas conseguir entender seus movimentos no sentido de interpretar a sociedade da qual fazem parte. Considerar as crianças como um grupo social, que participa da cultura de forma ativa, produzindo mudanças culturais, não é tão simples assim e significa uma mudança de paradigmas em relação à participação das crianças na sociedade. Elas deixam de ser números para estatísticas e assumem um lugar ativo, onde tanto influenciam as formas de viver dos grupos sociais, como são influenciados por eles.

As crianças, neste estudo, mostram seu protagonismo, como diz o autor, não necessariamente seu protagonismo numérico, mas sua participação ativa na pesquisa, narrando suas aprendizagens/apropriações da leitura e da escrita no seu processo de alfabetização. Como refere Redin (2009), as crianças saíram do isolamento para ocupar a cena principal, participando ativamente na construção e na vivência de seu ambiente sociocultural escolar.

O propósito é também, considerar uma ampla vertente cultural da infância: espaço-tempo, de brincadeiras, grupo social e participação nesses grupos, enfim, seu jeito de ser e estar no meio social mais amplo, como também no contexto escolar, particularmente na sala de aula, como forma de passarem a integrar novas estatísticas neste campo discursivo e investigativo, aqui representado pela educação infantil.

Para realização desta pesquisa, como os interlocutores são crianças, solicitamos autorização dos pais ou responsáveis, com a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para identificá-los utilizamos codinomes, a fim de preservarmos suas identidades. Nesse sentido, trabalhamos com os interlocutores: Manolito, Ariel, Susanita, Bela, Felipe, Ana, Miguelito e Elza nomes fictícios surgidos de suas escolhas pessoais e de personagens dos quadrinhos da boneca Mafalda.

Diante da abordagem, optamos por desvelar os caminhos da leitura e da escrita trilhados pelas crianças no transcorrer da Educação Infantil, a fim de

conhecer o ambiente alfabetizador proposto pelos professores, pelo CMEI Tia Erinelda Veiga. A criança apresenta um modo particular de narrar suas trajetórias formativas, diferentemente dos adultos. Seu modo particular de ser, sua naturalidade, sua inquietação e diferenciação nos instiga a conhecer estes caminhos, com o propósito de delinear seus desejos e percepções acerca do assunto abordado em sala de aula. O fato é que, “Ao narrar, a criança está também atribuindo significação aos dados da cultura, numa estratégia contínua de leitura e produção cultural”. (GIRARDELLO, 2009, p. 40).

### **1.6 Produção de dados narrativos**

Sobre o item produção de dados, achamos importante registrar que, a escola na qual foi realizada a pesquisa, anteriormente, foi nosso local de trabalho, fato que contribuiu para que decidíssemos por esta instituição. Assim, a escola, de maneira geral, foi muito receptiva e proporcionou as condições necessárias para a realização da pesquisa. Nesse contexto, primeiramente, como primeiro contato, conversamos com a diretora da C.M.E.I, Iara Samy Borges da Cruz, a fim de apresentar nossa proposta de trabalho. Num segundo momento, realizamos uma reunião com os pais das crianças que fazem parte do nosso estudo, com o objetivo de pedir autorização para a respectiva participação de seus filhos na pesquisa, já que os interlocutores são menores de idade.

Para produzir os dados que dão suporte e configuram as narrativas deste estudo, utilizamos, inicialmente, a observação, por meio da qual descrevemos o ambiente alfabetizador construído na Educação Infantil. Além disso, descrevemos sobre as vivências e as experiências presentes na vida dos partícipes da pesquisa, propiciando ao pesquisador o acesso real dos fatos. Dizemos, nesse sentido, que a observação proporciona o conhecimento, visto que o pesquisador age criticamente diante de uma dada realidade. Dessa maneira, por intermédio deste procedimento, a produção de dados foi possível conhecer a rotina da escola e da sala de aula, as situações de leitura e escrita no seu espaço formal de acontecimentos. Assim, referente à importância dessa abordagem e a sua diferenciação em relação a outras propostas de produção de dados, citamos Flick (2004, p. 147) ao fazer a seguinte afirmação:

Em geral, essas abordagens enfatizam o fato de que as práticas somente podem ser acessadas através da observação, e de que as entrevistas e as narrativas tornam acessíveis apenas os relatos das práticas e não as próprias práticas. O que normalmente se pede é a observação, que permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre. [...].

Como vemos, o autor reconhece outros formatos de produção de dados, porém, destacando o papel da observação enquanto técnica que favorece o pesquisador acessar a um volume mais expressivo de dados, sobremaneira quando se refere à prática docente em sala de aula. Utilizamos, ainda, como procedimento de coleta de dados, as rodas de conversa, realizadas com as crianças, a fim de construir narrativas intrínsecas à compreensão do objeto de estudo. “A técnica da roda de conversa constitui-se em momento singular de interlocução que suscita descobertas coletivas contribuindo para a ressignificação de práticas e para um diálogo saudável”. (REIS, 2013, p. 30). Pelos aspectos apontados, percebemos que este procedimento proporciona situações de reflexão, na busca da constituição de novos conceitos, saberes e aspectos culturais em torno do objeto de estudo que direciona esta pesquisa.

A técnica da roda de conversa compreende uma metodologia participativa, na qual cada interlocutor contribui na fala do outro, possibilitando momentos onde cada indivíduo possa se expressar. Assim, esta técnica contribui para o desenvolvimento de uma ótima comunicação, havendo a interação de todos os envolvidos no momento da discussão das temáticas propostas. Todavia, é preciso que o mediador das rodas de conversa fique atento aos desafios enfrentados pelas crianças no desenvolver da técnica. Nesse contexto, Ryckebusch (2011, p. 89) nos diz:

Para as crianças, o desafio inicial da “Roda de Conversa” é compreender a que se propõe tal situação comunicativa, qual a sua função no conjunto das práticas cotidianas desenvolvidas no espaço escolar. Um segundo desafio é aprender a se organizar como participante, isto é, considerar seus pares como interlocutores, além da professora; elaborar questões; colocar seu ponto de vista em discussão; ouvir os diferentes posicionamentos e questioná-los. Um terceiro aspecto refere-se à natureza conflitual entre o “eu” e o “outro”, característica das crianças desse nível do ensino. Nessas disputas, imersas em afetos, emoções e cognição vê-se, num primeiro momento, um movimento para a “preservação de seus

espaços/ identidades”, revelando certa inabilidade (esperada para a faixa etária) de compreender e redimensionar-se a partir do diferente.

Nesse contexto, a partir da ineptidão das falas das crianças, realizamos a distinção entre narrativas formais e informais. As narrativas formais são planejadas e delineadas pelo pesquisador, apresentando o início e fim. As narrativas informais surgem através da conversação, a partir do universo imaginário das crianças, sem a devida realização de perguntas elaboradas pelo intermediador da conversa. (GIRARDELLO, 2009). Implica dizer que empregamos as duas modalidades narrativas, destacando-se, contudo, que predominou a modalidade de narrativas formais, mas sem descartar a informalidade que, em várias situações demarca a narratividade infantil, assim como aquele que permeia, naturalmente, o contexto de nossa pesquisa, por intermédio das conversas com os professores, diretora, pedagoga, secretária da escola.

### **1.6.1 Escuta de narrativas infantis: rodas de conversa**

O que quer dizer escutar narrativas? Como se efetiva essa prática no âmbito da pesquisa, no âmbito da produção de dados? Escutar as narrativas é, por assim dizer, ouvir a contação de uma história, é estar diante de uma arte, a “arte de contar”, de organizar e expressar nossas experiências, vivências, nossos saberes e fazeres. (BENJAMIN, 1987). Com o propósito de escutar narrativas de crianças da educação infantil organizamos e realizamos 05 (cinco) Rodas de Conversa, cada uma com seu planejamento particular, conforme seu objetivo direcionador.

Para intermediar as Rodas de Conversa, convidamos a personagem Mafalda, criada pelo cartunista Quino. Escolhemos Mafalda pois é uma boneca notável, crítica e que tem fé na sua geração. Ela acredita que é capaz de mudar o mundo à sua volta, não gosta de injustiça e das absurdas convenções dos adultos. Dessa maneira, representamos a boneca durante as Rodas de Conversa, dando voz e personalidade à personagem tão famosa dos quadrinhos. Desse modo, cada Roda recebeu sua denominação específica, como registramos no Quadro 3:

**Quadro 03 - Rodas de Conversa**

<b>Nº de ordem</b>	<b>Data</b>	<b>Denominação</b>	<b>Finalidade</b>
<b>1ª Roda de Conversa</b>	02/10/15	Conhecendo a Mafalda e as crianças narradoras	Socialização
<b>2ª Roda de Conversa</b>	13/11/15	Analisando situações de leitura e escrita na educação infantil	Projeção de filme e análise compreensiva opinativas sobre o filme.
<b>3ª Roda de Conversa</b>	20/11/15	Caracterizando as funções da leitura e da escrita na educação infantil	Discussões acerca das leituras e escritas que as crianças realizam na escola.
<b>4ª Roda de Conversa</b>	11/12/15	Narrando sobre alfabetização	Diálogos de alfabetização.
<b>5ª Roda de Conversa</b>	17/12/15	Descobrimo o prazer da leitura e da escrita	Explicitação e conversa sobre as aprendizagens de leitura e de escrita.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Nesta sequência passamos a contextualização e detalhes sobre as cinco Rodas de Conversa, bem como os dias de realização, as denominações e objetivos

delineados. Buscamos, por intermédio do Quadro 03, elencar, de forma detalhada, como transcorreu o planejamento das rodas de conversa, mostrando o conteúdo de cada uma delas, com vistas a enfatizar como foram realizadas.

### **1ª Roda de conversa: Conhecendo a Mafalda e as crianças narradoras**

A primeira roda de conversa que se denomina “Conhecendo Mafalda e as crianças narradoras”, tem como objetivo socializar com as crianças as ações da roda de conversa e seu funcionamento. Nesta roda de conversa apresentamos uma personagem com a qual as crianças dialogaram sobre leitura, escrita. Inicialmente, realizamos uma dinâmica de apresentação, intitulada “Quem é você”, na qual os interlocutores expuseram seus nomes, características e sonhos. Cada criança foi convidada a fazer um desenho que a representasse. Mafalda é a personagem que propiciou o diálogo com as crianças, que interagiu com as crianças no decorrer da investigação. Para concluir os trabalhos narrativos nessa roda, as crianças narraram sobre suas vivências na escola, e na vida, nomeadamente, no que diz respeito, à leitura e à escrita.

Nesta primeira roda, que aconteceu no dia 02 de outubro de 2015, buscamos conhecer o que as crianças pensam sobre a escola e as atividades desenvolvidas neste ambiente. De semelhante modo, Gonçalves (2007, p.161), em pesquisa desenvolvida sobre a representação da escola feita com alunos de pré-escola, nos diz: “Esta pesquisa partiu da hipótese de que a construção de uma representação pelas crianças é um processo dinâmico e constante, feito na interação das mesmas com o contexto em que vivem”. Nosso intento foi, pois “escutar” as crianças nas suas narrativas buscando apreender o que concebem acerca da apropriação da leitura e da escrita, no processo de alfabetização na educação infantil.

### **2ª Roda de conversa: Analisando situações de leitura e escrita**

Nesta roda de conversa, Mafalda entra em cena, com a projeção de “Mafalda – o filme” e, após o filme indaga as crianças sobre o que leem e o que escrevem na escola. No dia 13 de novembro de 2015, propomos às crianças a atenção total diante do filme. Este conta a história da personagem Mafalda, que se

apresenta como uma garota que tem uma enorme preocupação com a humanidade. Ela apresenta um comportamento bastante crítico, fato esse que justifica a escolha da personagem como mediadora das rodas de conversa.

Durante o filme, as crianças interagiram bastante com a boneca, acompanhando a entrada da personagem na escola, suas brincadeiras preferidas e conheceram os seus amigos de escola.

### **3ª Roda de conversa: Caracterizando as funções da leitura e da escrita na educação infantil**

Esta Roda de Conversa realizou-se em 20 de novembro de 2015 e caracterizada pelas funções de leitura e escrita na educação infantil. Assim, Mafalda indagou às crianças: Para que seve a leitura na escola? Para que serve a escrita na escola? Os interlocutores elencaram os seus conceitos de leitura e escrita e suas respectivas funções, enfatizando as leituras que realizam na escola. Enumeraram também as linguagens que são trabalhadas na educação infantil.

### **4ª Roda de conversa: Narrando sobre alfabetização**

Em 11 de dezembro de 2015, realizamos a segunda roda de conversa, na qual as crianças foram desafiadas a expressar suas concepções sobre alfabetização na Educação Infantil. O ponto de partida para as narrativas infantis nasce da seguinte proposta de estabelecer um diálogo com a personagem Mafalda:



Na escola, entre outros aspectos significativos, vocês aprendem a ler e a escrever. É verdade? Então, gostaria que vocês falassem sobre o que pensam/compreendem a respeito da alfabetização, dos acontecimentos e atividades que acontecem na escola. O que é, para você alfabetizar-se? O que você aprende (ou já aprendeu) na escola e na sala de aula?

Nesse contexto, os alunos foram convidados a participar da discussão sobre alfabetização, interagindo com a boneca Mafalda. Eles elencaram as suas aprendizagens na escola, com o intuito de conhecer os conhecimentos prévios das crianças sobre o conceito de alfabetização. Os interlocutores, apesar da pouca idade, demonstraram conhecer o contexto em que estão inseridos, pois conceituaram a alfabetização e descreveram as situações de aprendizagem que vivenciam.

### **5ª Roda de conversa: Descobrimo o prazer da leitura e da escrita**

Na quinta roda de conversa, realizada em 17 de dezembro de 2015, que apresentou como finalidade a explicitação e conversa sobre as aprendizagens de leitura e de escrita, Mafalda se despede. Nesta roda de conversa, Mafalda iniciou contando uma história: “O menino que aprendeu a ver”. Mas antes procura saber o que as crianças gostam de ver e de escrever na escola. As crianças adoraram as atividades propostas nas Rodas de Conversa. Através destas, elas explicitaram suas aprendizagens e desenvolveram os seus conhecimentos sobre alfabetização.

Num primeiro momento, o propósito foi identificar o que significa alfabetizar na educação infantil, saber como as crianças concebem esse processo. No momento seguinte, a conversa desenvolveu-se em torno das funções da leitura e da escrita na educação infantil. Para tanto, indagamos sobre cada processo: O que é? Para que serve? No terceiro momento, analisamos situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na educação infantil. Para a concretização dos objetivos da pesquisa, organizamos estas cinco Rodas de Conversas, distribuindo as finalidades de acordo com os objetivos de cada encontro.

Dessa maneira, a narrativa permite, ao pesquisador, conhecer as representações que são feitas pelos sujeitos, a respeito de suas experiências, vivências na escola, a respeito de suas aprendizagens. Para encerrar este tópico, o fazemos com a seguinte citação: “Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 187).

## 1.7 Procedimentos para organização e análise de dados

Para cumprimento desta etapa metodológica, buscamos identificar os processos pelos quais as crianças descrevem, explicam e/ou compreendem o mundo em que vivem, incluindo a si próprias. A conversa estabelecida ocupou um lugar central entre os participantes (interlocutor e pesquisador), oportunidade em que observamos a interação nos contextos expostos pelas crianças, ou seja, sua vivência, sua identidade, sua história de vida e sua formação.

Dizemos, portanto, que a análise dos dados deste trabalho se delineou desde a escolha das questões presentes na observação e nas Rodas de Conversa, momentos em que as questões e indagações são comuns a todos os participantes. Inicialmente, selecionamos as categorias e, em seguida, a análise de cada categoria, a fim de perceber o que nelas estava sendo questionado, discutido, concebido.

Após o levantamento dos dados produzidos na pesquisa com base nos instrumentos utilizados, realizamos a organização desses dados, a fim de possibilitar as análises, que, de todo modo se basearam na perspectiva de análises de conteúdo, segundo Bardin (2009), Franco (2007) e autores que seguem a mesma linha de orientação. A propósito, Oliveira (2003, p.5-6) assim define a análise de conteúdo:

Pode-se dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades.

Pelos aspectos apontados, justifica-se a escolha por essa técnica, que aqui registramos segue a proposta de Bardin (2009), que trabalha com o texto de forma a

esmiuçá-lo, enfatizando os aspectos referentes ao objetivo do estudo e suas categorias principais. Nesse sentido, faz-se necessário elencar as etapas do referido método e as operações práticas ordenadas em nosso trabalho: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2009).

A pré-análise compreende a fase de organização. Inicialmente, organizar as ideias principais de forma a obter resultados satisfatórios. Nesse sentido, os dados produzidos em forma de narrativas são organizados de maneira a conduzir e sistematizar a pesquisa. Nesta fase estão presentes três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação. (BARDIN, 2009, p.83).

A exploração do material efetivou-se a partir (e com o auxílio) de um plano que elaboramos para nortear o processamento da análise de conteúdo das narrativas. Neste plano, previmos a busca de categorias ou expressões referentes aos objetivos propostos pelo estudo, como forma de organizar os conteúdos presentes nos dados em questão. Posteriormente, classificamos os dados, definindo as categorias e subcategorias de acordo com a temática apresentada. Em seguida, iniciamos o processo de interpretação, no qual relacionamos os materiais coletados com as proposições teóricas.

Dessa maneira, emergiram categorias e subcategorias, conforme expressas no Quadro 4, a seguir:

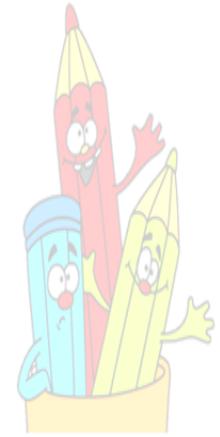
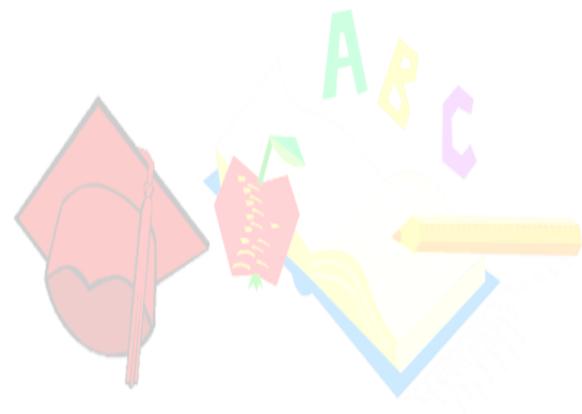
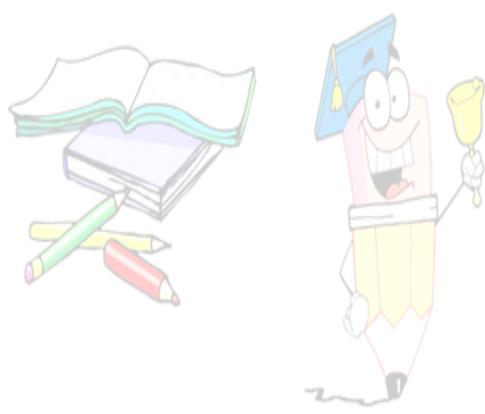
**Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DADOS
1 – Caracterização da prática pedagógica na educação infantil	1.1 Funções da leitura e da escrita; 1.2 Situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças. 1.3 Ambiente alfabetizador na educação infantil	Observação
2 – A alfabetização na educação infantil	2.1 Vivências na educação infantil 2.2 Concepções de crianças da educação infantil sobre alfabetização	Rodas de Conversas Observação
3 – O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil	3.1 Narrando sobre alfabetização 3.2 Descobrimo o prazer da leitura e da escrita	Rodas de Conversas

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No Quadro 4 expusemos as três categorias de análise, dando ênfase, também às subcategorias e respectivas técnicas de produção dos dados, de forma a esclarecer o que e como foi pesquisado por intermédio dos procedimentos de pesquisa empregados no referido trabalho. Nesse contexto, os dados foram agrupados de acordo com a perspectiva apresentada, sintetizada em três categorias e suas decorrentes subcategorias, incluindo-se a técnica que orientou cada momento dessa produção.

Almeida (2010, p.171) em passagem de seu texto acerca de lembranças de infância registra em tom de afirmação, com que concordamos “[...] que a natureza infantil é de uma complexidade tamanha que exige de nós adultos uma postura de observador, bastante apurada”. O recorte que ora fazemos do texto dessa autora se enquadra, adequadamente, para reforçar que é assim, com esse sentimento compreensivo que nos voltamos para empreender a análise de conteúdo conforme proposta nesta seção da pesquisa.



## CAPÍTULO 2

# EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO: HISTÓRICO, ENFOQUES TEÓRICOS E METODOLOGIAS DE ENSINO



## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO: HISTÓRICO, ENFOQUES TEÓRICOS E METODOLOGIAS DE ENSINO**

Os que vemos ao nosso redor, as situações vividas, são de alguma forma, reflexos de algo que aconteceu no passado, seja uma teoria, uma criação ou uma ação humana, essa condição não é diferente no âmbito da educação. Para se chegar à educação infantil que conhecemos atualmente, com suas particularidades e intencionalidades, foi necessário que homens e mulheres agissem no sentido de contribuir com essa temática.

Este breve resumo da história da educação infantil mostra como a temática é discutida desde a criação dos primeiros jardins de infância. E esta discussão não se finda, pois está intrínseca no processo de formação das crianças. Esta, por sua vez, perpassa os campos da universidade, chega à escola e a ultrapassa, evidenciando-se seu ciclo discursivo, o ciclo de sua história, que é contínuo, não se acaba ao final das etapas, prossegue.

Diante do exposto, faz-se necessário conhecer as influências e os aspectos que marcaram a educação das crianças pequenas, em cada época da história, no âmbito brasileiro. Inicialmente, um fato marcante é que o caráter assistencialista marca o início da organização das creches no Brasil. Heidrich (2010, p. 1), em um artigo publicado na Revista Nova Escola, afirma:

Apesar do interesse e esforço isolados de educadores como Mário de Andrade, a Educação Infantil levou muito tempo para se desvencilhar do caráter que a pontuou desde o início: a assistência social. Essa demora foi de quase um século - o primeiro jardim da infância foi inaugurado em 1895, em São Paulo. Mudanças estruturais começaram somente na década de 1970, quando o processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho levaram a um aumento significativo na demanda por vagas em escolas para as crianças de 0 a 6 anos. Como não havia políticas bem definidas para o segmento, a expansão de instituições de Educação Infantil nessa época foi desordenada e gerou precarização no atendimento, feito, em geral, por profissionais sem nenhuma formação pedagógica.

Nesse sentido, observa-se que a fase assistencialista da educação infantil perdura por muitos anos. Antes mesmo da criação do primeiro jardim de infância, é importante destacar a existência dos orfanatos, asilos e a roda dos expostos, que aparecem na história como as primeiras instituições de atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Essas instituições tinham caráter assistencialista, e sua principal finalidade era acolher crianças abandonadas pelos pais. A roda dos expostos ou dos excluídos foi criada no início do século XIX, antes das creches e apresentava um formato circular, separada ao meio e presa às janelas dos orfanatos. “Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Esta forma de atendimento passou a ser muito criticada, notadamente, com o advento da Primeira República, de modo que, pouco tempo depois, extinta, pois fazia parte do escravismo, que se apresentava como uma ação retrógrada diante das inovações do período. A partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura no país e as decorrentes mudanças de pessoas da zona rural para a zona urbana, surgem algumas ações com o objetivo de proteger a infância.

Nesse sentido, o Brasil, a partir da influência europeia, trouxe para o país as ideias do Movimento das Escolas Novas, que representou um marco para a época, por conter propostas de modernização do ensino na perspectiva do ensino aprendizagem. Um dos seus objetivos referia-se à revisão dos métodos tradicionais de ensino. Consequência deste movimento foram os jardins de infância, os quais se apresentavam como um espaço diferenciado para a educação das crianças, de modo que fossem bem cuidadas, no espaço como plantinhas em um jardim, entre outros diferenciais. Em 1862, foi criado, no Brasil, o primeiro jardim de infância público. Entretanto, este recebia somente crianças oriundas das camadas sociais ricas.

Este fato revelou despreocupação social e educacional com a camada mais pobre, o que originou alguns debates acerca dos jardins de infância. Segundo Oliveira (2011), em 1885 foi realizada uma Exposição Pedagógica, no Rio de Janeiro, na qual registrava que os jardins de infância prejudicavam a família, pois tiravam o direito das crianças conviverem com seus familiares no âmbito doméstico.

Diante disso, surgiram alguns institutos de proteção à infância, e houve um crescente aumento dos jardins de infância no Brasil, como exemplo, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro.

Com esse avanço, a partir do Brasil República (1889), da industrialização e da conseqüente entrada da mulher no setor operário, houve um aumento da demanda pelo atendimento nas instituições de proteção à infância. As mulheres reivindicaram, nesse período, como forma de luta, a criação de instituições que cuidassem das crianças enquanto trabalhavam. “Em 1889 foi inaugurada a creche da Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro”. (OLIVEIRA, 2011, p. 96), que auxiliou as operárias durante sua jornada de trabalho, pois deixavam seus filhos na creche enquanto trabalhavam.

Nesse contexto, é importante salientar que o movimento das mulheres em prol da criação das creches, que defendia a criação desses espaços, assim como de pré-escolas para o atendimento de seus filhos, dos filhos das mulheres de todas as classes econômicas, teve como conseqüência a ampliação de instituições de âmbito público. Estas surgiram com o objetivo de suprir as necessidades das crianças mais pobres, pois, em inúmeros casos, faltava-lhes assistência à saúde, à educação.

Dessa maneira, destaca-se que, enquanto às crianças das camadas mais pobres recebiam o tipo de atendimento, as de âmbito particular tinham uma proposta pedagógica delineada, preparando os alunos para o ensino regular. A partir do exposto, em 1922, aconteceu no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, a fim de discutir sobre o atendimento nos jardins de infância, bem como os seus aspectos legais.

Nesse contexto, com o impulso dado pelo referido congresso, educadores de diferentes partes do país, em oposição à escola tradicional, propuseram um movimento de renovação baseado nos estudos da Escola Nova. Em 1932, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação, cuja proposição era “a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. (OLIVEIRA, 2011, p.98). A partir deste período de inovações e novas propostas educacionais surgiram alguns jardins de infância.

É perceptível através desta breve retrospectiva, que não são muitos os avanços advindos da história a respeito da educação infantil, decorrentes de 1860 a

1940. Realizamos, nesse contexto, uma pausa na história e partimos para a década de 80, no qual, a partir deste momento, ocorrem as principais transformações que marcariam até hoje a educação infantil que conhecemos, tais como metodologias atuais, obrigatoriedade de matrículas, dentre outros.

## **2.1 Leis, planos e referenciais: educação infantil em pauta**

As discussões da década de 80 foram delineadas, dentre outros aspectos, pela educação compensatória, isto é, ações políticas e pedagógicas que apresentavam como objetivo a compensação de “deficiências”, sejam elas sociais, intelectivas ou relacionadas ao desempenho escolar. Dessa maneira, as crianças eram preparadas para o trabalho, deixando de considerar os aspectos referentes à aprendizagem da criança e suas múltiplas habilidades intrínsecas ao contexto da educação escolar, especificadamente, da educação infantil, pauta do nosso estudo. Nessa perspectiva, a creche era vista como “mal necessário, substituta materna, ou seja, um local que compensa a ausência materna e proporciona desenvolvimento adequado”. (PINTO; PINHEIRO, 2008).

Nesse contexto, as crianças de 0 a 6 anos eram atendidas, nas creches e pré-escolas, com base em uma perspectiva terapêutica, com vistas a suprir as carências culturais do universo infantil. Dessa forma, na década de 70, predominou, no âmbito das políticas educacionais, a educação compensatória, que demarcara uma educação infantil direcionada para as crianças pobres, sendo estas passivas, diante do conhecimento, e dependentes. Assim, os alunos não desfrutavam das atividades direcionadas para esse nível de ensino, tornando a educação infantil uma política social.

Nesse contexto, no âmbito da educação pré-escolar, a partir das notas introdutórias sobre a educação compensatória, iniciamos a discussão do ano de 1988, colocando em pauta aspectos relativos à Constituição Federal. A partir desta Carta Constitucional foi possível afirmar que a educação Infantil é um direito da criança. Assim, as políticas relacionadas à infância passaram a ser obrigações do Estado, e não, necessariamente, dever apenas da assistência social. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (CF, art. 208, IV). Com a promulgação da Constituição houve a construção de várias pré-escolas. Nos

anos 90 tivemos duas principais inovações, como afirma Oliveira (2011, p. 117), o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A década de 90 assistiu a alguns novos marcos. Um deles foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição. Na área de educação infantil, o debate que acompanhou a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara de Deputados e no Senado Federal impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, à defesa de um novo modelo de educação infantil.

Nesse sentido, estes documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) marcam o período em questão, pois o artigo 54, inciso IV da referida legislação nos mostra que cabe ao Estado garantir o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas. O Eca permite o estímulo ao acesso das crianças na educação infantil, já que por intermédio deste, os alunos estariam preparados para entrar no ensino obrigatório.

Acompanhando estas transformações, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). A Educação Infantil, nesse contexto, é inserida na educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio. Pelo aspecto legal, a educação infantil ganha destaque e a devida importância, cabendo às instituições de ensino a aplicação das novas diretrizes, a fim de direcionarem as aulas. “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social[...]”. (art. 29 da LDB/96).

Dois anos depois, em 1998, diante dessa ampliação no sistema educacional e dos avanços decorrentes da LDB, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, com o intuito de auxiliar o professor nas suas atividades cotidianas. De acordo com Aquino e Vasconcellos (2005, p.109):

O RCNEI não constitui um referencial para a educação infantil; com ele se teve efetivamente pretensões muito mais amplas, como as de definir políticas educacionais, parâmetros curriculares, critérios para

credenciamento das instituições, padrões para a formação de professoras.

O referido documento está sistematizado em três volumes. O primeiro volume é composto pela introdução, na qual consta uma carta de apresentação direcionada para os professores de educação infantil, além de uma fundamentação teórica em torno dos conceitos de criança, infância e educação. O segundo volume trata da Formação Pessoal e Social, englobando aspectos relacionados com a identidade e autonomia desenvolvida pelas crianças ao longo de todo o processo da educação infantil.

O terceiro volume refere-se ao Conhecimento de Mundo. São seis documentos que compõem este volume, nos quais são discutidas diversas linguagens, que devem ser trabalhadas na educação infantil e seus respectivos objetos de conhecimento, como Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (RCNEI, 1998, v.1).

No ano de 2001, é estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE). Por intermédio da Lei nº 10.172/2001, foi instituído objetivos e metas, como o aumento do nível de escolaridade da população e a melhoria do ensino nos diferentes níveis, a serem executados no período compreendido entre 2001-2010. Nesse contexto, a fim de realizar um balanço acerca das metas instituídas pelo PNE, foi realizada, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (Conae). Como resultado desta reunião, é importante destacar que muitos objetivos não foram alcançados, como por exemplo, atender 50% das crianças na faixa etária de 3 anos e 80% entre 4 e 5 anos.

O século XXI é marcado por várias legislações que nortearam a educação infantil que vigora atualmente. Em 2005, foi sancionada a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que modifica o texto dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ Lei. nº 9.394/96). Através desta legislação, o ensino fundamental passa a ter uma duração de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em consonância com a referida norma, observa-se a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que organizou o Ensino Fundamental de nove anos e a Educação Infantil, como mostra o Quadro 5:

**Quadro 5 - O Ensino Fundamental de 9 anos e a Educação Infantil**

<b>Etapa de ensino</b>	<b>Faixa etária prevista</b>	<b>Duração</b>
<b>Educação Infantil</b> <b>Creche</b> <b>Pré-escola</b>	Até 5 anos de idade Até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	5 anos
<b>Ensino Fundamental</b> <b>Anos iniciais</b> <b>Anos finais</b>	Até 14 anos de idade De 6 a 10 anos de idade De 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 (CNE/CEB nº 3/2005).

Dessa maneira, com esta Resolução fica estabelecido que as crianças de até cinco anos de idade, no início do ano letivo, devem ser matriculadas na pré-escola. Seguindo esta mesma proposta tem-se o Parecer CNE/CEB nº 7/2007. Este determinou que o atendimento de crianças com seis anos de idade só acontecerá se o aluno completar seis anos anteriormente à data prevista para iniciar no Ensino Fundamental.

Um fato marcante foi o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), criado pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Seu objetivo está pautado na perspectiva de que, se houver a construção de ambientes, como salas de aula e parque para a respectiva aprendizagem das crianças, serão garantidas o acesso de crianças na educação infantil.

Em 2009, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. “A Resolução institui oito diretrizes e, a primeira delas traz os fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições Educação Infantil, fundamentados em três princípios: éticos, políticos e estéticos”. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p.110). A criação destas diretrizes objetiva orientar o planejamento de propostas interdisciplinares, no âmbito curricular e pedagógico, com vistas a direcionar o trabalho na Educação Infantil.

Em 2013, foi publicada a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que atualizou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na perspectiva da educação infantil, esta legislação determina que a primeira etapa da educação básica tenha carga horária mínima anual de 800 horas. Determina que o controle da frequência do aluno na pré-escola será efetivado considerando porcentagem mínima de 60%.

Este resumo da história da educação infantil registra como a temática em questão é discutida desde o século XIX. E esta discussão não se finda, segue o curso da História, que, necessariamente, acompanha cada uma de suas etapas. Terminei esta discussão afirmando que o estudo e o debate sobre a educação infantil tem sido um desafio, pois novas perspectivas e demandas tem marcado o contexto histórico na sociedade da informação.

A partir da temática em questão, encadeamos a discussão em torno da alfabetização na educação infantil e as nuances intrínsecas a esse processo, enfatizando assuntos que trabalhem na perspectiva de métodos de ensino e a indagação acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos que tratam da inserção da alfabetização no universo da educação infantil.

## **2.2 Alfabetização e estratégias de ensino: alfabetização na educação infantil, isso é possível?**

O início da vida escolar é um marco para a criança, para a escola e para a família. Esse novo ambiente, a presença de colegas de classe e de novos professores gera um encantamento ou até mesmo, às vezes, um desencantamento para os pequenos estudantes da educação infantil. É muito comum, dada à imaturidade das crianças (pelo menos de muitas), os professores serem vistos como pais e mães e os amigos como irmãos. A escola agora é a segunda casa das crianças. Uma realidade que vem sendo mais claramente entendida por esse público infantil que, de igual modo, paulatinamente e progressivamente vai mudando essa concepção.

Assim, situamos a ocorrência do acesso às primeiras letras, às personagens fantásticas que encantam e aguçam o gosto pela leitura. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é fascinante, pois cada criança apresenta suas peculiaridades e dificuldades intrínsecas a esse longo, porém, prazeroso processo, como nos dizem Moll e Leite (2008).

Abre-se, portanto, o cenário da educação infantil, que é considerada pelos educadores como uma fase importante da trajetória escolar. Uma boa base formará indivíduos capazes de utilizar o código escrito nas mais variadas formas e necessidades sociais. Dentro deste contexto estão inseridos processos de aprendizagem, socialização e diversos saberes. Diante dessa realidade, estudiosos na área vêm pesquisando sobre o tema e questionando sobre a alfabetização na educação infantil, devido às transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo, que repercutem nessa questão. Cabe então questionar: Será que é possível iniciar o processo de alfabetização na educação infantil?

A compreensão que emerge é que se faz necessário haver uma modificação também das práticas pedagógicas na educação infantil. Não necessariamente respondida, de imediato a questão posta, dizemos que a compreensão que emerge é que se desenvolve nessa comunicação. Inicialmente, é importante que se conheçam o trabalho realizado nas classes de educação infantil, tais como as metodologias a respeito do ler e escrever, e as teorias da educação na quais são baseadas tais abordagens, que foram e ainda são utilizadas até hoje, bem como quais são suas falhas, seus acertos, seus avanços e retrocessos. Dessa maneira, como afirma Elias (2000, p.196), “para haver avanço é preciso entrelaçar o passado e o presente, e disso se originará a nova teoria e prática”. Esse entrelaçamento exige reflexão, exige estudo, pesquisa, dentre os quais incluímos a pesquisa que ora desenvolvemos.

Dessa maneira, com vistas a discutirmos o processo de alfabetização na educação infantil, explicitamos as metodologias de ensino da alfabetização, bem como características, atividades e teorias que norteiam suas práticas.

### **2.2.1 Vertente tradicional: métodos sintéticos e analíticos**

Um método aponta sempre para uma direção, um caminho a seguir, sem entrarmos no mérito das controvérsias que envolvem sua discussão, sua conceptualização. A propósito, Minayo (2002) fala em caminhos do pensamento, ao referir a método. O método em alfabetização, resguardando-se suas finalidades e peculiaridades, não é de todo estranho a essa compreensão. Assim é que em

alfabetização falamos de duas vertentes tradicionais de ensinar, de alfabetizar: métodos sintéticos e métodos analíticos.

O modelo tradicional de alfabetização, ou seja, a aquisição do código escrito enquanto uma forma de representação da fala vem sendo modificado e, em alguns casos, substituído pelo letramento. O método tradicional, segundo Leite (2008), a partir da década de 60 tornou-se alvo de diversas críticas em decorrência do analfabetismo funcional, condição que caracteriza as pessoas que não se inserem socialmente, utilizando a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais legalmente asseguradas à população em geral.

Tomando como base a pesquisa realizada por Rocha e Rodrigues (2007), fazemos breve abordagem sobre o método tradicional de alfabetização cuja característica principal era o uso de cartilhas:

[...] falamos em alfabetização com cartilhas a situação é bem diferente, pois as cartilhas davam ênfase a decodificação e grande importância ao abecedário, sendo a leitura feita através de exercícios de decifração de palavras, em que os alunos aprendiam as relações entre sons e letras seguindo a ortografia da época. Com as cartilhas a escola não conseguia alfabetizar mais de 50% de seus alunos. “A repetência e evasão escolar era um monstruoso fantasma para as crianças, pais e professores. As cartilhas continham letras do alfabeto que eram decoradas em ordem alfabética e depois eram associadas uma as outras formando-se as sílabas e delas as palavras. (CAGLIARI, 1998 apud ROCHA, 2007, p.2).

Para os teóricos que discutem a temática, esse tipo de ensino não considera as experiências progressas dos alunos ao adentrar no ambiente escolar. Mesmo sendo tão pequenos, o fato é que todos apresentam algum tipo de contato com a leitura, seja por livros, revistas, outdoors, internet, dentre outros. Entretanto, as cartilhas não consideravam essas experiências, posto que focavam na questão das letras, associações silábicas com a finalidade de formar palavras.

Nesse contexto, enfatizamos os métodos sintéticos, isto é, os primeiros procedimentos metodológicos utilizados no ensino da escrita. Estes compreendem o sistema de escrita como uma junção de partículas menores. A partir desta síntese, ocorre a relação entre a fala e sua representação escrita. “Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração”. (FRADE, 2005, p. 23).

A alfabetização, nesse sentido, segue a teoria da memorização. Neste tipo de abordagem a criança simplesmente decora letras e sílabas, seguindo a linha do “ba-be-bi-bo-bu”. A escrita tem uma maior importância em relação aos textos produzidos. Assim, não são consideradas as ideias postas nas produções textuais realizadas pelas crianças.

Rever esse quadro, revertê-lo, requer colocar o professor como ator principal desse processo. Cabe a este profissional o papel de ensinar os conteúdos e fazer com que seus alunos se apropriem do código escrito, qual seja a melhor forma de fazê-lo. Comporta nesse sentido, um movimento necessário, segundo Amaral (2008, p. 75), “[...] o aluno deve aprender a representar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler)”, o que reflete, de certo modo, a mecanicidade dos processos de ler e escrever.

Destacamos também os métodos analíticos, visualizados na perspectiva tradicional de alfabetização. Estes originam-se do todo para as unidades menores, diferentemente dos métodos sintéticos. A ideia de decodificação não tem mais espaço. “Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto”; (FRADE, 2005, p. 22).

Diante da explicitação do método tradicional de ensino, evidencia-se que o momento histórico-social de alfabetização mostra que, condizentes com as exigências da sociedade que impõe à escola e aos profissionais da escola, sintonia com a perspectiva do mercado de trabalho, com a inserção dos alunos, depois de concluídos seus estudos, há um exigente espaço, que tem tudo a ver com uma boa formação, que, a rigor, teria suas raízes no processo alfabetizador, no uso social de linguagem, seja na leitura, seja na escrita, seja, ainda, na oralidade.

### **2.2.2 A psicogênese da língua escrita: abordando a perspectiva construtivista**

A teoria construtivista considera que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por parte da criança, se dá por um processo contínuo e interativo. A referida teoria afirma que o conhecimento não nasce pronto, porém está em constante mudança. Assim, entende, descreve a participação do sujeito, ativo e participante das relações em que se insere. A cada transformação, novas

composições vão sendo implantadas no sujeito, repletas de processualidade, como exemplificam os estudos de Jean Piaget acerca da compreensão dessa perspectiva. E, na verdade como assevera Leite (2008, p.36) que diz “a teoria construtivista ajudou a entender melhor o processo de elaboração conceitual que a criança constrói, desde os primeiros rabiscos até as hipóteses relacionadas com a natureza alfabética da escrita”. Essa processualidade e interatividade entre sujeito e objeto caracterizam a psicologia genética (PIAGET, 1966).

Para esse autor, o conhecimento científico e as fases de desenvolvimento da criança mostram os conhecimentos referentes a cada idade, considerando o sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem, tão importante quanto os métodos de alfabetização. O sujeito apresenta-se ativo, de forma a compreender o que está a sua volta. Registra que, em cada fase o sujeito se apropria de determinadas formas de entender e interagir com o mundo. O autor, assim, denomina as fases em referência: Sensório-motor (0 a 2 anos); Pré-operatório (2 a 6 anos); Operatório-concreto (6 a 7 anos); Operatório lógico-formal (12 a 15 anos).

Para situar essas fases tomamos de empréstimos as considerações teóricas fundamentadas em Moll (2009) e Elias (2000). Acerca do primeiro estágio destacamos as simples ações que a criança executa, como empurrar e sugar, são consideradas importantes. Segundo Moll (2009, p. 93), “a combinação desses esquemas entre si desencadeiam a construção das coordenações dos esquemas de ação”. A autora refere que, no segundo estágio, intitulado pré-operatório, observa-se a presença de símbolos. A atividade que se desenvolve neste período é a distinção entre a imagem e a definição. No terceiro estágio, como o próprio nome indica, as operações são executadas de forma concreta. O pensamento da criança acontece de maneira verbalizada, a criança a diferencia do outro, considerando as relações entre ambos. No quarto período, chamado operatório lógico-formal, as estruturas mentais funcionam de forma coordenada e, conseqüentemente, a compreensão da realidade acontece de maneira organizada.

No interior das discussões sobre o construtivismo, falamos sobre os estudos de Ferreira (1980) a respeito da temática. A autora critica a utilização das cartilhas. Conforme resultados de suas pesquisas, a literatura tem mostrado que muitos educadores mudaram, ou inovaram seus métodos de ensinar, adequando-se à compreensão de que as teorias não são metodologias de ensino, o que implica a necessidade por parte do professor, por parte dos profissionais da educação, no

sentido de uma efetiva e compreensiva utilização destes estudos e sua devida aplicação em sala de aula. A esse respeito, Elias (2000, p. 177) coloca em realce:

[...]. Logo, a principal questão levantada pelos teóricos é a de que o construtivismo é, antes de tudo, uma nova visão de mundo e da natureza humana – embora ainda seja considerado por muitos educadores um método de ensino (talvez pela própria necessidade de encontrar uma forma ou caminho para melhorar o rendimento escolar). Foi, no entanto, a epistemologia genética, de Jean Piaget, pela ótica de como se origina o conhecimento científico na criança, que nos deu a conhecer essa nova visão sobre o processo de interação entre sujeito e objeto da aprendizagem.

A partir da década de 80, os estudos de Ferreiro e Teberosky revolucionaram as formas de pensar a respeito da alfabetização. Na perspectiva das autoras, as crianças, desde cedo, deveriam compreender a importância da cultura escrita. É importante destacar que, antes dos estudos de Ferreiro e Teberosky, em relação à leitura e à escrita, trabalhava-se com a ideia de que as crianças não teriam interesse em ler e escrever, no entendimento de que seria um “desabrochar natural”. (BRANDÃO; LEAL, 2011).

Nesse contexto, a Psicogênese da Língua Escrita, revolucionou as formas pelas quais as crianças aprendem a ler e escrever, na medida em que, trabalha com a apropriação do sistema alfabético de escrita e com as ideias do letramento, inserindo-as em práticas de leitura e escrita que tem sentido e finalidade, “[...] para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido [...]”. (FERREIRO, 1993, p. 39).

Em Freire (2003, p. 34), baseado nos estudos realizados sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, “toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético”. São eles: Nível 1, pré-silábico; nível 2, pré-silábico 2; nível 3, silábico sem correspondência (SSC); nível 4, silábico com correspondência (SCC); nível 5, silábico-alfabético e nível 6, alfabético. Por meio desses níveis o professor pode identificar a condição em que a criança se encontra e, a partir de então, realizar as atividades segundo o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Revela que no primeiro nível, intitulado de pré-silábico, as letras se apresentam para as crianças totalmente embaralhadas, pois apesar de conhecer algumas delas, não as agrupam com o objetivo de formar palavras, pois escrever e desenhar apresentam o mesmo significado. Ao invés de escrever, desenhavam vários objetos, as chamadas “garatujas”. Já no pré-silábico<sup>2</sup>, a escrita começa a se formar. Para a criança, cada sílaba é uma letrinha. As palavras ainda não são formadas. A criança escreve letras não percebendo a relação letra-fonema. A palavra cavalo é escrita assim: “ghfdsjki”, não existindo, assim, relação com a palavra falada.

No nível 3, intitulado silábico sem correspondência, a criança percebe o número de sílabas de uma palavra sem pôr letras que estejam na palavra. Cavalo é escrito “SRV”, onde cada letra representa uma sílaba. Podem utilizar muitas letras para escrever e ao ler. No nível 4, silábico com correspondência, a criança marca uma letra de cada sílaba. (Por exemplo: comida=cmd).

No silábico alfabético, como o nome mesmo indica, em alguns momentos, a criança, escreve a palavra silabada e em outras utilizando o alfabeto como um todo, compreendendo que a escrita representa os sons da fala. O aluno escreve palavras quase completas. (CAVALO=CVALU; KVALO; CAVLO). No nível alfabético, a fala é de fundamental importância. O que a criança fala, ela escreve. Escreve palavras com pequenos erros ou corretamente, conhecendo o valor sonoro de todas as letras do alfabeto.

Dessa forma, com vistas a responder a indagação inicial proposta nesta seção: alfabetizar na educação infantil é possível?, realizamos a discussão sobre as metodologias trabalhadas na perspectiva da alfabetização na educação infantil, com o objetivo de responder ao nosso questionamento. Dessa forma, Bozza (2014, p. 1):

Depende de como concebemos a alfabetização. Se o conceito que temos é aquele no qual a alfabetização é tomada como a aquisição do código escrito, cujo princípio norteador está vinculado à concepção estruturalista de linguagem e à concepção inatista e/ou ambientalista de aprendizagem, a resposta a esses quesitos, obviamente, seria não, pois antes dos seis anos as estruturas mentais do indivíduo não possibilitariam a ele a apropriação significativa das estruturas escritas da linguagem. Em outras palavras, as crianças, em função de seu desenvolvimento cronológico, não teriam maturidade suficiente para aprender operações tão complexas. Se, ao invés disso, entendemos a alfabetização como aquisição da língua escrita, a resposta óbvia seria sim. Desde o nascimento! Essa seria a resposta mais coerente

com a concepção sócio-histórica de linguagem e aprendizagem que temos estudado e defendido.

Nesse sentido, conforme os estudos de Bozza (2014), sendo a alfabetização uma aquisição da língua escrita, o processo ocorre na educação infantil, pois a criança está inserida em uma realidade sociocultural, no qual encontra-se rodeada de textos e contextos. Todavia, no entendimento de que a alfabetização é uma aquisição do código escrito, sendo um processo complexo, a resposta é contrária à primeira. “Trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar”. (SOLE, 2003, p. 75).

### **2.2.3 Dimensões do processo de alfabetização: o letramento em foco**

As discussões realizadas, no âmbito da leitura e da escrita, tendo em vista o aprimoramento das práticas cotidianas, vem crescendo significativamente. Na pauta dessa dimensão encontra-se o letramento, termo que foi utilizado, pela primeira vez, em 1986, pela autora Mary Kato. Diante disso, a temática ganhou novos olhares e novos delineamentos, passando a ser referência nas alterações a respeito do mundo da escrita.

No Brasil, as discussões em torno do letramento, sempre estiveram atreladas ao conceito de alfabetização. Dessa maneira, é importante afirmar, que os dois conceitos não podem ser discutidos e trabalhados separadamente, já que a inserção do letramento na perspectiva escolar implica “[...] em adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais”. (KLEIMAN, 2007, p. 1).

O letramento é a habilidade de se comunicar de forma efetiva pela escrita, utilizando-se de meios convencionais para entender e se fazer entender. Se uma criança lê ou escreve uma frase ou um pequeno texto, ela está alfabetizada. Quando lê ou escreve uma carta ou um simples bilhete, a criança está letrada. A diferença encontra-se no uso social ou prático que se faz da escrita. O letramento é o aprimoramento da alfabetização.

Em consonância com as explicitações a respeito da temática, enfatizamos as tipologias do letramento. Destacamos o letramento escolar e o social. O primeiro relaciona-se com as práticas de leitura e escrita que ocorrem no ambiente escolar, com vistas a desenvolver competências restritas ao aprendizado na escola, deixando de considerar os diversos ambientes de aprendizado (família, comunidade, igreja, dentre outros), nas quais as crianças estão inseridas. Nesse sentido Morais (2009, p. 63) ressalta:

Nesse sentido, as práticas de escrita decorrentes do âmbito escolar tendem a considerar apenas os usos da tecnologia da escrita voltados para a aquisição da língua culta como a função única e correta de sistematização do código escrito pautada na dimensão individual do processo de alfabetização, características do modelo escolar de letramento. [...]. Assim, a escola tende a desenvolver práticas de um letramento autônomo que desconsidera os usos e funções que a escrita exerce nos diferentes contextos sociais, ao tempo que considera apenas o desenvolvimento de habilidades em torno de uma escrita escolarizada, aos moldes da norma padrão.

Assim, de acordo a realidade evidenciada, na qual o planejamento escolar contempla, em sua maioria, situações de alfabetização, deixando de trabalhar na perspectiva do letramento, é necessária a reflexão acerca do letramento social. Este contempla atividades em que há a criança interage com o seu meio social e, conseqüentemente, compreende a cultura e a pluralidade do mundo letrado, no qual está inserido. “Não existe um método de letramento. Nem um nem vários. O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita [...]”. (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Nesse sentido, Pérez (2008, p.199) ressalta que “para os teóricos do letramento, a alfabetização tem uma especificidade, refere-se ao conjunto de habilidades para a leitura e escrita, tendo como foco a aquisição do código escrito e centrando-se na trajetória individual do aprendiz”. Essas transformações ocorridas com a alfabetização, oriundas de diversas teorias, vêm sendo alvo de pesquisas, estudos que têm se ampliado e enriquecido essa discussão. (ZACCUR, 2008).

Os estudos de Zaccur (2008) relatam algumas histórias de alfabetização, reflexo das mudanças e trabalhos. A autora relata sobre os questionamentos de uma criança, filha de professores, que passava a maior parte do dia com a empregada da sua casa. Durante seus escritos no computador, sempre indagava a sua amiga a

respeito dos significados das junções das letras. “Não dá pra ler. Agora se você botar o depois do s, mais um a depois do d, vira soda, indagou a empregada. Mas eu não gosto de soda, respondeu a garotinha”. (ZACCUR, 2008, p. 32).

O que é perceptível nesse depoimento são as experiências vividas no cotidiano refletindo na aprendizagem das primeiras letras. A criança associa a palavra retratada com o refrigerante que não é de sua preferência. O que é visto fora da sala de aula reflete dentro desta e vice-versa. O aprendizado se efetiva por intermédio dos mais variados gêneros textuais. Todos os contextos devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem.

Diante das novas teorias, por exemplo, do letramento, é importante destacar sobre a inserção destas no ambiente das instituições. Não basta tê-las, faz-se necessário a sua aplicação em sala de aula. É fundamental uma reflexão sobre a prática a fim de compreendê-la na sua progressividade, profundidade e na sua dinamicidade. Segundo Sampaio (2008), a sala de aula é o espaço apropriado para vivenciar as possibilidades de alfabetização e letramento.

Nesse contexto, nota-se, devido às qualificações exigidas pela sociedade, que os modelos devem ser revistos. A leitura e a escrita deve se apresentar de uma forma mais contextualizada. É necessário dar mais importância ao cotidiano da criança. A vida dos alunos é retratada dentro da sala de aula. (AMARAL, 2008). Essa atitude referenda intitulado o letramento, isto é, alfabetizar letrando. Segundo afirma Pérez (2008), a alfabetização pluralizou-se e tornou-se alfabetizações, isto é, transmutou-se em um termo repleto de significados.

Nesta acepção dizemos que o aluno, juntamente com o professor e suas experiências, constrói seus conhecimentos de maneira integrada e organizada. Ele se apropria da língua e a utiliza de maneiras diversificadas. A respeito dessa nova forma de alfabetizar, Amaral (2008, p. 69-70), afirma:

O processo de alfabetização, numa perspectiva do letramento, implica atividades como ouvir e ler livros de histórias, pesquisar sobre assuntos de interesse das crianças, buscando informações em enciclopédias, jornais ou revistas, frequentar bibliotecas, abrir espaços para desenvolver a criatividade com a escrita, como elaborar outdoors ou propagandas, brincar de caça ao tesouro, em que as pistas para se chegar ao tesouro sejam textos escritos, trocar cartas entre colegas, escrever diário de classe etc. com atividades como estas, a criança aprende a dominar o código escrito de forma contextualizada e, conseqüentemente, a aprendizagem torna-se mais prazerosa pelo fato de a escrita ter uma função significativa.

Nesse sentido, letramento, assim percebido, insere a leitura e a escrita no contexto da vida do aluno. Inicia-se antes de a criança ingressar na escola, dando ênfase às diversas utilizações da escrita na sociedade atual. Por conseguinte, um entendimento que emerge é que letramento supõe, em relação à criança da educação infantil, estar informada, atualizada e estar em interação com o mundo a seu redor. A criança, na perspectiva do letramento, descobre-se por intermédio da leitura e da escrita, obtendo como resultado a apropriação da escrita. Diante dessa realidade, a aprendizagem em sala de aula acontece de maneira mais atrativa e não de forma mecanizada.

### **2.3 Prática pedagógica na Educação Infantil: alfabetização de crianças**

Neste novo milênio, vivemos em um mundo repleto de constantes transformações onde, seja pela agilidade, seja pela versatilidade, a tecnologia é uma vertente impulsionadora da mudança e ferramenta de construção do conhecimento, mesmo nas comunidades carentes socioeconomicamente falando. Condição que não é diferente no contexto educacional. Estudos atuais mostram que este novo cenário necessita de mudança da prática pedagógica, falamos da prática na educação infantil, nessa fase de seu processo educativo, com o objetivo de tornar a formação dos educandos mais efetiva.

Nesse sentido, evocamos os estudos de Behrens (2010) que afirmam que o método cartesiano não responde mais às expectativas da educação, propondo para tanto um paradigma inovador, que se intitula, também, de emergente. Seu objetivo precípua é a construção de novas propostas metodológicas que facilitem o trabalho do professor, na medida em que seu foco está pautado na formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade no qual estão inseridos. Nesse contexto, Behrens (2010, p. 111) afirma:

Enfim, o paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender para toda a vida. Aliado a essa proposta, deverá ter como desafio contínuo a missão de reconstruir os caminhos da sensibilidade, da emoção, da intuição, da construção de

valores, de solidariedade, de harmonia, de paz, de coleguismo, de parcerias, de trabalho integrado, visando formar um cidadão ético que busque a transformação da sociedade para torná-la digna, justa e humana.

Diante da responsabilidade que os professores têm no exercício da docência, é importante destacar seu papel na Educação Infantil. Contexto no qual está inserido um leque de saberes que nortearão os estudos dos discentes, isto é, formarão a base para os aprendizados futuros, o que requer do professor uma reiterada e continuada busca de aportes teóricos e metodológicos vislumbrando a melhor forma de ensinar, a melhor forma de conduzir os alunos à aprendizagens efetivas no contexto da Educação Infantil.

Dessa maneira, cabe ressaltar sobre a formação inicial desse professor, que tem seu fundamento tanto nas teorias como nas situações práticas, em que o futuro-professor se encontra diante da realidade das instituições de ensino em que atua. Implica dizer que, a rigor, os cursos de formação inicial não contemplam todos os conhecimentos que, posteriormente, vão ser exigidos na prática, como nos diz Polimeno (2008, p.401): “não se pode considerar que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’”.

A autora ressalta ainda que, tanto os cursos de magistério quanto os de Pedagogia, preparam os docentes para o início da carreira, contudo não sustentam, por completo, uma profissão. Nesse sentido, há a necessidade da busca da atualização constante, pois a prática pedagógica do professor da Educação Infantil deve estar pautada no ensino da linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes visuais, música, movimento, formação pessoal e social e identidade e autonomia.

Diante dessa realidade, faz-se necessário ter, por parte dos docentes o esforço para tornar as aulas mais agradáveis e inteligíveis aos alunos, que possibilitem melhor estreitamento do ensino e da aprendizagem. O uso dos recursos didático-pedagógicos deve acontecer com frequência. Também é necessário que haja uma correlação entre o que a criança utiliza no seu cotidiano e o que ela aprende na escola. Nesse sentido, para que a própria educação ocorra de maneira mais ampla e completa, o que implica promover atividades que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças que contemplem experiências diversificadas e tenham como eixos norteadores as interações e as atividades cotidianas das

crianças nesse nível de ensino. Nesse sentido, comporta situar e pôr em prática as funções da leitura e da escrita, como nos dizem Barros, Santos e Barbosa (2007, p. 10):

Dentro desse contexto, também é importante que os alunos saibam com quais finalidades farão à leitura, pois esta pode determinar a forma como o aluno vai interagir com o texto e pode constituir-se em um elemento a mais para a aprendizagem, visto que essas finalidades variam conforme o texto lido. Havendo momentos em que a leitura assume uma função de deleite como na leitura de uma poesia, uma função instrucional como na leitura de receitas ou de manuais de instruções, uma função de busca de informação como na leitura da notícia ou uma função de aprendizagem como na leitura de um texto didático, dentre outros objetivos.

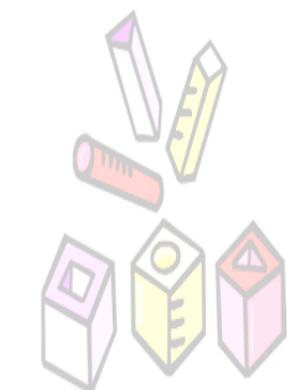
Cabe aos docentes o empenho em buscar meios, como a ludicidade, a socialização e a prática da afetividade e a solidariedade entre professor e aluno, de modo a possibilitar um ambiente mais humano e, de fato, alfabetizador. Sua prática deve proporcionar um ambiente rico para a aprendizagem e estimulador da atividade lúdica, o que comporta explorar as diferentes linguagens (musical, corporal, gestual, escrita), que a educação infantil possibilita e necessita, a fim de que desenvolvam a sua criatividade e imaginação. É dessa forma que deve se estruturar esse processo, compatível com a realidade circundante: vislumbrando a conhecer o mundo, a conhecer a si mesma, como afirmam Nornberg e Pacheco (2010, p. 69-70):

Assim, na atualidade, a preocupação da equipe de professores precisa voltar-se para um modo de organizar o ambiente escolar como espaço que cultiva a responsabilidade de gerar, de criar, de fazer algo para que as crianças possam reconhecer a sala de aula como um lugar próprio, o mesmo tempo pessoal e coletivo de aprendizagem.

Faz-se necessário, por conseguinte, ampliar a discussão sobre as novas metodologias presentes nesse contexto, de forma a dialogar com a prática pedagógica do professor da educação infantil, com o objetivo de contribuir, com o estudo proposto, no segmento prática pedagógica e construção da alfabetização, de modo que, como discutem esses autores, o cenário da sala de aula, de fato, se mostra, seja na perspectiva pessoal, seja na coletiva, como espaço concreto e formal de aprendizagem.



**CAPÍTULO 3**  
**NARRATIVIDADES EM ANÁLISE:**  
**A CRIANÇA FALA**



### CAPÍTULO 3

#### NARRATIVIDADES EM ANÁLISE: A CRIANÇA FALA

*“A palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra que é de ninguém; como palavra cheia de ecos de outros enunciados; e como minha palavra”.*

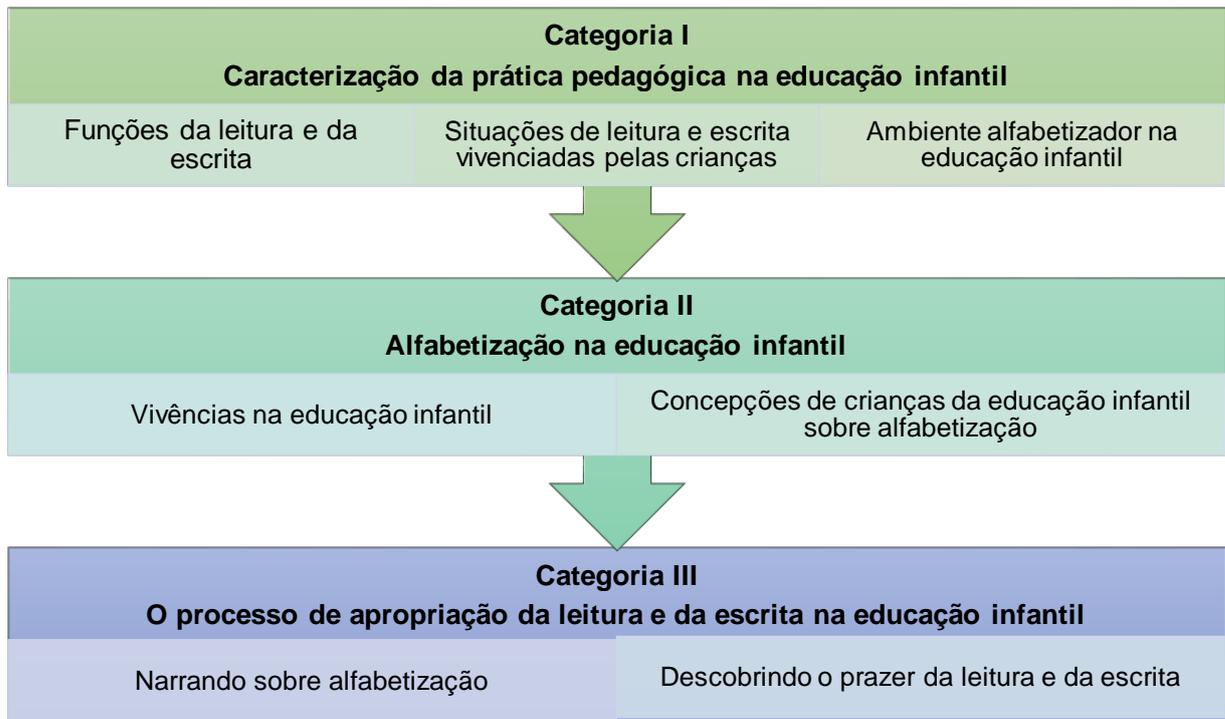
Maria Terezinha Espinosa de Oliveira

Elegemos a criança como protagonista nesta investigação, o que se justifica complementar o título deste capítulo, assegurando que a criança fala. A fala infantil, a que nos referimos, aponta para o entendimento de que a criança lê, a criança escreve, a criança fala por meio de seu gestual. E ela, a criança, lê o seu mundo, os materiais que se apresentam na sua realidade mais próxima, assim como os dizeres que ela mesma escreve. Pois a criança escreve garatujas, copia letras/desenhos, produz desenhos, escreve como parte de sua autonomia escritora. Dizemos, pois, que todos esses gestos, todas essas ações, levam à compreensão de que a criança fala. Neste estudo, essa fala infantil se concretizou pela sua narratividade, em forma de dados, que se encontram organizados e analisados neste capítulo.

Desse modo, nesta seção, identificamos os processos pelos quais é descrito, explicado e/ou compreendido o mundo em que vive. Partimos do entendimento de que, a conversa estabelecida, ocupa um lugar central entre os participantes, podendo-se observar a interação nos contextos que são expostos pelo indivíduo, ou seja, sua vivência, sua identidade, sua história de vida e formação. Nesse sentido, nosso olhar sobre os dados narrativos, apreendeu ou mesmo inferiu peculiaridades, características do universo das crianças, como é próprio de estudos que se utilizam do contributo de análise de conteúdo, segundo Bardin (2009). Para tanto, registramos três categorias de análise que integram a pesquisa ora referenciada.

Diante da produção dos dados referentes à pesquisa, utilizamos como instrumentos, a observação sistemática e as rodas de conversas e, posteriormente, realizamos a organização dos dados. Assim, pensamos na análise de conteúdo. Para tanto, os dados facultaram a organização de três categorias: 1- Caracterização

da prática pedagógica na educação infantil; 2 – Alfabetização na educação infantil; 3 – O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil. Ilustrativamente, criamos a seguinte figura, dispondo a melhor visualização dessas categorias e de suas decorrentes subcategorias.



**Figura 8 –** Categorias e subcategorias de análise  
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A organização da Figura 8 mostra, em seus delineamentos, que cada categoria gerou suas conseqüentes e apropriadas subcategorias, conforme sugeriram os dados, após várias leituras que empreendemos sobre eles, procurando ver, apreender, o visível e o invisível, que expressa ou não, em cada dobra, em cada expressão registrada na narratividade das crianças, assim como expresso em cada detalhe observado na prática pedagógica da professora de educação infantil do CMEI campo desta pesquisa.

Desse modo, os dados viabilizaram a organização das três categorias mencionadas. Na categoria 01, que caracteriza a prática pedagógica na educação infantil, as análises pontuam aspectos que dizem respeito a funções de leitura e escrita; as situações de leitura e escrita; e, ainda, acerca do ambiente alfabetizador. Na categoria 02, que se volta para os dados que caracterizam a alfabetização no âmbito da educação infantil, as análises se voltam para apreender as concepções

das crianças sobre seu processo alfabetizador, sobre suas vivências na educação infantil, que de certa forma, diante de suas compreensões, favoreceram suas aprendizagens de leitura e escrita nessa fase. E, na categoria 03, que demarca a processualidade de apropriação da leitura e da escrita, a perspectiva foi acessar à compreensão, pela narratividade de cada criança, de como compreendem a alfabetização, de como se percebem alfabetizados, de como descobriram, perceberam e entenderam o prazer da leitura e da escrita, seja na escola, seja em casa, seja na sua vida social mais ampliada.

### **3.1 Categoria I – Caracterização da prática pedagógica na educação infantil**

Tomada como o início da trajetória escolar, a educação infantil, ou melhor a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), é onde se apreende um leque de questões que vão nortear o decorrer dos estudos. Diante disso, ressalta-se sobre a responsabilidade que o professor deve apresentar para reger essa tão significativa fase da vida escolar.

Nesse sentido, o estudo apresenta aspectos teóricos e metodológicos referentes à prática pedagógica de professores da educação infantil objetivando apresentar também as visualizações sobre o papel dos docentes na construção da alfabetização de crianças. A prática pedagógica na educação infantil delinea as atividades que são desenvolvidas na primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, consideramos que essa prática proporciona às crianças reflexões diversificadas e uma aprendizagem significativa.

A prática pedagógica, na acepção deste estudo, constitui espaço de produção de conhecimentos peculiares ao trabalho docente, o que significa contemplar a cultura geral da profissão e os saberes pertinentes a essa prática no contexto da alfabetização. Dessa forma, foram contempladas características da prática pedagógica alfabetizadora e suas influências sobre o aprendizado da leitura e da escrita, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, p. 25-27):

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

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais[...];

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos[...];

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas[...];

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra [...].

Esta síntese, na verdade, registra esse visual dos aspectos que estão presentes na sala de aula do 2º período do CMEI pesquisado, pois, a partir das observações realizadas, constatamos várias atividades que colaboram com o desenvolvimento da autonomia da criança, inclusive com o apoio da legislação vigente. Nesse sentido, num primeiro momento, realizamos as observações sistemáticas. Entretanto, o processo de observação não se limitou, apenas, aos registros da sala de aula. Em todos os momentos, mantivemos contato com os funcionários da escola, como as professoras, pedagogas, secretárias e diretoras, com o objetivo de conhecer o trabalho desenvolvido na escola, bem como a proposta pedagógica que direciona o trabalho docente, nesta etapa educacional que é a educação infantil.

Após as conversas iniciais com a pedagoga e com a professora do 2º período do CMEI, analisamos a proposta pedagógica da escola, que se encontra baseada nas DCNEI e nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, que trazem os objetivos, a fundamentação teórica, as metodologias, o planejamento e a avaliação que direcionam e embasam o trabalho na educação infantil. Segundo a pedagoga da escola, a fim de subsidiar a prática pedagógica das professoras do

CMEI, a instituição trabalha com as novas concepções da educação infantil, tomando como base a obrigatoriedade de ensino às crianças de 4 anos de idade.

Diante do exposto, elaboramos um roteiro de observação, a fim de conhecer as atividades pedagógicas de leitura e escrita realizadas pela professora em sala. Observamos os materiais de leitura e de escrita os quais as crianças têm acesso. Observamos, também, como o espaço-tempo é organizado e, principalmente, a interação dos interlocutores desta pesquisa diante das ações pedagógicas que demarcam o fazer da professora em sala de aula.

Analisando os dados da prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil, percebemos uma caracterização bastante favorável, pois a professora apresenta um planejamento flexível, diante das necessidades cotidianas e considera as identidades de cada criança, entendendo-as em sua dimensão global, isto é, com seus problemas familiares, suas dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Assim, o planejamento da professora apresenta uma intencionalidade, contemplando atividades diversificadas, nas quais as crianças vivenciam situações de aprendizagem em que adquirem noções temporais, a linguagem e a relação com os colegas.

Em complementação a esta caracterização, trazemos um quadro de algumas situações ilustrativas relativas ao âmbito da avaliação e que, implícita ou explicitamente, se articulam à prática pedagógica que perspectiva promoção e ampliação do conhecimento da criança, o que implica orientar para o domínio de diversos gêneros textuais, vivências interativas com todos que fazem a escola, principalmente com seus pares e seus professores, imersão das crianças nas vivências de diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, musical, dentre outras.

**Quadro 6 - Avaliações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças**

<b>Aspectos gerais</b>	<b>Avaliações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças</b>
Objetivos das avaliações	As avaliações de leitura e escrita são feitas com todas as crianças, como forma de observar o nível de escrita e leitura, isto é, o desenvolvimento linguístico das crianças, com o objetivo de direcionar o trabalho docente. Essas avaliações são mensais, bimestrais ou trimestrais.
Prêmio Professor Alfabetizador	No final do ano é realizada a avaliação do Professor Alfabetizador, onde os níveis de escrita de todos dos CMEI's são comparados. Nesse caso, os mais bem classificados recebem uma bonificação e as professoras efetivas, diretoras e supervisoras ganham bonificações dependendo da classificação do CMEI, para tanto, é visto o percentual de crianças alfabetizadas.
Rede Municipal de Ensino de Teresina: meta	A meta é de no mínimo 70%. Quem a alcança tem chance de ser premiado. Ganha o prêmio o professor que alcançar a meta de 70% da turma no nível 6 (alfabético).

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Analisando o presente Quadro, ressaltamos acerca dos vários quesitos que os Centros Municipais de Educação Infantil adotam para avaliar a leitura e a escrita das crianças. No quesito “Objetivos das avaliações”, as crianças são avaliadas na perspectiva da leitura e da escrita, com vistas a orientar o trabalho do professor, pois, a partir destas avaliações, os níveis de escrita são classificados de acordo com desenvolvimento de cada criança, aspectos que vão nortear os planejamentos e a prática pedagógica do professor.

No quesito “Prêmio Professor Alfabetizador”, outra modalidade de avaliar o desempenho das crianças na leitura e na escrita, os níveis de escrita das crianças matriculadas nos CMEI's são avaliados e comparados. O prêmio apresenta como objetivo a produção de informações a respeito das habilidades de leitura e escrita das crianças, com vistas a direcionar os programas de formação continuada de professores oferecidos pela Semec, o planejamento das ações pedagógicas e a

intervenção efetiva na sala de aula. Além disso, traça um perfil da aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização, em consonância com a meta estabelecida pela Rede Municipal, como forma de valorizar e reconhecer o trabalho docente de qualidade no âmbito da alfabetização no 2º período da Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (meta explicitada no Quadro 6, página 72).

Nessa perspectiva, ocorre uma avaliação diagnóstica (início do ano) e uma avaliação final. Com relação a esta premiação, os aspectos referentes às habilidades de leitura e de escrita são explicitados no artigo 5º do Regulamento do Prêmio Professor Alfabetizador (2012):

Art. 5º - O teste do 2º Período da Educação Infantil contemplará:

I – Habilidades de Leitura (HL)

- a) HL 1 - Diferenciar letras de outros símbolos;
- b) HL 2 - Reconhecer pelo nome as letras do alfabeto;
- c) HL 3 - Ler palavras estabelecendo a relação entre significante e significado.

II – Habilidades de Escrita (HE)

- a) HE 1 - Escrever letra do alfabeto em situação solicitada;
- b) HE 2 - Escrever palavras usando a escrita alfabética;
- c) HE 3 - Escrever frases usando a escrita alfabética.

Nesse sentido, a partir do teste aplicado no 2º período da educação infantil, observamos que as crianças são avaliadas nos aspectos referentes à leitura e à escrita. As questões desse teste são voltadas para avaliar a capacidade das crianças em reconhecerem, pelo nome, as letras do alfabeto, escrever palavras usando a escrita alfabética e ler palavras revelando o sentido que elas encerram. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e escrita trabalhadas, na escola pesquisada, visam ao desenvolvimento de práticas docentes que colaborem com o aprendizado dos interlocutores no que concerne aos gêneros textuais, por intermédio do manuseio de livros, da leitura de livros e de outros portadores de textos.

No quesito “Rede Municipal de Ensino de Teresina: meta” é estipulado um objetivo a ser alcançado pelas turmas do 2º período da educação infantil, com vistas a ganhar o Prêmio Professor Alfabetizador. Ganha o prêmio o professor que alcançar a meta de 70% da turma no nível 6 (alfabético). A referida meta apresenta como finalidade estimular os docentes para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da educação infantil.

Portanto, nesta categoria, abordamos as situações que caracterizam a prática pedagógica da leitura e da escrita vivenciadas pelos nossos sujeitos, na qual constatamos que as crianças, durante as atividades cotidianas, participam de momentos nos quais demonstram interesse por ler e escrever palavras e textos. Associado a este aspecto, reconhecem seu nome escrito e compartilham a leitura de palavras inseridas em um contexto proposto pela professora.

Não necessariamente negando essa evidência, visualizamos um significativo mural (Figura 9), onde estão textos/desenhos produzidos e lidos pelas crianças como culminância da leitura de uma obra infantil, o que pelo seu título (Futuros leitores) parece contradizer o que perspectiva a escola e as atividades planejadas e executadas nessa direção.



**Figura 9** - “Futuros leitores?”

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Diante da Figura cabe, então, indagar: porque o termo “futuros”...? Se, na verdade, as crianças já são leitoras, como referenda a atividade que deu margem à confecção e exposição do presente mural. Comporta nesse caso, evocar Brandão e Leal (2011, p. 22) ao corroborarem sobre a importância de os professores, na sua prática pedagógica, vivenciarem com as crianças na educação infantil práticas de leituras coletivas, ou como dizem os autores, em grupos, oportunidade em que “[...] as crianças ampliam suas experiências de letramento [...], desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente”.

As aprendizagens construídas, no decorrer da prática cotidiana, revelam o esforço da professora, o compromisso para tornar as aulas mais agradáveis a seus alunos, apresentando recursos didáticos atrativos, possibilitando melhores práticas de ensino e da aprendizagem. O uso dos recursos didático-pedagógicos acontece com frequência na sala de aula. Nessa oportunidade, a professora utiliza o quadro e materiais concretos, similares aos que a criança utiliza no seu cotidiano e o que ela, com frequência, revê na escola. Na verdade, são alternativas de aprendizagem, que demonstram que a professora busca atualizar-se renovando suas estratégias de ensino, tendo em vista a efetiva aprendizagem dos alunos, garantindo o desenvolvimento das habilidades orais e das habilidades de escritas das crianças.

Com estas considerações analíticas, acerca da categoria “Caracterização da prática pedagógica na educação infantil”, passamos a desenvolver nosso olhar analítico sobre suas decorrentes subcategorias, conforme seguem.

### **3.1.1 Subcategoria 1.1: Funções da leitura e da escrita**

A leitura e a escrita são sistemas de representação sociais e apresentam usos e funções diversificadas, como proporcionar ao indivíduo uma reflexão crítica e libertária, a comunicação, construção da cidadania, dentre outras. Estas funções norteiam o trabalho pedagógico do professor da educação infantil, na medida em que, vislumbram inserir o indivíduo no mundo letrado. E, na acepção deste estudo, a leitura e a escrita vão além das habilidades de ler e de escrever. Envolve a ação do homem e a sua interação com o meio social no qual está inserido, isto é, o letramento.

Nesse sentido, consideramos, neste estudo, a dimensão do letramento que se caracteriza pela habilidade de se comunicar de forma efetiva pela escrita, utilizando os meios convencionais para entender e se fazer entender. No letramento, a leitura e a escrita são trabalhados conjuntamente, como nos diz Soares (1998, p. 68): “[...] as definições de letramento frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade [...]”.

Alfabetizar vai além de aprender a ler e escrever. Dentro deste contexto estão inseridos processos de socialização e diversos saberes. Essas informações são reforçadas, na medida em que, na contemporaneidade, a apreensão da leitura e da escrita, pela criança, está sendo exigida cada vez mais cedo, particularmente, em

razão dos avanços, sempre mais céleres da sociedade da informação, na qual estamos inseridos, que proporciona o acesso à diferentes conteúdos e fontes de conhecimento. Diante deste ambiente repleto de informações, ou seja, uma cultura letrada, encontra-se a inserção das crianças no espaço de aprendizagem, no qual se deparam, cotidianamente, com a visualização de materiais escritos nas diversas mídias digitais.

Dessa maneira, a partir do momento que iniciam sua trajetória escolar na educação infantil, vão desenvolvendo suas habilidades linguísticas, fazendo representações do que estão apreendendo e aprendendo concretamente. Nesse sentido, as crianças estão inseridas “[...] em práticas sociais através das quais afirmam gradativamente a sua identidade individual e coletiva, vão percebendo que a escrita representa algo, buscando assim, suas funções e seus significados sociais”. (MELO; BRITO, 2014, p. 69). Nesse contexto, o professor apresenta um papel social importante, na medida em que deve intervir para a compreensão desse processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, analisamos a prática pedagógica alfabetizadora, na perspectiva de identificarmos as funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças da educação infantil.

Destacamos que, no transcorrer das observações sobre a prática pedagógica no CMEI Erinelda Veiga, tivemos contato com a professora da turma, cenário de nossa pesquisa. Conversamos e observamos sobre planejamento, comportamento dos alunos e a rotina proposta pela escola. Segundo a professora, os conteúdos são trabalhados em determinados dias da semana. Na segunda-feira trabalha com a linguagem escrita. Na quarta-feira com a matemática e na sexta-feira trabalha com a educação artística, realizando atividades no livro didático, no qual utilizam materiais concretos, como material dourado, dobraduras, recorte e colagem, dentre outras. Tanto na terça-feira, quanto na quinta-feira, a professora encontra-se no horário pedagógico, no qual planeja suas aulas semanais.

Explica que, num primeiro momento da aula, realiza uma atividade de escrita, na qual as crianças copiam do quadro e escrevem em seu caderno. Esta atividade exige conhecimento das letras e espaçamento entre as palavras. Em seguida, divide os alunos em grupos para realização de trabalho sobre as vogais. A percepção que tivemos nesse primeiro contato, é que o trabalho com a escrita, seguida de atividades complementares como recorte, colagem, leitura de textos, é

frequente na educação infantil, visto que esta atividade acontece em repetidos momentos de observações que fizemos na sala de aula.

O entendimento que decorre das atividades planejadas e executadas pela professora é que, como reconhece Ferreiro (2001, p. 98-99), a aprendizagem dos formatos de ler e escrever se apresentam de maneiras diversificadas, conforme o planejamento docente, visto que, formalmente, esse aprendizado se inicia na escola. A esse respeito, a referida autora explicita:

Da mesma forma, iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura. As crianças urbanas de 5 anos geralmente já sabe distinguir entre escrever e desenhar; expostas ao complexo conjunto de representações gráficas presentes no seu meio, são capazes de distinguir o que é desenho e o que é “outra coisa”. Que chamem de “letras” ou “números” a esse conjunto de formas gráficas que possuem em comum o fato de não serem desenho, não é o crucial nessa idade. Mais importante é saber que essas formas servem para uma atividade específica que é o ato de ler, e que resultam de uma outra atividade também específica que é o ato de escrever.

Diante do exposto, afirmamos que o aprendizado da leitura e da escrita na educação infantil, considera que a criança é um sujeito ativo no processo de alfabetização e que, este nível de ensino, apresenta uma intencionalidade, na qual contempla as diversas formas de expressões e entendimentos na perspectiva da linguagem oral e escrita. Durante as aulas, voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, não obstante os propósitos estabelecidos no planejamento, a maior concentração de atividades resumia-se a copiar do quadro, ao desenvolvimento de atividades no livro didático ou em tarefas e fotocopiadas, produzidas pela professora.

Dessa forma, os alunos participam de atividades em que permanecem sempre em suas cadeiras durante a rotina diária, com o estudo das letras do alfabeto, vistas isoladamente. Nesse sentido, constatamos que o uso da leitura e da escrita não é trabalhado na perspectiva do letramento, que implica o uso da leitura e da escrita com autonomia nas práticas sociais cotidianas formais ou informais. Assim, o que a nossa observação constatou é o que o foco parece ser, nesse contexto, a preparação do aluno para o 1º ano do ensino fundamental, referente ao alcance da meta estipulada pelo Prêmio Professor Alfabetizador.

As práticas, nas quais os alunos entram em contato com os livros, por meio da leitura de paradidáticos, roda da história e produção textual, são pouco explorados, pois, nestes momentos, as crianças se dispersam bastante e, por muitas vezes, devido ao mau comportamento de alguns, as atividades não são realizadas, ou apenas realizadas parcialmente. Dessa forma, a leitura é pouco explorada na perspectiva do letramento, pois como afirma Soares (1998, p. 68):

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma tecnologia), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos.

Nesse sentido, entendemos que deve haver um maior manuseio dos diversos materiais de leitura pelas crianças, como jornais, revistas, literatura, cartas, de maneira a contemplar os aspectos mencionados por Soares (1998), que trabalha com a ideia de construção da interpretação de textos, com vistas a desenvolver as habilidades de compreensão dos gêneros textuais.

Entendemos que, a função da leitura e da escrita, na perspectiva de processos que visam à compreensão e vivências da cidadania, é contemplada na prática analisada. Apreendemos que as crianças são submetidas às aprendizagens, nas quais os alunos se inserem na sociedade, apresentando uma função e um lugar no mundo. Desse modo, na análise da leitura e da escrita, como articuladoras de diversas linguagens, trabalhados interdisciplinarmente, percebemos que esta é uma atividade em construção na prática pedagógica em análise, visto que está em constante devir.

A evidência é de que há uma preocupação em alfabetizar a criança, fazendo com que esta aprenda a ler e escrever, porém, no que diz respeito ao letramento, ainda há muito a fazer pela escola e pelo professor, pois faz-se necessária a compreensão dos significados da leitura e da escrita nas diferentes situações e contextos. Não basta, apenas, ler e escrever mecanicamente, mas sim, a utilização da leitura e da escrita no seu dia-a-dia, visto que os conceitos de alfabetização e letramento devem ser trabalhos conjuntamente. É importante destacar que, os conceitos elencados estão implícitos na proposta pedagógica da escola.

Diante desta análise, emerge o entendimento que nos possibilita afirmar que há uma inquietação no contexto da escola e das próprias ações de sala de aula, no sentido de que todas as crianças concluam o 2º período alfabetizadas, como demonstra o Prêmio Professor Alfabetizador, que acontece no final do ano nos Centros Municipais de Educação Infantil, que oferecem a premiação para a instituição que apresentar 70% dos alunos no nível 6 (alfabético). Diante dessa realidade, entendemos justa essa preocupação em alfabetizar cada vez mais cedo. Entretanto, em função do atingimento dessa meta, é recomendável que a escola não pautе seu ensino apenas para essa finalidade, mas sobretudo que se pautе em questões centrais do letramento, ou seja, fazendo uso da leitura e da escrita de modo a preparar os alunos para dialogar com a sociedade e seus diferentes contextos, com vistas a trabalhar na perspectiva de alfabetizar/letrando.

### **3.1.2 Subcategoria 1.2: Situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças**

As crianças, ao adentrarem no universo da educação infantil, a partir do Maternal, vivenciam diferentes experiências pedagógicas. A cada ano são desenvolvidas diferentes habilidades intrínsecas a cada período da educação infantil. Na perspectiva do segundo período, são trabalhadas capacidades físicas, motoras, cognitivas, estéticas, nas quais as crianças participam de atividades na sala de aula, na escola e na comunidade.

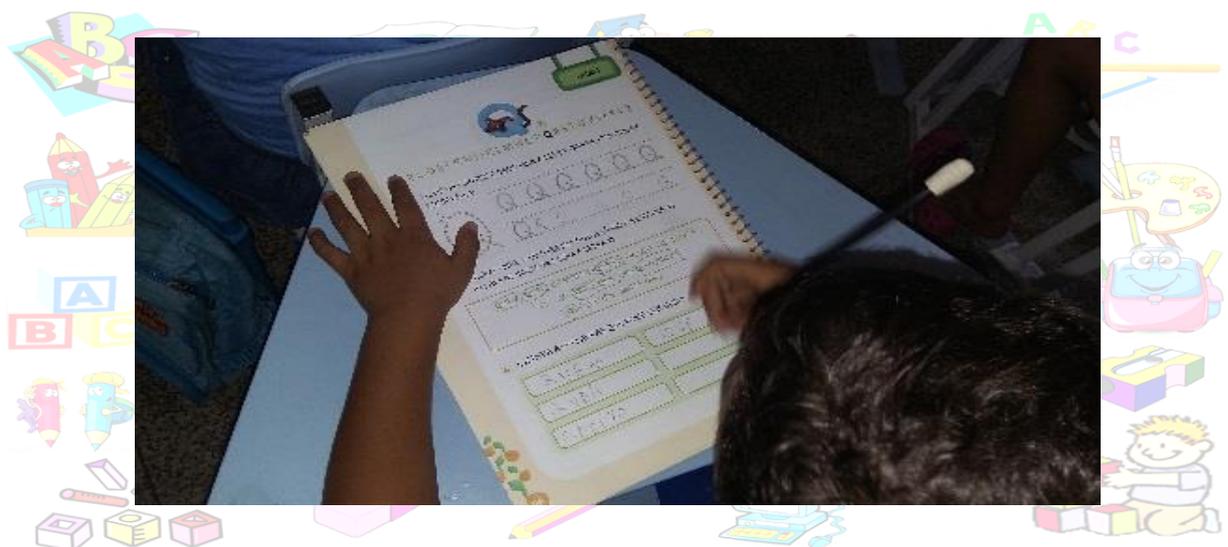
Essas situações de aprendizagem acontecem das mais variadas formas, como por exemplo as atividades de leitura e escrita, que contemplam a leitura de textos, o manuseio de materiais de leitura, dentre outros, como afirma Medel (2011, p. 195-196): “[...] a leitura e a escrita são atividades intelectuais e culturais de alto nível, cujo principal objetivo é a compreensão e a produção de sentidos, e não apenas habilidades preparatórias para adquirir novos conhecimentos”, aspectos que estão postos, tanto nos planejamentos, quanto nas ações que a professora desenvolve em sala de aula, mesmo que nem sempre efetivamente, todos os objetivos sejam trabalhados e alcançados, nesse exercício da alfabetização, conforme perspectivado.

Dessa maneira, iniciamos a análise desta subcategoria tomando como inspiração a seguinte citação: “Atuar como observadores das práticas das crianças,

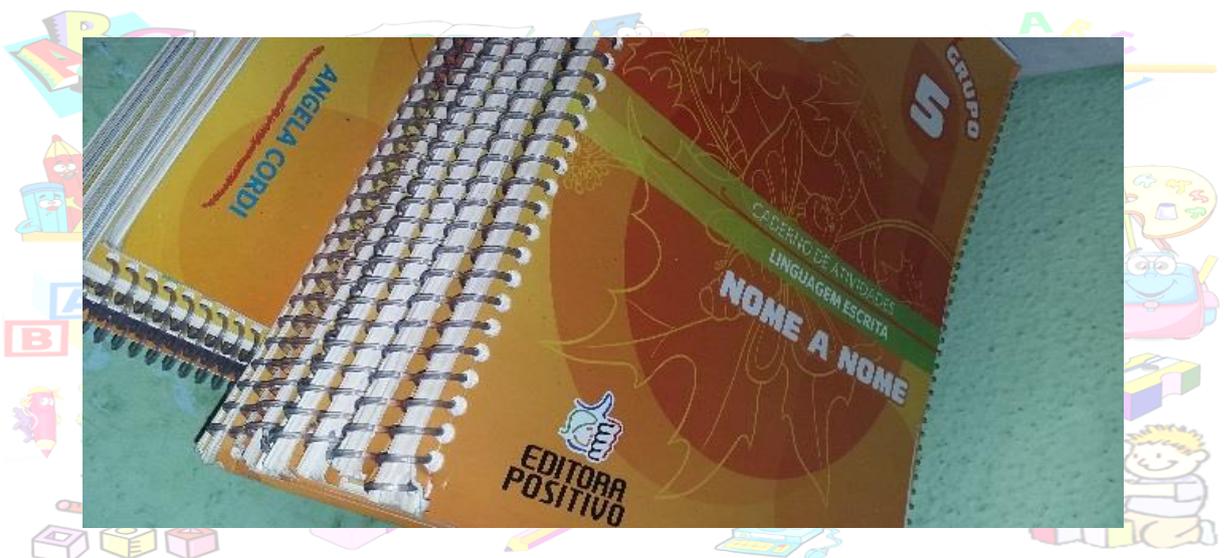
partilhando impressões sobre a realidade captada, foi um exercício vivido ao longo da pesquisa que permitiu algumas reflexões”. (RIVERO; COUTINHO; BATISTA, 2009, p. 86). Dessa maneira, nesta seção, são trabalhados os delineamentos sobre a leitura e a escrita das crianças no seu cotidiano.

Nesse contexto, é fundamental afirmar que os alunos, antes mesmo de iniciar o processo escolar, já visualizaram algum texto. Diante do exposto, é imprescindível que as instituições de educação infantil apresentem um planejamento que contemple as vivências dos interlocutores, assim como novas possibilidades de aprendizagem que apresentem como parâmetros a legislação vigente, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Na perspectiva deste estudo, a percepção é que o CMEI Erinelda Veiga segue essas Diretrizes, pois como temos registrado, é visível o propósito de que as crianças sejam alfabetizadas antes dos seis anos, como recomenda a legislação, situação exemplificada, a partir de nossas observações, no contexto institucional deste estudo, em que um leque variado de atividades previstas no planejamento semanal contempla a leitura e a escrita, tomando como base gêneros textuais variados e uma gama diversificada de livros, como mostram estas figuras que denominamos de situações de leitura em sala de aula:

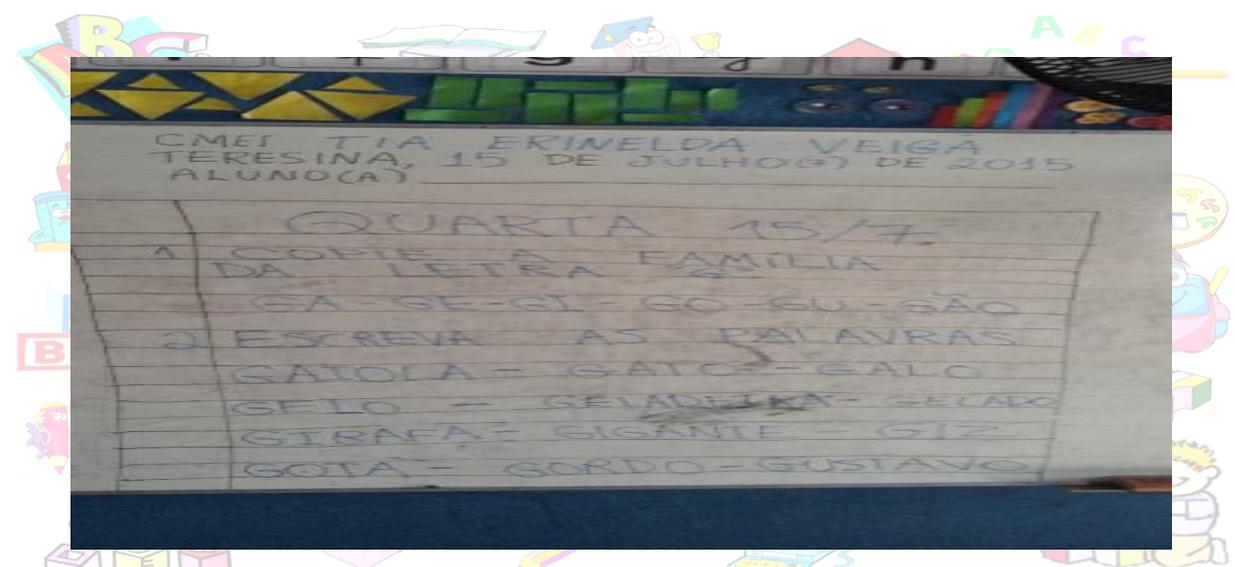


**Figura 10** - Situação de leitura 1  
Fonte: Dados da pesquisa (2015).



**Figura 11** - Situação de leitura 2  
 Fonte: Dados da pesquisa (2015).

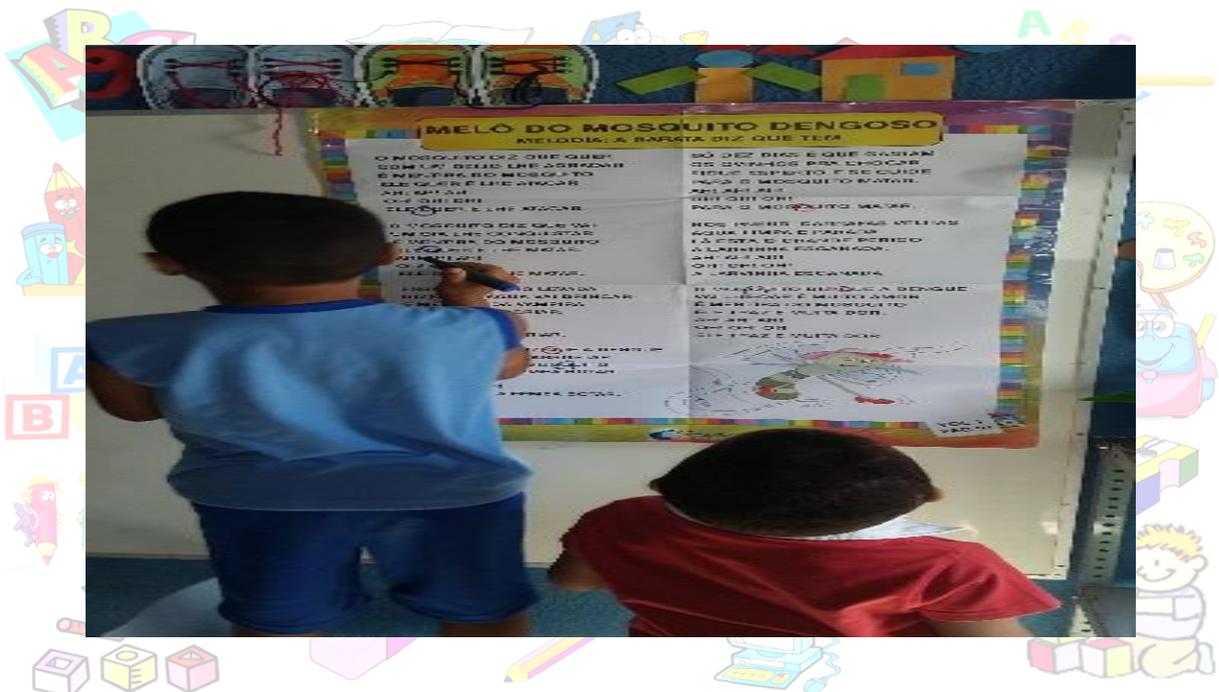
As situações de leitura 1 e 2 retratam um visual das atividades que são realizadas com os livros e nos livros, durante as aulas semanais, nas quais são trabalhadas as letras do alfabeto e as famílias silábicas. A professora orienta a realização da tarefa, com a leitura de cada questão, fazendo com que os alunos dialoguem e exponham suas dificuldades diante de cada atividade. Falamos, pois, de atividades cotidianas na sala de aula, às vezes, até rotineiras: cópias, isto é, sequência de palavras iniciadas com a mesma letra inicial (ou com o mesmo som inicial), como exemplifica a situação de leitura 3, que mostra uma atividade de escrita (cópia) realizada em 15/07/2015.



**Figura 12** - Situação de leitura 3: cópia no caderno  
 Fonte: Dados da pesquisa (2015).



Como reforça essa autora, apreendemos que, nem sempre, a prática da cópia oferece aprendizagens significativas para as crianças, por se tratar de uma atividade em que apenas reproduzem o que está escrito no quadro, deixando de produzir seus próprios escritos, de exercitar sua criatividade e, porque não dizer, sua autonomia leitora e escritora. Em determinado momento da aula, a docente instiga os alunos para participarem da identificação de letras, em um texto anexado na parede, como mostra a situação de leitura 5. A professora convida as crianças a se dirigirem até o quadro que está apostado na parede, em local bem visível e de fácil acesso e visibilidade para toda a turma.



**Figura 14** - Situação de leitura 5  
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

As situações ilustradas, neste tópico, revelam atividades de leitura e escrita, cotidianamente realizadas na sala de aula. Exemplificamos, a propósito, a situação 5, em que a professora utiliza um cartaz (texto), para trabalhar situações de ensino aprendizagem da linguagem oral e escrita, comumente praticada com os interlocutores, objetivando possibilitar a integração das crianças com o meio sociocultural, bem como seu desenvolvimento integral, conforme previsto na proposta curricular da escola. Assim, é oportuno acrescentar que, em uma creche ou pré-escola, trabalha-se na perspectiva de promover a interação com os outros,

melhorando o seu vocabulário, desenvolvendo sua imaginação e percepção, como é função da leitura e da escrita.

Nesse sentido, evocamos Brandão e Leal (2011, p. 24-25), ao defenderem que as atividades na educação infantil devem ser desenvolvidas na perspectiva da linguagem oral e escrita e destacam metodologias como: “atividades que promovam práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar e que promovam a escrita e a leitura pelas crianças”, o que implica mais criatividade, mais dinamicidade em atendimento ao determinado no RCNEI (1998, v. 03), que sejam trabalhadas gradativamente as quatro competências linguísticas requeridas na alfabetização: falar, escutar, ler e escrever.

É bem verdade que é visível o esforço, da professora e da escola, em atender aos postulados desse Referencial, entretanto, “[...] aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”. (BRASIL, 1998, p. 117).

### **3.1.3 Subcategoria 1.3: Ambiente alfabetizador na educação infantil**

O cenário da sala de aula é um local de diversas aprendizagens, apresentando-se como um ambiente em que as crianças vivenciam experiências de aprendizagem, com vistas a desenvolver as múltiplas habilidades dos alunos. No contexto deste estudo, tratamos do ambiente alfabetizador, que não se restringe à sala de aula, mas à escola como um todo. Esse espaço de aprendizagem deve apresentar uma organização interna e externa que promova a convivência das crianças, de maneira a contemplar “[...] a linguagem escrita e utilizá-la com variados propósitos, além de experimentar os desafios que propõe a linguagem quando é utilizada em situações reais”. (MEDEL, 2011, p. 15).

Neste novo milênio, o mundo traz revelações acerca de constantes transformações, evidenciando a tecnologia como uma das vertentes impulsionadoras de mudança e como ferramenta de construção do conhecimento, mesmo nas comunidades mais carentes, socioeconomicamente falando. Essa realidade não é diferente nas salas de aula da educação infantil. As novas metodologias trabalham na perspectiva de que, na construção do conhecimento, a criança interage com o meio social e físico, o que justifica a necessidade de que o

ensino esteja organizado de maneira que contemple as várias situações de aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que, as atividades propostas pela professora alfabetizadora, apresentem materiais acessíveis para as crianças, a fim de que possam manuseá-los e utilizá-los com autonomia, e compreensão da atividade que estão realizando. É, na verdade, como nos diz Medel (2011, p. 15), o docente, “[...] ao organizar o ambiente educativo, deve cuidar para que exista um equilíbrio entre os núcleos de aprendizagem que favoreçam os recursos que servem para desenvolver diferentes experiências pedagógicas”.

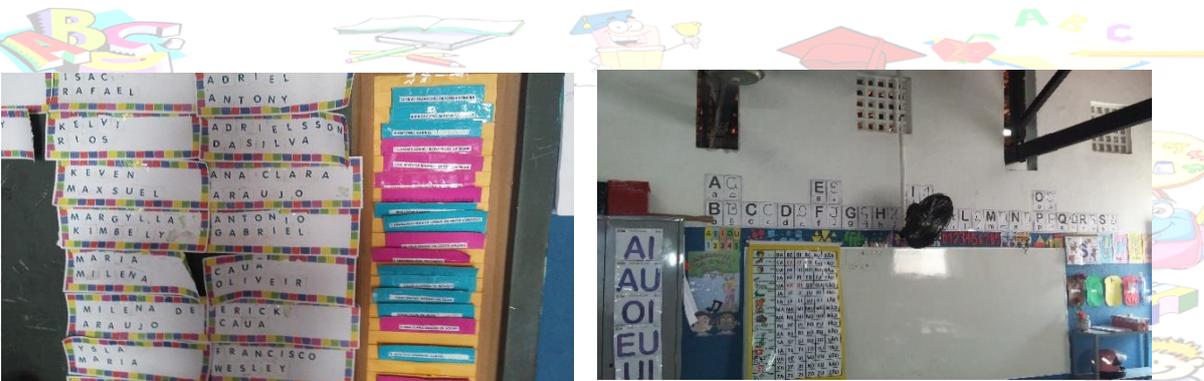
Nesse contexto, na perspectiva da alfabetização na educação infantil, a recomendação é que o ambiente se apresente como estimulador diante da complexidade do processo de apropriação da leitura e da escrita, que os diversos materiais da linguagem escrita, sejam letras, sílabas, palavras, isto é, unidades linguísticas integrem o cotidiano das crianças.

Em atendimento a essas recomendações, as salas do CMEI Erinelda Veiga possuem decoração criativa, feita pelas professoras, de modo que estão expostos nas paredes da sala de aula: quadros com o alfabeto, com os numerais, lista de rotinas, calendário, a chamadinha, a árvore dos parabéns, como também produções feitas pelos alunos que ficam expostos em um mural. O que presenciamos, durante nossas observações em sala de aula, seja em momentos formais ou informais de atividades, é que as crianças estão em contato com esses materiais e, desse modo, ampliando suas possibilidades de leitura e de escrita.

Este cenário integra o que chamamos de ambiente alfabetizador. Trata-se de um ambiente que merece uma construção quase que diária, posto que precisa ser inovador, dinamizador, porque a “novidade” também colabora com as aprendizagens informativas na alfabetização. Assim, a construção do ambiente alfabetizador, objetiva conhecer, caracterizar e analisar a organização e funcionamento do ensino em Educação Infantil, através da vivência em situações de trabalho, estabelecendo o confronto teoria e prática, como ilustram as figuras 15, 16, 17, 18, 19 e 20 que expõem os materiais diversificados que integram o ambiente alfabetizador. Essas figuras e sua visualização mostram esses espaços e materiais que são usados na sua confecção.



**Figura 15 e 16 - CMEI Tia Erinelda Veiga – Materiais**  
 Fonte: Dados da pesquisa (2015).



**Figura 17 e 18 - CMEI Tia Erinelda Veiga – Materiais**  
 Fonte: Dados da pesquisa (2015).



**Figura 19 e 20 - CMEI Tia Erinelda Veiga – Materiais**  
 Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Essas figuras são, na verdade, os próprios materiais de leitura e escrita em forma de textos, cartazes, fichas, letreiros, dentre outros, que se encontram

expostos na sala de aula. Estes materiais cumprem várias finalidades no interior desse ambiente alfabetizador: enfeitar, alegrar, provocar as crianças, no sentido de fortalecer e apoiar seu processo de leitura e de escrita. Na mesma dimensão, dizemos que, esses materiais, dão suporte aos processos de ensinar e de aprender, respectivamente, do professor e do aluno, de modo igual, representam a atitude planejadora das professoras diante da compreensão de que, o planejamento, inclusive na educação infantil, é uma prática, é uma atitude necessária, compreensão que passa pela prática das professoras alfabetizadoras do CMEI Tia Erinelda Veiga.

A organização desse ambiente demonstra a compreensão de que há um planejamento, bem como um compromisso com a aprendizagem das crianças, com a transformação da escola e da sala de aula, em espaços mais acolhedores e, também, mais flexíveis, mais favorecedores da concretização da alfabetização, referenciada, principalmente, nos aspectos do ler e do escrever como uma prática social que tem sua formalização no espaço escolar, na educação infantil. Nesse contexto, Nornberg e Pacheco (2011, p. 70):

A ideia de um ambiente bem cuidado, como estimulador do processo de aprendizagem e construtor de relações no interior da escola, também é verificável quando o professor e as crianças ocupam-se com a importância de olhar a escola com atenção e interferir na produção dos elementos de organização da sala – o enfeite, o jogo, o cantinho da leitura.

Nesse sentido, observamos o ambiente da sala de aula, com os respectivos materiais utilizados pelas crianças e percebemos que são materiais estimuladores da linguagem da criança. Encontramos uma sala repleta de textos, livros que estimulam a leitura e a escrita, como mostram as figuras projetadas, acompanhadas das necessárias explicitações. Visualizamos vários cartazes anexados nas paredes, indicando textos, letras, silabários, e como referem Nornberg e Pacheco (2010, p. 71): “Tudo isso acaba por influenciar no aconchego de uma sala de aula voltada para a alfabetização, uma sala de aula com a cara da turma”. Uma sala de aula que possibilita o processo de letramento das crianças.

Descritivamente, dizemos que as Figuras 15, 16 e 20 representam alguns dos recursos didáticos utilizados pela professora, como textos para leitura, alfabetário, silabário e os numerais. A Figura 16 mostra um exemplo de atividade

desenvolvida pela docente, na qual trabalha o estudo da letra “G”. A Figura 17 exibe o quadro de pregas com as fichas identificadas com nome de cada criança, com vistas a representar as identidades dos alunos, relacionando-as com a linguagem escrita. E, por fim, a Figura 19 que expõe os livros didáticos trabalhados no segundo período da educação infantil.

Reafirmamos, desse modo, que os textos fixados nas paredes das salas de aula são oportunos para caracterizar um ambiente alfabetizador. Entretanto, as atividades reais de leitura e escrita é que viabilizam uma aprendizagem significativa para os nossos pequenos leitores. Nesse sentido, comporta enfatizar:

A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita junto com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma referência bastante importante. Se a educação infantil trazer os diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades. Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (BRASIL, 1998, v.03).

Como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que orienta as instituições em relação às propostas pedagógicas, o ambiente escolar alfabetizador é aquele que proporciona às crianças um espaço de aprendizagem significativa, na qual as atividades desenvolvidas tenham a finalidade de relacionar a linguagem oral e escrita ao cotidiano da criança, delineando os momentos de apreciação de textos diversos, que contemplem a música, a arte, dentre outros. Diante do exposto, percebemos o empenho da professora em buscar meios, como a ludicidade, a socialização e a prática da afetividade e da solidariedade em suas aulas, acolhendo, cada vez mais, seus alunos, nesse ambiente que é, também, um ambiente humanizador. Nesta subcategoria, que trata do ambiente alfabetizador, os dados revelam que, no CMEI Erinelda Veiga, todas as turmas da escola seguem

uma rotina bem semelhante, descrita da seguinte forma, como mostra o Quadro 7, segundo informação da professora da classe observada:

**Quadro 7 – Rotina do C.M.E.I Tia Erinelda Veiga**

<b>1. Entrada nas salas;</b>
<b>2. Roda de conversa (como está o dia, crachás, calendário, o que fizemos ontem, agenda do dia, palavras mágicas, hábitos de higiene, leitura de história, etc);</b>
<b>3. Acolhida no pátio;</b>
<b>4. Abordagem do tema da semana ou dia (que pode ser na acolhida também);</b>
<b>5. Desenvolvimento da temática;</b>
<b>6. Atividade;</b>
<b>7. Higienização;</b>
<b>8. Lanche em sala;</b>
<b>9. Recreio;</b>
<b>10. Término do recreio com organização dos brinquedos;</b>
<b>11. Higienização;</b>
<b>12. Relaxamento;</b>
<b>13. Retorno ao tema trabalhado;</b>
<b>14. Explicação do para casa;</b>
<b>15. Organização do material para a saída;</b>
<b>16. Musicalização;</b>
<b>17. Saída com os pais ou responsáveis.</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A análise, que fazemos deste Quadro, revela que a rotina da escola é bem planejada, contemplando a organização do ambiente educativo, favorecendo as relações intrínsecas a esse processo, confirmando-se a orientação de Medel (2011, p. 15): “Ao organizar o ambiente educativo, o educador deve cuidar para que exista um equilíbrio entre os núcleos de aprendizagem favorecendo os recursos que servem para desenvolver experiências pedagógicas”.

Visualizando o disposto nessa rotina, pontuamos que são trabalhadas várias linguagens com as crianças, dentre estas a linguagem corporal, dando ênfase às brincadeiras, tais como: mímicas, pular corda, telefone sem fio. Nesse contexto, destacamos que o brincar não significa apenas recrear, mas uma forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo. A literatura, neste âmbito, explica que a criança precisa ter espaço para se divertir. Dizemos, pois, que o ambiente escolar deve proporcionar e estimular as diversas

linguagens seja corporal, gestual ou escrita, oportunizando à criança conhecer a realidade que a cerca e, conseqüentemente, conhecer melhor a si mesma e a seus pares. Dessa forma, o ambiente da escola e de sala de aula propicia às crianças uma preparação para a vida, onde esta participa e interage com o mundo à sua volta.

Seja por meio de momentos de explicações orais, de atividades escritas (individuais e grupais), seja, enfim, pelo exercitamento das inúmeras tarefas (jogos, brincadeiras, leituras de textos – poesias, fábulas, etc), que sem dúvida, são atividades, são materiais que enriquecem e fortalecem esse ambiente alfabetizador. Um exemplo real desta condição alfabetizadora proposta neste ambiente se apresenta, tanto na Figura 17, como na Figura 18. Na primeira, a perspectiva é enfatizar a identidade das crianças, através de seus nomes próprios, enquanto, na segunda o foco é a inserção dos recursos pedagógicos no cotidiano na sala de aula, na medida em que são trabalhados todos os dias pela professora.

Não obstante a constatação desse favorável ambiente alfabetizador, no CMEI Tia Erinelda Veiga, cumpre-nos registrar que, em nossas observações, sentimos falta de um “Cantinho da Leitura”. A escola possui um bom acervo de obras/materiais destinados à alfabetização de crianças, mas que se encontram arrumados em caixas e estantes que não favorecem, adequadamente, a visualização pelas crianças desses materiais. Outro ponto que, também, consideramos comprometedor é que a escola não conta com biblioteca nem com sala de leitura. As Figuras 21, 22, 23 e 24, a seguir, são ilustrativas da situação que ora descrevemos em formato de análise, no interior desta subcategoria.



**Figuras 21 e 22**–Identificação de espaços escolares  
Fonte: Dados da pesquisa (2015).



**Figuras 23 e 24**—Livros  
 Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A Figura 23 é a representação da caixa que falamos anteriormente, é um recipiente decorado com papel, bem organizado, porém a disposição dos livros não oferece boa visibilidade às crianças, parecem meio escondidas, contrapondo-se à compreensão de Medel (2011, p. 15-16) que sugere que os livros sejam dispostos de modo que as crianças “[...] possam utilizá-los de forma autônoma”. Já a Figura 24 mostra uma estante de livros que fica localizada na diretoria da escola. Dessa forma, os livros não estão acessíveis permanentemente às crianças, não promovendo o desenvolvimento de competências, como nos afirmam Carvalho e Rubiano (2007, p. 110):

O desejo de ser competente é básico no ser humano e, provavelmente, muito mais intenso na criança, a qual se vê constantemente envolvida com novas tarefas e desafios. Dessa maneira, o ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidade às crianças desenvolverem domínio e controle sobre seu habitat, fornecendo instalações físicas convenientes para que as crianças satisfaçam suas necessidades – tomar água, pegar roupas e toalhas, acender e apagar luzes, ter fácil acesso a prateleiras e estantes com materiais, a mesas e cadeiras – sem assistência constante.

Nesse sentido, observa-se que, os aspectos relacionados ao acesso de materiais pelas crianças, envolvem a promoção de oportunidades para que desenvolvam habilidades de crescimento pessoal, estimulação de sentidos e interação social. Diante da análise empreendida, em torno dos dados do ambiente

alfabetizador, verificamos, a partir da apreciação das duas primeiras imagens, espaços/materiais que não estão presentes na sala de aula pesquisada.

A identificação do cantinho da leitura está anexada na parede do pátio da escola, no entanto, as situações que ocorrem são esporádicas, como por exemplo, no momento do recreio. Como é recomendado pelo RCNEI, a organização deste espaço deve concentrar-se no ambiente de sala de aula, com a divisão da sala em vários cantinhos: cantinho da leitura, cantinho da matemática, das artes, entre outros. Assim, um ponto bem marcante nesta observação, é que devido à escola não apresentar biblioteca, os livros ficam organizados em vários locais, como sala dos professores e diretoria, o que não favorece que as crianças possam manuseá-los, lê-los, sempre que assim o desejarem, e a professora permitir.

Percebemos, durante a observação, que há um ambiente de sala de aula que “[...] acolhe, espaço disposto para o trabalho; ambiente no qual é possível localizar-se e locomover-se, com segurança, na direção da aprendizagem”. (NORNBERG; PACHECO, 2010, p. 69). No que diz respeito a esse ambiente alfabetizador construído na educação infantil, constatamos a ausência do desenvolvimento de experiências educativas que contemplem o espaço da sala de aula, onde os cartazes sejam mais bem explorados e que as crianças desenvolvam sua autonomia. As narrativas apresentam uma justificativa, pois as salas de aula deixam a desejar em decorrência da própria estrutura física da escola.

Concluída a análise dos dados, desta primeira categoria, na sequência, passamos a desenvolver nosso olhar analítico sobre os dados da categoria II que trata da alfabetização na educação infantil, na perspectiva compreensiva das crianças narradoras: Manolito; Ariel; Susanita; Bela; Felipe; Ana; Miguelito e Elza.

### **3.2 Categoria II – Alfabetização na educação infantil**

Sobre a alfabetização na educação infantil reiteramos que as crianças apresentam um interesse pela leitura e escrita, pois estas oferecem uma função social de integrar o indivíduo na cultura letrada. Diante deste entendimento, iniciamos a análise desta categoria registrando que, uma característica da pesquisa narrativa, está relacionada com os sujeitos nela inseridos, o que supõe afirmar que para conhecê-los, é preciso apreciar a sua história de vida, dando sentido às suas vivências. “Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a

experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência de escrever e pensar sobre ela”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48). E as crianças pensaram sobre suas atividades na educação infantil e falaram. Falaram para compor suas narrativas orais de vida, que associadas/articuladas ao que definem esses teóricos, acerca de experiência, como um “jeito” de tecerem seu pensamento compreensivo sobre alfabetização.

Escrever sobre esta experiência representa organizar uma tessitura de suas lembranças, de práticas sociais desenvolvidas na escola, segundo Delory-Momberger (2008, p. 38):

Os escritos que fazem a narrativa da vida, em suas múltiplas formas (biografias, autobiografias, diários, correspondências, memórias, etc.), constituem, desse modo, o material privilegiado para se ter acesso à forma como os homens de uma época, de uma cultura, de um grupo social, biografam sua vida.

Na verdade, a narrativa das crianças com que trabalhamos, neste estudo, necessariamente, não chega a essa amplitude descrita pela autora, mesmo assim, configura sua narratividade, na modalidade oral, que nesta categoria constituem nosso material de análise.

E para acessar os dados que nos trazem revelações sobre a categoria “Alfabetização na educação infantil” e suas conseqüentes subcategorias (Vivências na educação infantil; Concepções de crianças da educação infantil sobre alfabetização) traçamos, primeiramente, o perfil dos nossos interlocutores, a fim de conhecer as nuances que permeiam seus gostos, desejos e sua trajetória escolar. Por intermédio de uma primeira roda de conversa “Conhecendo a Mafalda e as crianças narradoras”, dialogamos com os partícipes, indagando-os sobre o conhecimento de si. E as crianças falaram, de si, de seus modos de ser e aprender. É importante destacar que, os nomes que identificam cada criança, foram dados pelos próprios sujeitos da pesquisa, por intermédio de uma dinâmica de apresentação, que organizamos com esta finalidade, nesse sentido, seguem seus perfis biográficos, de forma sintetizada.



Meu nome é **Mafalda**, tenho 6 anos. Adoro brincar com os meus amigos e me divertir bastante. Moro com meu pai, que trabalha muito, e com minha mãe. Adoro o desenho do Pica-Pau, os Beatles e não gosto de sopa. Na escola, eu adoro fazer perguntas e adoro questionar tudo. A partir de hoje, vamos participar de grupos de estudo sobre a alfabetização e vou exercitar meu lado adulto de ser para intermediar todas as rodas de conversa, que servirão de cenário para a produção dos dados narrativos desta pesquisa. Vamos brincar, estudar e narrar sobre o que vocês aprendem na sala de aula.



Meu nome é **Manolito**, tenho 6 anos [...]. Eu adoro fazer brincadeiras, brincar de bola, do trisca-fica, congela. Moro com minha mãe e com meu irmão e adoro brincar no parque e me divertir bastante. Quando eu crescer quero ser policial para pegar os bandidos. Adoro assistir os filmes do Homem Aranha. O que eu gosto de fazer na escola é brincar, fazer tarefa e lanchar.



Meu nome é **Ariel**, tenho 6 anos [...]. Eu gosto muito de brincar de boneca, adoro a Barbie e assisto a Princesa Sofia. Na escola eu gosto de fazer as tarefas com a professora. Na hora do recreio, gosto de brincar com as minhas amigas com os brinquedos da escola. Quando eu crescer quero ser professora, para ensinar as crianças a ler e escrever.



Sou **Susanita** e tenho 6 anos. Eu gosto de brincar e assistir o Frozen, porque gosto das princesas Ana e Elza. Eu estudo e faço a tarefa na escola. Eu quero ser médica para ajudar as pessoas que precisam. Quero ser cantora também, porque gosto de cantar e falar. Meu sonho é ter uma piscina das princesas na minha casa.



Sou **Bela** e tenho 5 anos. Gosto de pular corda e assistir o Frozen, porque gosto da princesa Ana. Também assisto o Bob Esponja e o Mickey. Eu adoro fazer as tarefas na sala. Eu brinco estudo e faço tarefas na escola. Quando eu crescer quero ser dentista para arrumar os dentes das crianças.



Eu sou **Felipe** e tenho 6 anos. Eu gosto de brincar, correr, lanchar, fazer tarefa e prova. Eu gosto do Frozen, do Homem Aranha, do Batman, do Superman. Eu adoro fazer prova, fazer tarefa, fazer atividades no livro de matemática. Eu adoro a hora do lanche para comer. Eu quero ser policial, para salvar as pessoas dos bandidos.



Meu nome é **Ana** e tenho 5 anos. Eu gosto de assistir filme do Frozen. Eu gosto muito de fazer tarefa, de brincar de boneca com minhas amigas na escola. Adoro ficar na escola, estudo de manhã e peço para minha mãe me levar com ela para a escola de tarde também, porque ela trabalha de tarde.



Meu nome é **Miguelito** e tenho 6 anos. Eu amo assistir o Homem Aranha. Na escola eu gosto de estudar, fazer as tarefas de português no livro e brincar com meus colegas na hora do recreio. Adoro fazer as atividades de copiar do quadro junto com a minha professora.



Sou a **Elza** e tenho 6 anos. A brincadeira que gosto é correr, de brincar com as bonecas e brincar de casinha com minhas colegas da sala. Eu adoro estudar português e ler as palavrinhas que a professora escreve no quadro. Faço também as atividades do livro e gosto de recortar e colar. Eu quero ser dentista e professora.

### Figura 25 – Perfil dos Interlocutores

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Iniciamos esta seção, apropriando-nos de algumas asserções de Freire (1981) e de Benjamin (1994), que assim se referem à escola: “A escola é um espaço-tempo onde certas tarefas se cumprem não só individuais, como também sociais, históricas e políticas[...]” (FREIRE apud OLIVEIRA, 2011, p. 157). “A escola, assim como a narrativa, permanece aberta, disponível para uma continuação da vida que dada leitura futura renova (BENJAMIN, 1994, p. 13). São dois olhares sobre a escola que guardam entre si alguma convergência, alguma similaridade, no que tange ao reconhecimento da escola como espaço de vida, de experiências, de brincadeiras, de marcas que estão em suas narrativas. Narrativas que, aqui, passamos a analisar.

As narrativas dos interlocutores revelam sonhos, preferências, brincadeiras, atividades que mais gostam de fazer na escola, com exceção da narrativa de Mafalda que aparece como um dos interlocutores, apenas por ser a boneca por nós idealizada, para ser a mediadora em todas as rodas de conversa, razão porque incluímos o seu perfil. Mafalda, em seu perfil biográfico, narra sobre seus gostos e preferências musicais. Ela demonstra o seu interesse pelos Beatles e pelo desenho do Pica-Pau. A personagem, apesar da pouca idade, questiona tudo e todos e apresenta uma visão diferenciada do mundo.

Em todas as falas, sobressai-se o interesse em estudar, em fazer as tarefas diárias propostas pela professora. Percebemos demonstrações de satisfação de estar matriculado em uma escola e de conviver com seus amigos e funcionários da instituição. Suas pequenas histórias (pequenas porque sintéticas), mas ricas de informações, para a finalidade desta seção analítica, registram, como é previsível no estágio escolar que ora cursam, que todos se incluem na faixa de 6 anos de idade e que, no quesito brincadeiras na escola, eles narram um diversificado leque de opções: brincam de bola, de pular corda, de correr, trisca-fica, congela, entre outros.

O brincar na educação infantil é tão salutar e necessário nesta fase como o é, também, a alimentação. E as crianças referendam essa necessidade, registrando suas preferências nesse âmbito. Esse entendimento tem sustentação, em Vygotsky (1998), ao referir acerca do papel que tem as interações sociais no desenvolvimento infantil. Brincar, como entendemos, é uma forma de interação, de exercício de cumplicidades infantis, no caso vemos o entrecruzamento de culturas, da construção de identidades e enquanto exercício de ludicidade.

Manolito, Ariel, Susanita, Bela, Felipe, Ana, Miguelito e Elza gostam de brincar, suas histórias assim revelam e acrescentam que gostam de filmes: Homem Aranha, Princesa Sofia, Frozen, Bob Esponja, Mickey, Superman e outros. Atividades como brincadeiras e filmes são colaboradores no desenvolvimento infantil, no seu processo de alfabetização. Nessas atividades estão interconectadas ações como o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o cantar, enfim, um entrecruzamento de gestos e ações que divertem, animam, aproximam, interativamente, considerando, mas que, de igual modo, educam, socializam e colaboram com o aprendizado do ler e do escrever. É como diz Manoel de Barros (2003) na obra “Memórias Inventadas”, quaisquer experiências por nós vividas deixam sempre possibilidades de aprendizagens dificilmente de serem esquecidas.

Nesses contextos, as crianças vão fortalecendo seu desenvolvimento pessoal, escolar, social, porque, como referem Nascimento e Hetkowski (2009, p. 152), “As interações são as vivências das práticas sociais, onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo”. E a linguagem, como sabemos, constitui o sujeito, que por sua vez, também, é constituído por ela, como reforça as autoras, o que implica dizer que, a leitura e a escrita dessas crianças, também se processam nessas situações descritas/mencionadas.

O conteúdo narrativo que integra o perfil de nossos interlocutores, também, favorece que analisemos os dados singulares que se referem ao “sonho” dessas crianças quando adultos, com exceção de Ana e Miguelito, as demais crianças externaram acerca de futuras profissões. Policial, professora, médica, cantora, dentista compõem o leque de profissões que fazem parte do sonho desses pequenos interlocutores. Sonhos que, no transcorrer do tempo, podem ser modificados, mas que hoje fazem parte de suas perspectivas para o futuro profissional.

As análises, de aspectos relativos a anseios e desejos das crianças, nos “[...] permitem compreender e atuar sobre o fascinante universo da linguagem da criança[...]”, pois, estas narrativas a respeito dos sonhos, “[...] ampliam o olhar sobre a criança e sua linguagem, uma ampliação que encaixa o inconsciente, em sua vivência, em suas experiências pessoais, tendo o eu e o outro como integrantes deste processo”. (PANNUTI, 2008, p. 118). É, pois, com a compreensão desse autor que encerramos este tópico analítico, colocando em realce pontuações narrativas das crianças que reforçam a ampliação de suas vivências na escola, cenário principal/formal de seu processo alfabetizador, de sua compreensão mais ampla sobre suas aprendizagens de leitura e escrita.

Ariel revela-se compromissada com as tarefas da escola; Susanita referenda seu compromisso com o estudo e com a feitura de suas tarefas escolares; Bela, também se diz compromissada com as tarefas escolares; Felipe, dentre seus compromissos, gosta de fazer prova; “[...] adoro fazer prova [...]”. Ana não gosta de fazer as tarefas, gosta, igualmente, de ficar na escola; Miguelito diz que entre suas preferências estudantis estão: estudar, fazer tarefas de português e atividades de copiar no quadro; Elza mostra-se comprometida, porque gosta, diz ela: de estudar português e ler palavrinhas escritas no quadro.

O conteúdo de suas narrativas revelam quem são as crianças interlocutoras, mostram como aprendem e sinalizam acerca de suas preferências estudantis, que sabemos são aspectos que reforçam que as crianças têm, explícita ou implicitamente, alguma consciência de como se efetiva sua alfabetização, notadamente, o ler e o escrever no interior desse processo.

### 3.2.1 Subcategoria 2.1: Vivências na educação infantil

A exemplo de Benjamin (1994), as crianças rememoram suas vivências e experiências na escola, para delas construir sua narrativa, para delas contarem sobre a educação infantil. A educação infantil oportuniza à criança sua inserção em um ambiente repleto de significados, que nortearão seus aprendizados futuros. A convivência com os colegas, o cumprimento de rotinas e regras e a responsabilidade com as tarefas escolares diárias, são atividades que instigam as crianças, na medida em que desenvolvem suas habilidades em diversas áreas, sejam orais, escritas, motoras, dentre outros.

Apropriamo-nos, desse modo, dos dizeres de Oliveira (2011, p. 115), o qual afirma que “[...] o olhar para os desenhos das crianças está referenciado numa determinada concepção de linguagem. Conjugados às narrativas, os desenhos possibilitam compreender a percepção que as crianças têm do mundo que as rodeia, ou seja, os significados que vão atribuindo aos objetos da cultura”.

Assim, desafiamos as crianças com a proposição de que cada uma fizesse um desenho. A sugestão pareceu agradar a todas elas (as crianças). Distribuimos lápis e papel, antes explicando que deveriam fazer seu autorretrato, fazer um desenho de si mesmas. A proposta foi bem aceita por todos, que entusiasmados, passaram a desenvolvê-la, como ilustram a sequência de figuras 26, 27, 28 e 29.

As crianças se organizaram em torno de uma mesa e, entusiasmadas, demonstraram que gostaram do desafio. Passaram, então, a trabalhar, realizando o desenho. Desenhar sua própria imagem representava não só um momento lúdico, naquela ocasião, significava uma viagem interior, uma visitação à subjetividade, ao passado e ao presente de cada interlocutor e, talvez, ao futuro também, como se evidenciou quando descreveram oralmente seu desenho, isto é, quando cada um se autodescreveu a partir do desenho realizado.

O desenho mostrou-se uma atividade não só animadora, divertida, representou de fato, uma forma de linguagem, por meio da qual, as crianças “escreveram” sua história de si, seu conhecimento de si. Como nos informa Delory-Momberger (2008), para representar a si mesmo, o homem recorre a palavras, a desenhos (imagens) dentre outros recursos que utiliza para escrever sua vida, para evocar a si próprio e o sentido ou o feito que esse atribui.



**Figuras 26 e 27** – Construção de si  
Fonte: Dados da pesquisa (2015).



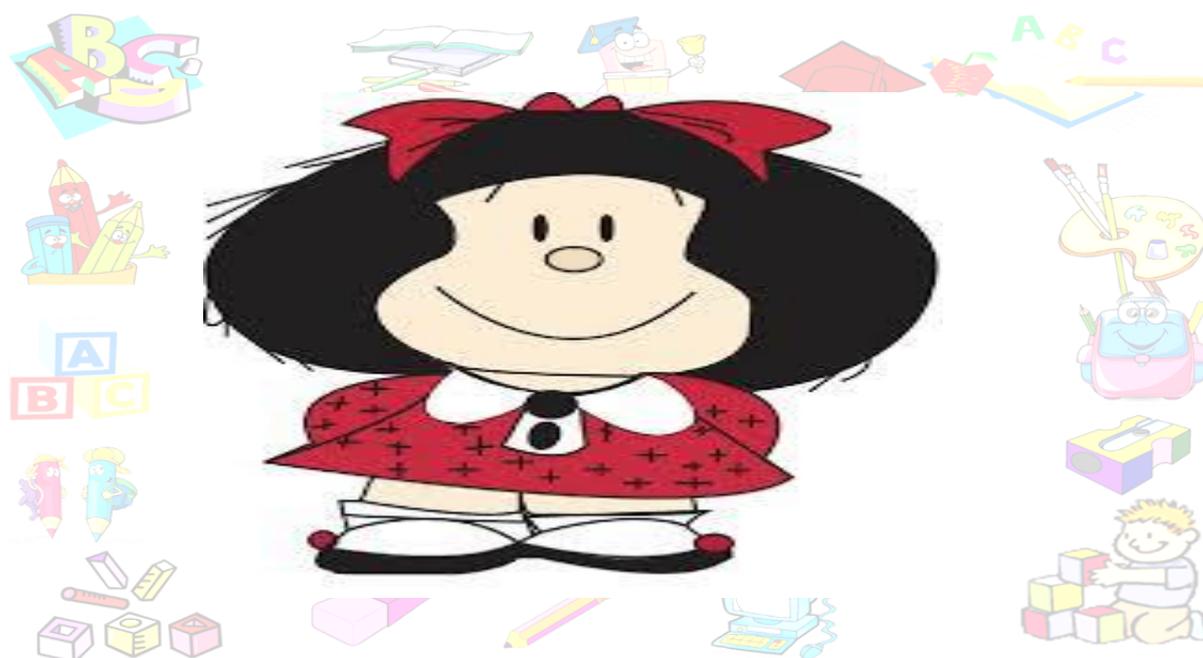
**Figuras 28 e 29** – Construção de si  
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Desse modo, surgiram na folha de papel o desenho confeccionado por cada criança, que, no momento seguinte da atividade, passaram a descrevê-lo oralmente, narrativas que deram margem às autobiografias sucintas e, que, também, se prestam como subsídios, como conteúdo para empreendermos as análises acerca deste eixo denominado “Vivências na educação infantil”. A propósito da narratividade das crianças, no sentido de ativação de sua oralidade, Oliveira (2011, p. 231) faz referência ao trabalho pedagógico com múltiplas linguagens:

Grande número de propostas pedagógicas para a educação infantil têm eleito a linguagem verbal como seu eixo mais importante, dado que permeia os outros organizadores do currículo: o jogo infantil e as várias áreas em que o conhecimento básico elaborado em uma cultura pode ser organizado de modo que favoreça a aprendizagem. A linguagem oral dá possibilidade para a criança fazer pedidos, levantar questões, trocar observações, ideias e planos. Ela é grande auxiliar na construção de narrativas.

Em conversa inicial, as crianças expuseram seus sonhos de profissão. Durante a dinâmica de apresentação, compartilharam as ideias sobre presentes que gostariam de ganhar. Susanita intermediou a conversa inicial, em que os sujeitos expuseram os seus sonhos de consumo. O tema central foi a compra de uma piscina.

Em seguida, entra em cena Mafalda, intermediadora das rodas de conversa. Com o objetivo de desafiar os sujeitos, levamos para a apresentação uma imagem da Mafalda, com seu respectivo nome, em uma tarjeta (Figura 30), a fim de que as crianças, a partir das explicações dadas, em nossa Roda de Conversa, e mediante seus conhecimentos de sala, lessem o nome da referida personagem, a partir do desenho que segue:



**Figura 30** – Boneca Mafalda  
Fonte: Wikipedia (2015).

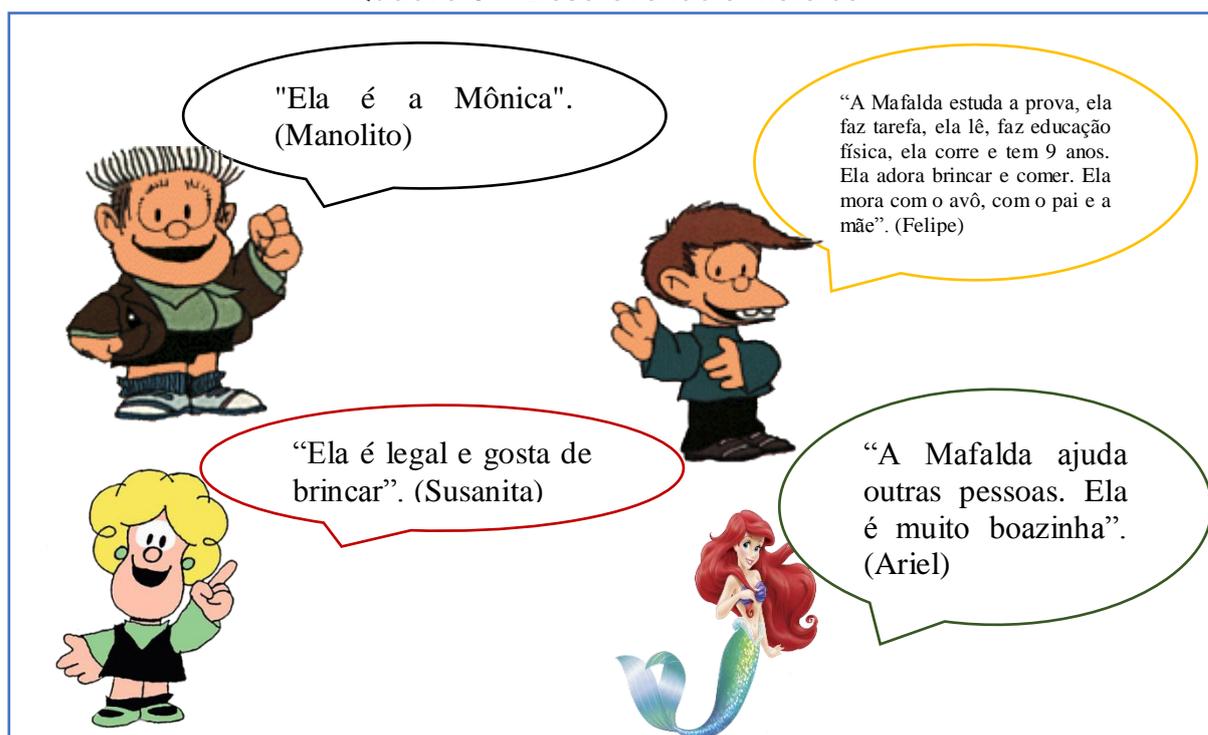
Diante da imagem de Mafalda, as crianças demonstraram seu encantamento. Passado o entusiasmo, iniciamos a realização da leitura oral do nome da boneca à sua maneira, como mostra a fala de Susanita “É assim, M-A-F-A-L-D-A”, soletrando letra por letra. Complementando a fala de Susanita, temos a narrativa de Bela “MA-FAL-DA”, que fez a leitura por sílabas. Nesse contexto, comporta explicar, seguindo Ferreiro (2001, p. 103):

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar” temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2001, p.103).

Nessa perspectiva, depreendemos que cada criança aprende de uma forma diferente, tendo em vista o mesmo objetivo. A função de quem ensina é proporcionar meios cada vez mais dinâmicos para que a meta seja alcançada. O que as crianças anseiam são oportunidades de aprendizagem, pois elas já conhecem as diversas representações gráficas que estão presentes no seu cotidiano, e corroborando este aspecto, a autora, em pauta, deixa entrever que é significativo dar espaços às crianças para que aprendam (e apreendam) o que considera parte de nosso patrimônio cultural: a língua.

Dando continuidade a este olhar analítico, observamos que a personagem Mafalda não fazia parte do mundo encantado das crianças pesquisadas. Dessa maneira, no decorrer da conversa, os interlocutores elencaram suas impressões sobre a boneca, bem como seus gostos e o que ela representava, como mostramos no Quadro 8:

**Quadro 8 – Descrevendo a Mafalda**



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Ao analisar as falas que integram este Quadro, percebemos que os interlocutores ficaram encantados e demonstraram simpatia e interesse pela boneca e pela sua criatividade, de modo que elencaram inúmeras características e ações relativas à Mafalda, que representam a personagem mediadora das rodas de conversa.

Nesse sentido, Manolito, revelando certa surpresa, afirma: “Ela é a Mônica”, equivocadamente falou Manolito. Felipe se dispõe a elencar uma série de ações que, na sua concepção, Mafalda realiza: “Estuda a prova, faz educação física; brinca, mora com a avó, com o pai e a mãe”. Vemos (percebemos), na narrativa de Felipe, que tem clareza em torno da escola e de sua finalidade: estudar, fazer prova, fazer tarefas. Outro ponto importante que emerge em seu discurso é a compreensão, muito clara, sobre família, sua composição, como assim se refere nosso interlocutor: “Ela mora com o avô, com o pai e a mãe”. Susanita elogia a boneca, dizendo que ela é legal, e afirma que, a exemplo das crianças: “Ela gosta de brincar”.

Os diálogos narrativos das crianças ilustram a interatividade no interior das rodas de conversa, suas compreensões em torno do núcleo familiar (Felipe) e a necessidade de brincadeira na vida da criança (Susanita). Dizemos, portanto, que nesta subcategoria que trata e analisa o discurso das crianças sobre “Vivências na educação infantil”, suas narrativas apontam que, de fato, transitam em um ambiente favorável ao seu processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil.

Ao final desta primeira roda de conversa, Mafalda questiona às crianças a respeito da atividade que estavam realizando, e todas responderam: “uma roda de conversa”. De maneira bem clara, tivemos as primeiras respostas, que mostraram que nossos interlocutores são ativos, atentos, críticos e compreendem o sentido do objeto por nós pesquisado: a apropriação da leitura e da escrita na educação infantil.

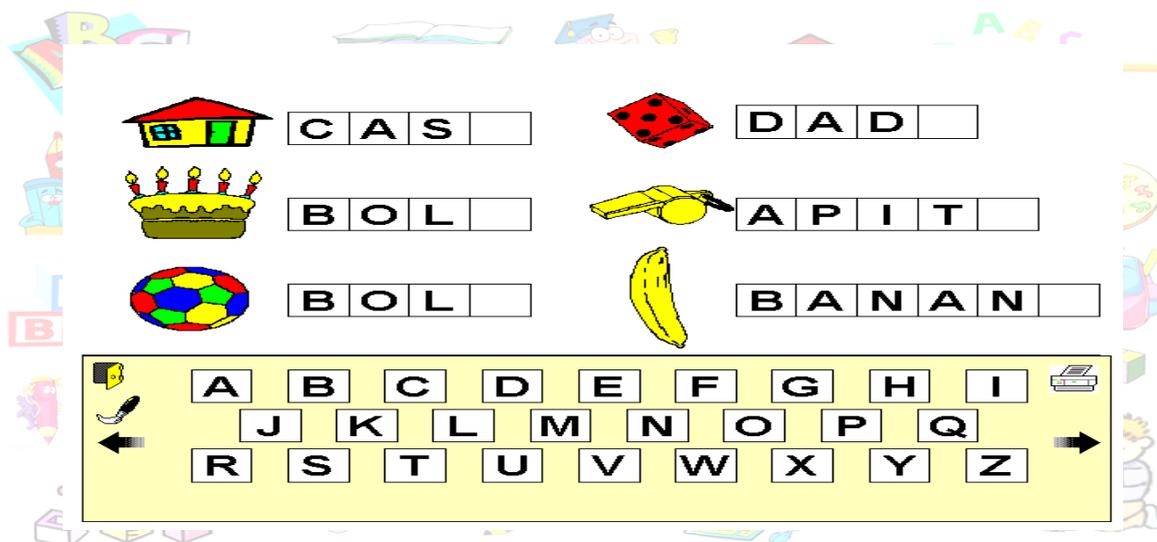
No decorrer das Rodas de Conversa, as crianças narraram seu envolvimento com as atividades de leitura e de escrita, na vida e na escola. Nesse sentido, registramos alguns fragmentos de suas narratividades, que expressam retratos das suas histórias de leitura e de escrita, revelando aspectos, singularidades relativas a cada criança, inclusive teceram considerações sobre suas dificuldades de aprendizagem e sobre problemas externos à escola, entre que pontuaremos no decorrer das análises.

### **3.2.2 Subcategoria 2.2: Concepções das crianças da educação infantil sobre alfabetização**

Nesta subcategoria o foco é perceber, implícita ou explicitamente, nos discursos das crianças, que concepções possuem acerca do fenômeno “alfabetização”, na educação infantil. Será que os interlocutores (nossas crianças narradoras) compreendem, entendem o que é alfabetização? O sentido que tem esse processo? Não necessariamente respondendo a essas indagações, iniciamos falando do encantamento das crianças, encantamento das crianças diante das histórias, dos textos e dos livros, isto é, diante da aprendizagem da leitura e da escrita, pois é um processo fascinante e que, realmente, também nos encantam ao fazermos estas apreciações analíticas.

As suas interações cotidianas referentes, aos aspectos do ler e do escrever, revelam suas expectativas acerca do desenvolvimento e da capacidade cognitiva das crianças em apreender os conteúdos propostos. Nesse sentido, conhecer o que as crianças pensam sobre esse processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, suas concepções acerca desta importante fase, que diz respeito à alfabetização e sua compreensão, é necessário mesmo, segundo a acepção deste estudo.

Diante do exposto, na pessoa da Mafalda, passamos a conduzir as Rodas de Conversa, convidando às crianças a falarem de seus entendimentos sobre alfabetização, sobre as atividades que realizam, diariamente na escola, que contemplam a temática alfabetizadora. Todos queriam falar, sentiram-se estimulados e entusiasmados quando questionados sobre alfabetização. Dessa forma, a rigor, a conversa fluiu naturalmente. Construíram suas narrativas orais sob o olhar atento de Mafalda, que mediava aquela roda de conversa. Assim, quando questionados sobre aspectos referentes à alfabetização, sempre se dispuseram a responder, a colaborar, seja com a realização de uma leitura de um desenho, dentre outras ações pertinentes. Nesse contexto, com o objetivo de entender e conhecer suas concepções, apresentamos a seguinte figura.



**Figura 31**–Construção da alfabetização  
Fonte: Wikipedia (2015).

A figura chamou a atenção das crianças, devido à variedade de cores e por si fazer presente no dia-a-dia alfabetizador dos nossos interlocutores. A partir da análise dessa figura, as crianças, através da intermediação da Mafalda, elencaram suas percepções/compreensões acerca do que estavam visualizando. Então, Mafalda, dirigindo ao grupo de crianças, conduzia a tarefa, indagando:

### Quadro 9 - Alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Consideramos conexo levar para o encontro imagens com figuras, que as fizessem perceber lacunas, ausências de algumas letras, a fim de entendermos suas concepções de aprendizagem da leitura e da escrita. Apreendemos, dessa forma, que todos os nossos interlocutores associam à alfabetização às letras do alfabeto. Para eles, uma característica principal de estar alfabetizado, é conhecer as letras do alfabeto e saber a ordem em que elas se encontram. Nesse sentido, Albuquerque e Leite (2011, p. 110), registram que “as letras do alfabeto permitem que, com base nelas e nos sons que representam, possam escrever infinitas palavras e textos”.

Assim, percebemos que, o trabalho com as letras do alfabeto na educação infantil, instigou as crianças a respeito de suas ideias sobre o processo alfabetizador. Quando perguntadas acerca das letras que estavam ausentes na figura, todas as crianças sabiam exatamente o nome e o feitiço de cada uma delas. As palavras casa, bolo, bola, dado, apito e banana foram todas lidas com êxito pelas crianças, às vezes em coro, outras vezes, individualmente, demonstrando, dessa maneira, que leem as palavras e reconhecem a escrita alfabética, conforme afirmam Albuquerque e Leite (2011, p. 114):

Quanto mais oportunidades dermos às crianças de, por meio de atividades lúdicas, as incentivarmos a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a vivenciarem diferentes práticas de leitura e escrita, mais elas serão desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita, e, nesse envolvimento, elas estarão construindo conhecimentos importantes para o processo de alfabetização.

Na verdade, corroborando o que dizem as autoras, a cada nova atividade que propúnhamos às crianças, em geral, respondiam, faziam com segurança, com demonstrações de domínio de leitura e de escrita, dentro de suas limitações, de seu nível de aprendizagem. Reforçamos, desse modo, acerca da importância de oferecermos, às crianças, oportunidades de aprendizagem, nas quais, através de situações práticas, sejam incitadas a relatar sobre suas vivências cotidianas, como exercício de rememoração de suas aprendizagens na alfabetização e que se prestam como material para desenvolvimento de nossas análises de conteúdo a esse respeito.

As Rodas de Conversa foram todas planejadas, nesta perspectiva, de modo que as crianças vivenciassem aprendizagens significativas, e concomitantemente, narrassem suas concepções de aprendizagem, dando ênfase às suas percepções representativas da leitura e da escrita na sua vida, e na escola, haja vista que não basta, somente, perguntarmos sobre o significado de alfabetização, mas, também indagarmos sobre suas experiências cotidianas, sobre os diversos gêneros textuais e as finalidades da alfabetização. Diante desse objetivo, Mafalda dialoga com os interlocutores, como mostram os excertos narrativos a seguir, no Quadro 10:

### Quadro 10 – Narrativas orais

O diagrama apresenta nove falas orais distribuídas em uma grade 3x3, cada uma associada a um personagem de Mafalda ou a um personagem secundário. Os personagens são: Mafalda (topo esquerdo), um menino com cabelo espetado (topo meio), um menino com cabelo curto (topo direito), uma menina com cabelo vermelho (meio esquerdo), uma menina com cabelo amarelo (meio meio), Mafalda (meio direito), o menino com cabelo espetado (fundo esquerdo), a menina com cabelo vermelho (fundo meio) e o menino com cabelo curto (fundo direito).

-Você gosta de ouvir histórias? Por que você gosta de ouvir? O que mais lhe atrai nas histórias?

-Porque minha mãe conta pra mim. A tia conta a história para mim, mas eu não entendo o que ela fala, porque meus colegas fazem barulho. Eu adoro a história dos carros.

-Sim, porque eu adoro muito. Na história tem pessoa fazendo casa, fazendo frutas, tem pessoas, mãe e filho.

-Sim. Tem personagens. Eu adoro a história da Mafalda.

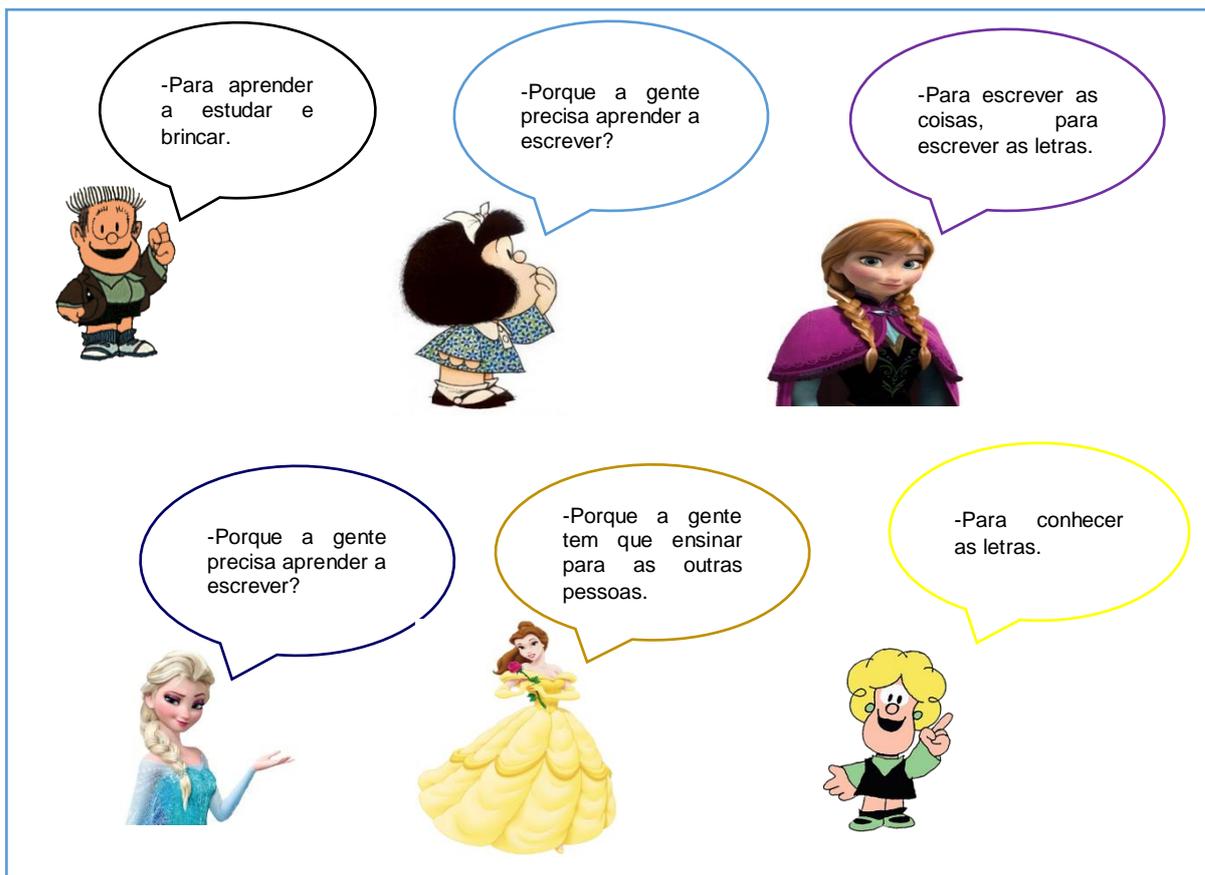
-Sim, eu gosto porque tem menino e menina, tem pessoas e crianças também.

-E sobre a questão da leitura, vocês podem responder nossa pergunta: Nós aprendemos a ler para quê?

-Para a gente conhecer as letras.

-Para aprender as famílias.

-Para aprender para ganhar dinheiro. Lá em casa eu estou estudando o alfabeto e aqui na escola eu estou aprendendo a ler.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

As narrativas, em forma de diálogo, expostos neste Quadro, evidenciam concepções de crianças acerca do amplo e complexo processo de alfabetização, que envolve não só o aprendizado da leitura e da escrita, mas também diferentes contextos e situações. Mafalda dialoga com as crianças interlocutoras. Primeiramente, indaga sobre os textos narrativos, isto é, sobre as histórias que tanto apreciam. Manolito, Felipe, Ariel e Susanita relatam que adoram histórias, pois elas apresentam personagens fantásticos que aguçam o gosto pela leitura e contemplam sonhos intrínsecos a cada criança.

Dessa maneira, percebemos que a contação de histórias representa, para nossos sujeitos, uma forma de aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que incentiva a leitura, a criatividade e a escrita. “[...] Ao ouvirem histórias lidas, cantadas ou relatadas, as crianças demonstram sua participação na atividade quando propõem brincadeiras, fazem vocalizações, movimentam o corpo, enfim, se comunicam”. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 35).

Aprendemos, também, suas compreensões sobre as finalidades do aprender a ler e escrever. Em todas as narrativas é perceptível que, em cada

atividade desenvolvida parte de objetivos apropriados para orientação e empoderamento da criança no sentido de reforçamento de seu processo de alfabetização e letramento. Na perspectiva da aprendizagem da leitura e da escrita, nossos interlocutores afirmam que aprendem a ler e escrever, para brincar, para aprender as letras e famílias (combinações silábicas) e para ensinar a outras pessoas. Com essas narratividades, mostram que o aprendizado apresenta finalidades múltiplas, que os capacitam não só para ler e escrever, mas também para se tornarem aptas a ensinar a outras pessoas.

A narrativa de Felipe nos chamou a atenção, ao associar a aprendizagem da leitura e da escrita ao trabalho, ou seja, refere que a finalidade de aprender a ler e escrever é “para ganhar dinheiro”. Ariel associa o seu aprendizado da leitura e da escrita à apreciação e entendimento de histórias em quadrinhos, nesse sentido afirma: “Eu adoro a história da Mafalda [...]”. Susanita faz alusão à sua admiração e encantamento pelas personagens da história: “[...] eu gosto porque tem menino e tem menina [...], e crianças também”. Manolito registra que adora ouvir as histórias contadas por sua mãe, nesse sentido pontua: “[...] a tia conta para mim [...]”.

Diante de nova pergunta de Mafalda, o diálogo prossegue, quando, então, Manolito, claramente, se reporta à questão alfabetizadora, dizendo: “para aprender as letras”, ao que Ariel acrescenta: “[...] aprender as famílias”. Felipe diz que em casa aprende o alfabeto e na escola aprende a ler e, que, na sua percepção, quem ensina é a escola e que, conjuntamente, saber ler e escrever é um caminho para “aprender a ganhar dinheiro”. Inferimos das palavras de Felipe que compreende que o futuro das pessoas está implicado com a sua educação, com a sua alfabetização, na verdade com a sua formação. É como arremata Miguelito, é “para aprender e brincar”.

E, diante de nova indagação de Mafalda, as respostas de Ana, Elza e Bela apontam que é para escrever letras, fazer provas e para ensinar a outras pessoas. As crianças, em suas narratividades, evidenciam, compreensivamente, o que para eles representam o ler e o escrever, o que é ser alfabetizado. Esse entendimento, às vezes vem explícito, outras vezes aparecem em forma de gestos e propostas que desejam realizar. Os diálogos empreendidos entre Mafalda e as crianças demarcam, com base nas respostas, que o CMEI Tia Erinelda Veiga tem sido exitoso no processo de alfabetização que realiza com as crianças na faixa de 6 anos de idade.

Nesse contexto, reconhecemos que, as concepções de crianças da educação infantil sobre alfabetização, nos permitiu conhecer as práticas de leitura e escrita de nossos interlocutores. Além disso, reconhecemos que, as falas das crianças, estão permeadas da produção e da aquisição de saberes discentes, como a curiosidade, a construção do pensamento, aspectos necessários à aprendizagem das crianças, na condição de indivíduos em processo de alfabetização.

Ao finalizar a análise desta subcategoria, analisamos o percurso analítico correspondente à Categoria III “O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil”, conforme segue.

### **3.3 Categoria III – O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil**

Para dar curso, ao processo analítico, dos discursos narrativos, destacamos aspectos que informam sobre a compreensão, a percepção de trajetórias alfabéticas das crianças que, embora se diga que tenha sido similar para todas elas, as vivências e compreensões acerca de apreensão dos processos de leitura e escrita se diferenciam. Assim, um relato narrativo pode tomar várias direções conectivas, conforme sejam os acontecimentos no transcurso da história, por isso é que se diz que a construção do relato pode apresentar várias partes, ou seja, nem sempre obedece ou segue uma linearidade. Essa peculiaridade faculta ao relato narrativo várias possibilidades interpretativas.

Nesta categoria, analisamos dados narrativos em busca de compreensão de como se configura o processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil dos sujeitos pesquisados. A alfabetização, na acepção deste estudo, constitui espaço de produção de conhecimentos peculiares a essa fase escolar, o que significa contemplar a cultura geral da alfabetização e os saberes pertinentes ao aprendizado de nossos pequenos narradores. Dessa forma, com base nas características do processo de apropriação da leitura e da escrita e de suas influências na aprendizagem de cada interlocutor, revelamos os dados em análise.

Ao empregarmos narrativas de crianças como dados a serem analisados nesta seção do estudo, entendemos oportuno citar Flick (2004) que faz alusão às narrativas como um formato de conhecimento e, também, como um modo de expressar experiências, um dispositivo bastante empregado na Psicologia, mas que

tem sido também empregado na Educação, como menciona o autor. Nesta categoria, analisamos os dados produzidos pelas crianças narradoras, baseando-nos na compreensão de como se configura o processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil. Nesse sentido, passamos a analisar as duas subcategorias a seguir: “Narrando sobre alfabetização” e “Descobrimo o prazer da leitura e da escrita”.

### 3.3.1 Subcategoria 3.1: Narrando sobre alfabetização

As narrativas das crianças, de certa forma, confirmam o que se apresenta nas afirmações dos teóricos (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011) que subsidiam a discussão em torno da alfabetização, de modo que os dados revelam suas apreensões em torno da apropriação desse importante processo. O fato é que, seja pelos depoimentos narrativos, seja porque parece ser uma prática natural, constata-se que a criança, antes de iniciar sua trajetória escolar, já apresenta um contato com a leitura e a escrita, práticas que, a rigor, fazem parte da constituição do sujeito social, práticas inerentes ao seu contexto histórico. São diversas as formas com que as crianças entram em contato com a linguagem oral e escrita, através de embalagens de produtos, outdoors, livros e revistas, como quase todos revelam em suas histórias de leitura e escrita. Nesse sentido, evidencia-se o letramento social da criança.

Mafalda parte de um questionamento, no qual objetiva que as crianças realizem uma reflexão como forma de iniciar a quarta Roda de Conversa. A mediadora Mafalda cumprimenta as crianças, agradecendo por mais um momento de colaboração e, passa, desse modo, a explicar que aquele momento a conversa ocorrerá em torno do tema alfabetização como compreendida por cada uma das crianças. E, assim faz as seguintes indagações às crianças:



*Como vocês já afirmaram, na escola, vocês aprendem a ler e a escrever. Gostaria que vocês falassem sobre o que pensam a respeito da alfabetização que acontece na escola. O que é, para você alfabetizar-se? O que você aprende (ou já aprendeu) na escola e na sala de aula?*

Mafalda repete a indagação inicial: O que é alfabetização? As respostas das crianças foram bem semelhantes, enfatizando os aspectos referentes às atividades realizadas em sala de aula. Todavia, a resposta coletiva e de alguns, em particular, nos chamou a atenção, quando assim consideram a alfabetização, cujas respostas sintetizamos no Quadro 11:

**Quadro 11 - Concepções de alfabetização**



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

As narrativas, de todas as crianças, trazem uma consensualidade: ler implica saber o alfabeto. Felipe refere que alfabetização, na sua concepção, a partir das letras, compreende fazer prova, tarefa, estudar. Nessa mesma direção é a compreensão de Susanita: “Pra ler e escrever as consoantes”. Elza compreende, também, que alfabetização tem a ver com a aprendizagem do alfabeto. Ariel e Miguelito apresentam narrativas iguais, nessa perspectiva alfabetizadora, ao afirmarem que alfabetização é ler e escrever. Nesse contexto, as concepções expressas pelos interlocutores convergem para Soares (1998, p. 31) que afirma “Alfabetização é ação de alfabetizar. Esta é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.

Ultrapassando, entretanto, o campo compreensivo da escola e de cumprimento de suas tarefas, Felipe, Elza e Manolito, entendem que ser alfabetizado é o caminho do crescimento, como pessoa e como profissional. Explicitamente suas narrativas não deixam claros estes aspectos, mas Felipe, por exemplo, associa o ler com o ganhar dinheiro; Elza sonha com o vestido de formatura, com a compra desse vestido. Nesse sentido, a alfabetização finaliza um processo, marcado pela formatura. No contexto de uma civilização letrada, a alfabetização direciona, dá o norte da formação que as pessoas precisam ter. É como encontramos na obra “Leitura e colheita”, em que sua autora revela: “Nesse sentido, o processo de alfabetização está na raiz dessa questão”. (MARIA, 2002, p. 41). Na verdade, a autora faz referência ao ler e escrever para educar as crianças, e que é competência da escola prepará-las para a vida social mais ampla, além das fronteiras da escola.

Os relatos evidenciam a familiaridade das crianças com o termo alfabetização. São enfáticas, ao revelarem que compreendem o sentido da palavra, que diz respeito à leitura e à escrita. Todos associam a alfabetização ao alfabeto, ao ato de ler e escrever. A fala de Elza chama atenção pela singularidade. Ela relata que, na educação infantil, visualizam somente o alfabeto, distanciando-se de palavras inseridas num contexto, pois relata que irão sair do abc e iniciar o 1º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, é possível afirmar que “[...] as crianças formulam hipóteses acerca das funções e funcionamento da escrita [...]”, como assim concebem Brandão e Leal (2011, p. 20).

A realidade que se afigura, neste contexto analítico, é que consideramos nossos interlocutores como portadores de posicionamentos críticos diante da complexidade da alfabetização, respeitada a dimensão do pensamento infantil. Desse modo, explica-se o porquê de termos escolhido Mafalda como mediadora das rodas de conversa, particularmente, porque demonstra interesse em aprender, em questionar para ampliar seus conhecimentos. Ela faz nova indagação às crianças à respeito da leitura. Sigamos o diálogo que entabularam nesse sentido.

### Quadro 12–O que é ler?



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Mafalda dialoga com as crianças indagando-as sobre suas concepções de leitura. Felipe relaciona o ler com a aprendizagem do alfabeto, inserindo a leitura de livros para efetivação da referida prática. Elza relaciona com o “saber de tudo”, demonstrando que saber ler é ter conhecimentos de todos os assuntos. Além disso, Elza, assim como Susanita, associa com o trabalho, isto é, a aprendizagem da leitura leva ao trabalho, “para ser vaqueira”, afirma Susanita. O seu desejo é ser veterinária, daí a associação com o termo vaqueira. Manolito e Ariel incluem, nessa lista de caracterizações, o estudar, o brincar, fazer tarefa e assistir aula. Ana define algumas ações de leitura, como ler as vogais e as famílias.

Assim, a partir das falas de nossos interlocutores, apreendemos que, cada criança, tem um conceito particular sobre aspectos referentes ao ato de ler, todavia, as concepções expressas guardam alguma semelhança no sentido de relacionar à leitura às atividades cotidianas que realizam na sala de aula. Nessa perspectiva, Soares (1998, p. 69) ressalta que, essas habilidades de leitura elencadas pelas crianças, são relacionadas com os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. Além disso, como mostram as narrativas em análise, a leitura está em todos os lugares. Assim, a autora afirma:

Acrescente-se a essa grande variedade de habilidades de leitura o fato de que elas devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais de leitura: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas... Como declara Smith (1973), a leitura pode ocorrer nas mais diversas situações, “de um recital público de poesia ao exame privado de listas de preço e horários de ônibus”.

As crianças da educação infantil narraram seus progressos nesse campo usando da oralidade, da narratividade de suas histórias de escrita, de leitura e a compreensão de seu mundo circundante, registrando, portanto, seu letramento. Pelas histórias narradas, passamos a conhecer as bases dos percursos das crianças e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento escolar.

### 3.3.2 Subcategoria 3.2: Descobrimo o prazer da leitura e da escrita

As noções desenvolvidas, em tempos de economia e comunicações globalizadas, colocam a leitura e a escrita como condição para o exercício de cidadania, contando-se que, também, é uma questão de justiça social. Neste caso, passamos a analisar o que as crianças da educação infantil narram sobre o prazer em ler e escrever, assim como aspectos que configuram o ser alfabetizado.

O trabalho com crianças da educação infantil abrange um leque de questões, de concepções, práticas pedagógicas e conhecimentos que contribuem para a alfabetização de crianças. A esse respeito, lembramos que os programas do governo federal e a exigência de se alfabetizar a criança cada vez mais cedo reacendem o levantamento de questões referentes ao que tem sido realizado nas classes de alfabetização, no sentido de efetivação desse processo, enquanto uma questão educacional, social, política e cultural.

Como exposto no início deste trabalho, a finalidade deste estudo reside no propósito de investigar o que as crianças narram sobre seu processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil, enfatizando aspectos relativos à obtenção de uma aprendizagem satisfatória de crianças inseridas no contexto da alfabetização. A partir do exposto, nesta subcategoria, a finalidade é conhecer a descoberta do prazer da leitura e da escrita, pelos nossos partícipes. Nesse contexto, a fim de iniciar esse diálogo, a boneca Mafalda, durante a 5ª Roda de Conversa, convoca as crianças à leitura e discussão do livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha. O livro mostra a história do pequeno João que, por meio de sua curiosidade, aprende a ler e a ver o mundo à sua volta.

Antes de iniciar a contação da história “O menino que aprendeu a ver”, as crianças cantaram juntos alguns versos da música: “Se eu quero ouvir a voz do mosquitinho e as batidinhas do seu coraçãozinho, pegue a chavinha e tranque a boquinha. Hum, hum, hum, hum”. No tocante a essa discussão, trazemos, no Quadro 12, o conteúdo das narrativas dos interlocutores em torno do prazer da leitura e da escrita.

### Quadro 13 – Contação de história

-O menino que aprendeu a que?

-Você leu!

-Só não consegui ler a última palavra.

-Trouxemos uma história para vocês.

-Olha! Uma história!

-O ME-NI-NO QUE A-PREN-DEU A VER.

-João vivia espantado! Que mundo mais engraçado, quanta coisa que há no mundo, há coisas que a gente entende e há coisas que a gente não entende. Ele não entendia porque havia tanta coisa no mundo. Tudo ele ficava admirado. Na frente das lojas, por exemplo, em cima dos prédios, nos cartazes, algumas figuras João entendia, tudo ele prestava atenção. Ele via palavras. O que é isso?

-Nomes.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Os relatos mostram, inicialmente, que é importante afirmar que a criança é desafiada a mobilizar e articular diferentes conhecimentos no desenvolvimento da sua aprendizagem, mesmo que nem sempre reconheçam que há campos de conhecimentos e de domínios a serem preenchidos, mas como sabemos, estamos tratando de uma questão processual: a alfabetização na educação infantil e a apropriação da leitura e da escrita.

Assim, Mafalda procedeu, estimulando as crianças e fazendo um pouco de suspense...mostrando o livro, seu título, sua capa. Surtiu efeito, Bela leu, não totalmente e indagou: sobre o que o menino aprendeu? Lembramos que “ler é mais que decodificar um texto” (PERISSÉ, 2006, p. 60), porque o leitor vê nas entrelinhas, faz suposições, ouve a sua mente, para tirar compreensões do que está lendo, de sua leitura individual ou coletiva. Naquela roda de conversa, de alguma forma, as

crianças expressavam seu prazer pela leitura, mesmo que fosse pelas possibilidades de ler efetivamente.

E, então, revelando sua competência leitora, Bela leu, silabando, o título da história (O ME-NI-NO QUE A-PREN-DEU A VER). Concluída a leitura oral, por Mafalda, segue-se a pergunta: o que João viu, nas ruas, nos prédios, nas lojas, nos cartazes que estavam, em geral, por onde passava? E as crianças, diante de seu modo de ler, de entender o texto lido por Mafalda e acompanhado por todas elas, não retrucaram e responderam à pergunta: o que são as palavras? O que é isso?, indagou Mafalda. E, assim, cada uma deu sua resposta. Para Elza, palavras são “nomes”. Miguelito afirma que são letras. Esse entendimento das crianças convergem para o que teoriza Barbosa (1994, p. 46): “No caminho sintético o processo da leitura é a soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba, o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto. O analítico parte da significação da língua – palavra, frase, conto”.

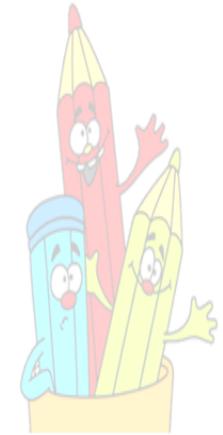
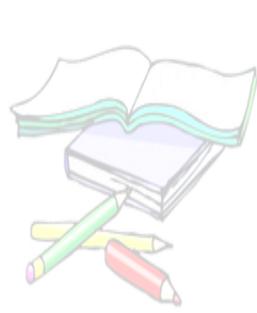
Analiticamente considerando, Mafalda, ao anunciar o livro para leitura, causou alegria nas crianças. Assim, Ana revela seu encantamento pelo livro: “Olha! Uma história!”. Elza respondeu significa “Nomes”. “Letras”, disse Miguelito. E diante da pergunta de Mafalda, as interlocutoras Susanita, Bela e Elza leem silabicamente a palavra brin-que-do, registrada nas páginas do livro.

É importante salientar que, durante esta atividade, Manolito, por muitas vezes baixava a cabeça e chorava. Preocupada com essas atitudes, Mafalda conversa com ele e constata o motivo de sua inquietação. Manolito se sentia excluído por achar que estava em desvantagem em relação a seus colegas, pois durante os encontros todos falavam que liam livros e respondiam os exercícios do livro durante as atividades cotidianas. Para ele, revela a representação de que não saber ler significava não ser alfabetizado. Essa situação impedia que Manolito expressasse prazer ou mesmo entusiasmo em relação a escrita.

Nosso interlocutor achava que não sabia ler. Entretanto, o fato de compreender o que Mafalda narrava, assim como o que seus colegas liam, configura de certa forma que ele está inserido no processo de alfabetização, no seu tempo, no seu limite, dentro de suas possibilidades. Referendando esse entendimento associamo-nos ao pensamento de Maria (2002), que na sua obra “Leitura e colheita...”, informa que “o caminho que vai do aprendizado inicial da leitura até a completa autonomia do leitor [...]”, exige algumas capacidades que a escola pode

viabilizar para que o aluno as adquira, mas que o próprio aluno pode exercer sua capacidade autodidata de buscar e expressar suas habilidades de leitura, inclusive seu prazer de ler.

Percebemos, nesses pequenos leitores de educação infantil, que deixam transparecer algum entusiasmo, um certo envolvimento emocional diante do livro apresentado por Mafalda. É visível o interesse e a compreensão que demonstram em relação à leitura e à escrita. Encerramos esta seção de análise com a seguinte consideração: “O envolvimento emocional do leitor com a experiência de leitura é o mesmo que se pode ter em qualquer tipo de experiência e, da mesma forma, dela extraímos sempre algum aprendizado”. (MARIA, 2002, p. 24-25).



# ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS



## ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...”*

*Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...*

*Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”*

Fernando Pessoa

“O ser humano é um homo narrans, nascido já como um narrador”, assim considera Karlsson (2008, p. 188) em seu texto intitulado: Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. Somos narradores por natureza, e no caminho dessa narratividade, emerge o entendimento de que é importante compreender concepções de crianças sobre leitura e escrita, o que implica compreender sobre alfabetização, no cenário escolar e vivencial da educação infantil.

As palavras iniciais, com as quais instauramos nossos olhares conclusivos (sempre provisórios), remetem à compreensão de ciência como prática social de conhecimento, que se vai cumprindo e se constituindo a partir (e em torno) de seu permanente e recorrente diálogo com o mundo, como assim nos diz Souza Santos (1989). Esse entendimento nos leva a reafirmar sobre a parcialidade e provisoriedade dos achados e resultados da presente pesquisa, que tem como centro de sua problematização a seguinte indagação: o que revelam as narrativas de crianças da educação infantil sobre seu processo de apropriação da leitura e da escrita?

Essas palavras iniciais remetem, também, à compreensão de pesquisa enquanto uma processualidade que leva à criação de um território aonde, somente, chegamos às constatações. Transitamos pela seara da provisoriedade, aberta ao diálogo, à discussão e à crítica, visto que nos associamos ao pensamento de Costa (2002, p. 153) de que “Há muitas e variadas formas de se compreender, explicar e conceber as coisas do mundo e da vida”. E, no interior dessa variedade compreensiva, explicativa e conceptualizadora, emerge nossa produção científica no

campo de educação infantil, particularmente sobre a apropriação da leitura e da escrita na alfabetização, segundo a narratividade de crianças que vivenciam este processo em uma instituição pública municipal, na cidade de Teresina – Piauí: o CMEI Tia Erinelda Veiga.

Essas palavras, que ainda consideramos iniciais neste teor conclusivo, remetem, igualmente, à compreensão da pesquisa na condição de uma ação exigente, reflexiva, rigorosa, metódica e, porque não, ousada. Essas exigências desafiadoras se devem à questão de que se trata de uma atividade que requer intelectualidade e cientificidade; rigorosidade e metodicidade (COSTA, 2002), aspectos que, dentro de nossas limitações, vislumbramos ter atentado e seguido, no estudo que focaliza a apropriação da leitura e da escrita, na percepção de crianças narradoras, que estão vivenciando a etapa escolar da alfabetização.

Desse modo, reportando-nos ao objetivo que aponta para a centralidade desta investigação: investigar sobre o que as crianças narram acerca da alfabetização na educação infantil, dizemos que, de fato e de direito, as crianças narraram. As crianças expressaram seu entendimento em torno de apropriação da leitura e da escrita, embora em alguns momentos e situações, não o tenham revelado explicitamente. Em alguns momentos, o fizeram de forma implícita, como evidenciam algumas de suas narrativas.

Com o estudo desenvolvido, o sentimento que emerge é que alcançamos a compreensão do objeto de estudo, que as perguntas foram respondidas, e que, portanto, os objetivos foram alcançados nos aspectos relativos à apreensão de concepções das crianças da educação infantil sobre alfabetização, sobre as funções da leitura e da escrita no processo alfabetizador e no que concerne à caracterização de vivências escolares descritas pelos interlocutores sobre o ambiente alfabetizador na educação infantil.

E as crianças, nossos autores empíricos, narraram, consideraram, deixaram entrever em sua narratividade nuances compreensivas acerca da apropriação da leitura e da escrita, teceram reflexões que reportam ao ambiente alfabetizador, às situações de letramento, deixando a compreensão de que, a sua maneira, têm clareza da significância desse aspecto na educação infantil, souberam reconhecê-lo na sua cotidianidade alfabetizadora. A propósito, cabe uma pontuação particular: a consensualidade com que todos os narradores demarcaram, em seus depoimentos, sobre a apropriação da leitura e da escrita, de letramentos diferenciados, pelos

saberes externados por cada criança, vimos emergir dos dados analisados à luz da técnica da análise de conteúdo.

De história em história, de dobra em dobra de cada história, os excertos narrativos trouxeram revelações que corroboram prescrições da LDB ao tratar da educação infantil, a exemplo do desenvolvimento da criança, isto é, sua condição processual, envolvendo o físico, o psicológico, o cultural, o social e o intelectual. Não necessariamente, nessa ordem, tampouco na presente dimensão no que concerne a cada criança.

Pelos primeiros olhares analíticos sobre os dados e embasados nos estudos realizados, no corpo teórico que subsidia a investigação, emerge o entendimento de que o professor da educação infantil é desafiado a mobilizar e articular diferentes conhecimentos no desenvolvimento de sua prática docente, seja com a inserção de novas metodologias na edificação desse professor na sua prática pedagógica, seja pelo entendimento, pelas sinalizações de que esses aspectos mobilizados são fundamentais para a construção da alfabetização de crianças. Os depoimentos narrativos das crianças também sinalizam nessa direção.

Acessamos neste trabalho a revelações de que a prática pedagógica e as metodologias da alfabetização estão em constante transformação diante da velocidade da era pós-moderna, com base na complexidade que a ação requer, como Rios corrobora: “Neste mundo complexo, também se tornam mais complexas as tarefas dos educadores”. (2010, p. 43). Diante dessa realidade, é fundamental haver sempre a necessária mudança na atividade docente, posto que os conhecimentos dos professores são articulados, teórica e metodologicamente, de maneira a proporcionar à apreensão sobre a realidade humana, no caso, tratamos acerca da realidade da educação infantil, na sua humanidade, nas suas possibilidades, no seu devir.

Como proposto no início deste trabalho e, portanto, dentro desta perspectiva, os dados permitiram caracterizar a prática pedagógica na educação infantil, mediante o intuito de contribuir com as pesquisas referentes ao assunto. Dessa maneira, um pressuposto conclusivo inicial refere que o professor alfabetizador é desafiado a mobilizar e articular diferentes conhecimentos no desenvolvimento do trabalho docente.

Diante desse entendimento, o estudo desenvolveu-se com o propósito de buscar respostas às indagações da pesquisa, entre estas, questionamos sobre as

situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na educação infantil, na qual o professor se apresenta como um mediador dessas aprendizagens significativas. Assim, sobressai-se uma outra constatação, que diz respeito à compreensão de que a prática pedagógica na educação infantil contempla as individualidades de cada criança, dando ênfase à sua aprendizagem, mesmo que os dados revelem a percepção da presença de alguns vieses do tradicionalismo pedagógico presente na prática analisada, contemplando atividades de cópia e repetição de conceitos. Todavia, há um esforço, por parte da professora alfabetizadora, em contemplar novas metodologias de aprendizagem: leitura de gêneros escritos variados; reflexão sobre o sistema alfabético; compreensão dos textos escritos, dentre outros.

A partir da análise dos dados da pesquisa, percebemos que o ambiente alfabetizador construído na educação infantil fornece subsídios para a obtenção de uma efetiva aprendizagem por parte das crianças, no contexto do ciclo alfabetizador, a despeito de que esse ambiente, como expresso nas ilustrações, se revele ainda mais desafiador, no sentido de explorar bem mais na direção de potencializar as aprendizagens da leitura e da escrita das crianças.

Entre as conclusões iniciais, emanadas das falas das crianças, o estudo mostra que o ambiente alfabetizador construído na educação infantil contribui para o desenvolvimento de seus processos de leitura e de escrita. Concomitantemente, o ambiente profissional proporciona aos professores aprendizagens significativas, nas quais mobilizam saberes, com o objetivo de efetivar sua intencionalidade na ação pedagógica, no cenário da alfabetização na educação infantil, como atestam as cenas que presenciamos no decorrer das observações, bem como os materiais produzidos pelas crianças (textos, desenhos) e as leituras que vimos e ouvimos em momentos formais de aula e em outros momentos no interior da escola em nossas “conversas de corredores, de práticas”.

Retomamos, a esse respeito, discussões teóricas de Morais e Silva (2011, p. 89) que se coadunam, justamente, como o que postula nossa pesquisa:

Afinal, cremos que é tarefa da escola de educação infantil ajudar as crianças nesse jogo de reflexão sobre algo cada vez mais presente em nossa cultura – as palavras escritas -, para que, sem traumas ou massacres, tenham sucesso na bela empreitada que é a compreensão do sistema alfabético.

Portanto, na dialogicidade entre Mafalda e os demais protagonistas confirmam-se o que dizem Medel (2011), Kramer (2009), que educação infantil é o cenário em que as crianças desenvolvem suas habilidades, sejam aquelas necessárias ao apoio e fortalecimento de seu processo alfabetizador, sejam aquelas relativas a seu desenvolvimento integral nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, como prevê a LDB (Lei nº 9.394/96). E, como assim apontam as principais conclusões que o estudo propicia elencar, em resposta e em compreensão ao que o estudo indaga: que revelações apontam as narrativas de crianças da educação infantil sobre seu processo de apropriação da leitura e da escrita?

Desse modo, optamos por elencar algumas pontuações conclusivas em consonância com os objetivos perspectivados, referendadas nas análise de conteúdo:

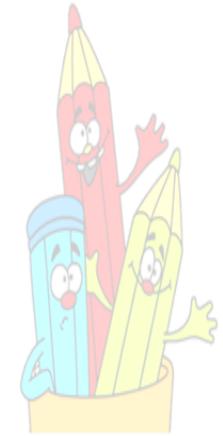
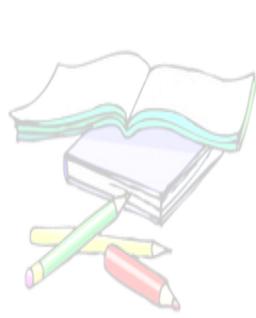
- O estudo evidencia que as crianças apresentam interesse em ler e escrever, mesmo que ainda não o realizem no formato convencional;
- As crianças narram sobre alfabetização na educação infantil, na medida em que concebem alfabetização como “palavras”, “textos”, “nomes”, “ler e escrever”.
- As concepções de crianças da educação infantil revelam que a alfabetização está relacionada com as letras do alfabeto, que envolve não só o aprendizado da leitura e da escrita, mas diferentes contextos e situações de letramentos, notadamente, as vivenciadas na sala de aula. Desse modo, essas compreensões se revelam em recorte de narrativas, tais como: as “brincadeiras”, “a aprendizagem das letras”, “das famílias silábicas” e “para ensinar outras pessoas”.
- O estudo propiciou a identificação das seguintes funções da leitura e da escrita na educação infantil: função instrucional (orientação para realização de tarefas); função de aprendizagem (leitura de textos didáticos, com o estudo das letras, das famílias, completação de letras).
- O estudo permitiu a identificação de um leque diversificado de situações de leitura e de escrita propiciadas pela prática pedagógica do

professor alfabetizador, como o uso de gêneros textuais variados, como o manuseio de livros e a leitura de gravuras; atividades de cópia no caderno, assim como situações de interação com os pares, que orientam para o desenvolvimento de sua criatividade.

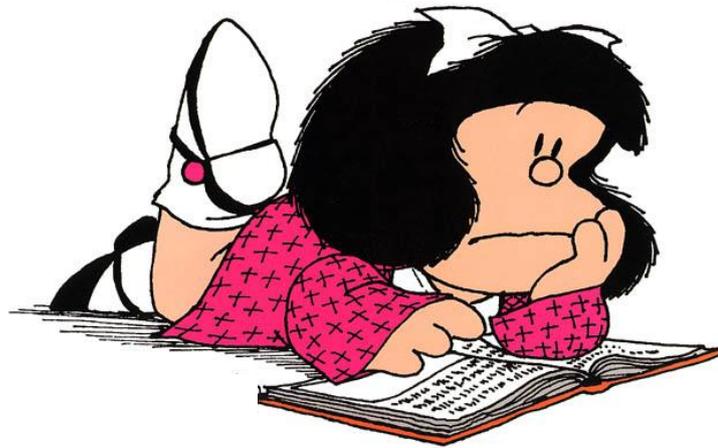
- As narrativas de crianças referendam que estão inseridas em um ambiente alfabetizador, a sala de aula e o espaço da escola, pelo contato com materiais que possibilitam o aprendizado da leitura e da escrita.

Neste teor conclusivo cabe, ainda, fazer referência acerca de que este estudo possibilitou-nos constatar que a Educação Infantil é espaço e tempo de aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, duas questões pontuais se afiguram merecedoras de alguma consideração particular. Primeiro, nessa prática alfabetizadora, nem sempre os professores deixaram claro que as tarefas propostas às crianças se efetivam ou se efetivaram na perspectiva da alfabetização e do letramento. Segundo, a funcionalidade da leitura e da escrita, na acepção deste estudo, não se expressa, claramente, na perspectiva de um bem cultural, evidenciando-se como uma preparação para o nível seguinte de ensino, que assim concebidas e trabalhadas limitam as compreensões das crianças sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, na medida em que se mostra como “um processo sem articulação e sem sentido para as crianças”, como, desse modo considera Smolka (1996, p. 50).

A modo de encerramento deste estudo, sem necessariamente ter a pretensão de concluí-lo (estamos falando de provisoriedade), reforçamos que a narratividade das crianças evidencia nuances do processo alfabetizador na educação infantil, o que nos leva a afirmar que a apropriação da leitura e da escrita (alfabetização) envolve o que está preceituado legalmente sobre a globalidade deste processo, no que concerne ao desenvolvimento integral da criança, notadamente, em relação aos componentes que dizem respeito às habilidades de leitura e escrita.



# REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. R. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 93-115.

ALMEIDA, M. T. F. Lembranças de infância entrecruzadas com a formação no grupo de estudos sobre o brincar. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2010. p. 171-187.

AMARAL, C. W. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: Leite, S. A. et al. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008. p. 75-98.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.) **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, C. M.; SANTOS, E. G.; BARBOSA, M. L. F. F. **Leitura na educação infantil**: a questão dos objetivos de ensino. 2007. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2007.2/documento%20em%20leitura%20na%20educacao%20infantil%20a%20questo%20dos%20objetivos%20de%20ensino.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/documento%20em%20leitura%20na%20educacao%20infantil%20a%20questo%20dos%20objetivos%20de%20ensino.pdf)>. Acesso em 14.fev.16.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BEHRENS, M. A. **Paradigma emergente e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORTONI – RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOZZA, S. Leitura e escrita na educação infantil: sim ou não? 2014. Disponível em: <<http://www.sandraboza.com.br/wp-content/uploads/2014/05/LEITURA-E-ESCRITA-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.doc>>. Acesso em: Ago. 2015.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. R. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 13-31.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. R. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. R. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 33-51.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. R. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 de dez de 2010.

BRASIL. Assembleia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 de Julho de 1990. 126 p.

BRASIL, MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 de dez de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** (Volume 1): conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** (Volume 3): conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o

ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fev. 2006.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/1998. Parecer CNE/CEB n. 24/2004. Parecer CNE/CEB n. 6/2005. Parecer CNE/CEB n. 18/2005. Parecer CNE/CEB n. 39/2006. Parecer CNE/CEB n. 41/2006. Parecer CNE/CEB n. 45/2006. Parecer CNE/CEB n. 5/2007. Parecer CNE/CEB n. 7/2007. Parecer CNE/CEB n. 21/2007. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. Disponíveis em: [www.portal.mec.gov.br/cne](http://www.portal.mec.gov.br/cne). Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei n. 9394,20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em 12 mar. 2015.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. de. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? In: CABRAL, C. L. O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. **As trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014, p. 117-131.

CARVALHO, M. I. C; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 107-130.

CASTRO, M. G. B. **Um retrospectiva da formação de professores**: histórias e questionamentos, 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/uma\\_retr\\_espec\\_form\\_prof.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retr_espec_form_prof.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2014.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11 – 59.

COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, M. I. da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1- 2, jan. 1997 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: 01 ago. 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIEB, M. A educação infantil na LDB: pressupostos antropológicos, éticos e sociológicos. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Linguagem e educação**: fios que se entrecruzam na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 225-244.

ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emília**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

FARIA, A. L. G. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 119-140.

FERREIRO, E. (Org.). **Os filhos do analfabetismo**: propostas para alfabetização escolar na América Latina. Tradução de M. L. M. Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; PALACIO, M. G. (Coord.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Tradução de Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise do conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, A. **Contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. [S.l.]: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, 2003 Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizarletrar/lectoescrita/artigos/referencial%20teorico%20%20%20Em%C3%ADlia%20Ferreiro.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012, 17:50:30.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDELLO, G. A produção narrativa oral das crianças: estratégias de apoio. In: VASQUES, C.; SCHLICKMANN, M.S.; CAMPOS, R. (Org.). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

GONÇALVES, A. V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cad. Cedes**, Campinas, nº 89, v.33. Jan/Abr. 2013, p.125-140.

GONÇALVES, M. F. C. “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”: a representação da escola feita por alunos da periferia. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

HEIDRICH, G. Educação infantil no Brasil: cem anos de espera **Revista Nova Escola**. Março. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml?page=1#>> Acesso em: 9 jan. 2016.

JACCOUD, L.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294. Título original: La recherche qualitative. (Coleção Sociologia).

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.p. 158-173.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 08 abril. 2016.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LARROSA, J. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SCLIAR, C. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento:** contribuições às práticas pedagógicas. 4ª ed. Campinas: Komedi, 2008.

LEITE, S. A. da S.; COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

LIMA, J. M. A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil. In: GUIMARAES, C. M. et al. **Perspectivas para Educação Infantil.** Araraquara: JM Editora, 2010.

MACIEL, L. S. B. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003)>. Acesso em: 27 julho. 2014.

MARIA, L. de. **Leitura e colheita:** livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MEDEL, C. R. M. A. **Educação Infantil:** da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELO, K. R.; BRITO, A. E. Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções. **Revista Interfaces da Educação**, nº 15, v.05. Ago/Out 2014, p.67-90.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, J.; LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento:** contribuições às práticas pedagógicas. 4ª ed. Campinas: Komedi, 2008.

MOLL, J. **Alfabetização possível:** reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. R. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 13-31.

- MORAIS, G. A. S. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: em estudo etnográfico. Dissertação (Mestrado em Educação) –154 p. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.
- NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.
- NORNBERG, M.; PACHECO, S. M. Sobre um ambiente alfabetizador. In: ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. (Org.). **Alfabeletrar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 67-81.
- OLIVEIRA, M. T. E. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2003.
- PANNUTI, D. V. **Aspectos descritivos e interpretativos da narrativa do sonho da criança**. Dissertação (Mestrado em Linguística) –129 p. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.
- PAULINA, I. Cópia: tempo perdido. **Revista Nova Escola**, edição nº 229, fevereiro de 2010, Brasil.
- PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: ZACCUR, E.; GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.
- PERISSÉ, G. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Original publicado em 1966).
- PINTO, G. U.; PINHEIRO, M. do C. M. O Conhecimento da educação infantil no Brasil: uma revisão da produção sobre as pesquisas na área. **Travessias. Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte**. Vol. 2, Nº 2. 2008.
- POLIMENO, M. C. A. M. A formação continuada de professores – tendências atuais. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 4. ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.
- POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

REIS, A. D. L. **O estágio supervisionado como locus formativo**: dialógico entre professor experiente e professor em formação. Dissertação (Mestrado em Educação) –147 p. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RIOS, T. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010

RIVERO, A. S.; COUTINHO, A. M. S.; BATISTA, R. As produções simbólicas das crianças e a formação das professoras: indicativos a partir de uma investigação em creche. **Congresso Internacional de Estudos da Criança**, 2009. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/1980-4512.2010n21p1/12940>>. Acesso em 20 out. 2015, 12:35:40.

ROCHA, E. As cartilhas no processo de alfabetização. [S.l.]: **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, 2007. Disponível em:<<http://www.revista.inf.br/pedagogia09/pages/artigos/edic09-anov-art02.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012, 13:35:30.

ROSEMBERG, F. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, agosto, 1992.

RYCKEBUSCH, C. G. **A Roda de Conversa na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAMPAIO, C. S. A complexidade do processo ensino aprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 89-108.

SCARPA, R. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola**. Ed. 189. Fev. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Editora Cortez. 1996. São Paulo.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. Leitura em educação infantil? Sim, obrigada! In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. São Paulo: ArtMed, 2003.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

SOUZA, E. C. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

SOUZA SANTOS, B. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

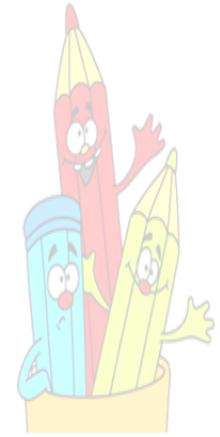
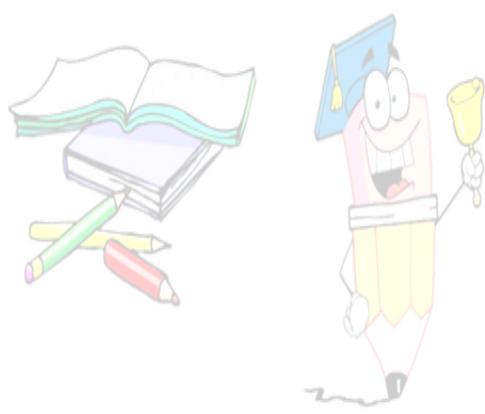
VASQUES, C.; SCHLICKMANN, M.S.; CAMPOS, R. (Org.). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 5. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZACCUR, E. Consciência fonológica: um retorno ao velho método?. In: Garcia, R. L. (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.p. 9-33.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.



# APÊNDICES



## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Iara Samy Borges da Cruz, diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Tia Erinelda Veiga, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narratividade de crianças**”, de responsabilidade da pesquisadora Maria da Glória Soares Barbosa Lima e cujo objetivo geral é Investigar o que as crianças narram sobre alfabetização na educação infantil. Para tanto, concordo com o recrutamento dos interlocutores da pesquisa: professore efetivo que fazem parte da Rede Municipal de Ensino do Município de Teresina e crianças matriculadas no segundo período da educação infantil, que façam adesão voluntária á pesquisa e tenham disponibilidade para participar da produção de dados.

Iara Samy Borges da Cruz

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Pesquisa:** O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil: narratividade de crianças

**Mestranda:** Ana Luiza Floriano de Moura

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

- Identificar as funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças na educação infantil;
- Caracterizar situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na educação infantil;
- Descrever o ambiente alfabetizador construído na educação infantil.

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA**

**Pesquisa:** O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil: narratividade de crianças

**Mestranda:** Ana Luiza Floriano de Moura

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

### **Escuta de narrativas infantis: rodas de conversa**

#### **1ª Roda de conversa: conhecendo a Mafalda e as crianças narradoras**

A primeira roda de conversa que se denomina “Conhecendo Mafalda e as crianças narradoras”, tem como objetivo socializar com as crianças as ações da roda de conversa e seu funcionamento. Nesta roda de conversa apresentamos uma personagem com a qual as crianças dialogaram sobre leitura, escrita. Inicialmente, realizamos uma dinâmica de apresentação, intitulada “Quem é você”, na qual os interlocutores expuseram seus nomes, características e sonhos. Cada criança foi convidada a fazer um desenho que a representasse. Mafalda é a personagem que propiciou o diálogo com as crianças, que interagiu com as crianças no decorrer da investigação. Para concluir os trabalhos narrativos nessa roda, as crianças narraram sobre suas vivências na escola, e na vida, nomeadamente, no que diz respeito, à leitura e à escrita.

Nesta primeira roda, que aconteceu no dia 02 de outubro de 2015, buscamos conhecer o que as crianças pensam sobre a escola e as atividades desenvolvidas neste ambiente. De semelhante modo, Gonçalves (2007, p.161), em pesquisa desenvolvida sobre a representação da escola feita com alunos de pré-escola, nos diz: “Esta pesquisa partiu da hipótese de que a construção de uma representação pelas crianças é um processo dinâmico e constante, feito na interação das mesmas com o contexto em que vivem”. Nosso intento foi, pois “escutar” as crianças nas suas narrativas buscando apreender o que concebem acerca da apropriação da leitura e da escrita, no processo de alfabetização na educação infantil.

## **2ª Roda de conversa: analisando situações de leitura e escrita**

Nesta roda de conversa, Mafalda entra em cena, com a projeção de “Mafalda – o filme” e, após o filme indaga as crianças sobre o que leem e o que escrevem na escola. No dia 13 de novembro de 2015, propomos às crianças a atenção total diante do filme. Este conta a história da personagem Mafalda, que se apresenta como uma garota que tem uma enorme preocupação com a humanidade. Ela apresenta um comportamento bastante crítico, fato esse que justifica a escolha da personagem como mediadora das rodas de conversa.

Durante o filme, as crianças interagiram bastante com a boneca, acompanhando a entrada da personagem na escola, suas brincadeiras preferidas e conheceram os seus amigos de escola.

## **3ª Roda de conversa: caracterizando as funções da leitura e da escrita na educação infantil**

Esta Roda de Conversa realizou-se em 20 de novembro de 2015 e caracterizada pelas funções de leitura e escrita na educação infantil. Mafalda indagou às crianças: Para que seve a leitura na escola? Para que serve a escrita na escola? Os interlocutores elencaram os seus conceitos de leitura e escrita e suas respectivas funções, enfatizando as leituras que realizam na escola. Enumeraram também as linguagens que são trabalhadas na educação infantil.

## **4ª Roda de conversa: narrando sobre alfabetização**

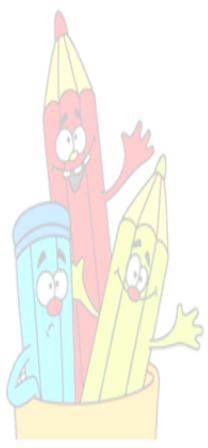
Em 11 de dezembro de 2015, realizamos a segunda roda de conversa, na qual as crianças foram desafiadas a expressar suas concepções sobre alfabetização na Educação Infantil. O ponto de partida para as narrativas infantis nasce da seguinte proposta de estabelecer um diálogo com a personagem Mafalda:

Na escola, entre outros aspectos significativos, vocês aprendem a ler e a escrever. É verdade? Então, gostaria que vocês falassem sobre o que pensam/compreendem a respeito da alfabetização, dos acontecimentos e atividades que acontecem na escola. O que é, para você alfabetizar-se? O que você aprende (ou já aprendeu) na escola e na sala de aula?

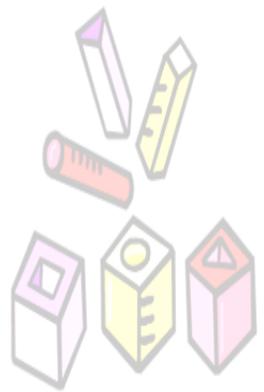
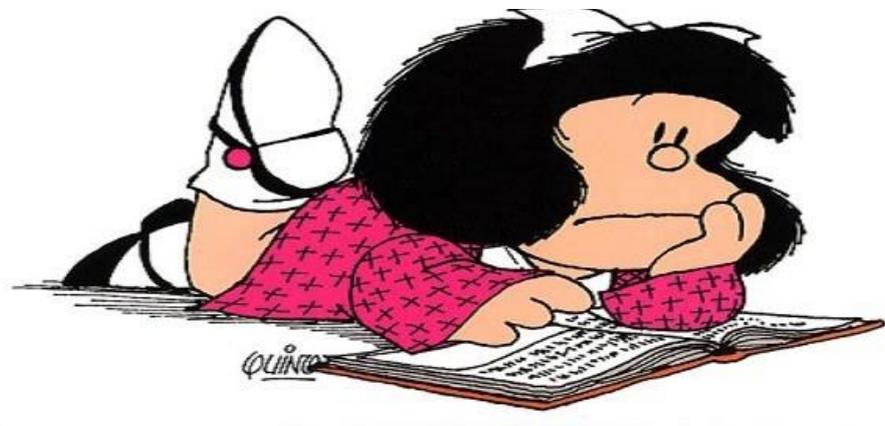
Nesse contexto, os alunos foram convidados a participar da discussão sobre alfabetização, interagindo com a boneca Mafalda. Eles elencaram as suas aprendizagens na escola, com o intuito de conhecer os conhecimentos prévios das crianças sobre o conceito de alfabetização. Os interlocutores, apesar da pouca idade, demonstraram conhecer o contexto em que estão inseridos, pois conceituaram a alfabetização e descreveram as situações de aprendizagem que vivenciam.

### **5ª Roda de conversa: descobrindo o prazer da leitura e da escrita**

Na quinta roda de conversa, realizada em 17 de dezembro de 2015, Mafalda se despede. Nesta roda de conversa, Mafalda iniciou contando uma história: “O menino que aprendeu a ver”. Mas antes procura saber o que as crianças gostam de ver e de escrever na escola. As crianças adoraram as atividades propostas nas Rodas de Conversa. Através destas, elas explicitaram suas aprendizagens e aumentaram os seus conhecimentos sobre alfabetização.



# ANEXOS



## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
Coordenadoria Geral de Pesquisa – CGP**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga  
Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560

E-mail: [pesquisa@ufpi.edu.br](mailto:pesquisa@ufpi.edu.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narratividade de crianças**

**Pesquisadora Responsável:** Maria da Glória Soares Barbosa Lima

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí – UFPI/ Centro de Ciências da Educação – CCE / Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI).

**Telefone para contato:** (86) 99982-0572

**Pesquisadora Participante:** Ana Luiza Floriano de Moura

**Telefones para contato:** (86) 99467-8158

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido/a** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma.

Com as crianças participantes desta pesquisa, serão desenvolvidas rodas de conversa envolvendo a temática “a construção da alfabetização na educação infantil”, buscando analisar, a partir das narrativas das crianças, como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita na educação infantil.

Serão realizadas rodas de conversas, visando colher informações para análises, os dados obtidos serão registrados para posterior estudo e publicação em relatórios. Informamos que em nenhuma hipótese sua vida será exposta publicamente e nem sua privacidade será invadida.

Caso julgue que alguma pergunta ou procedimento possa causar-lhe constrangimento, você pode negar-se a participar. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPI e o Comitê de Ética desta Instituição poderão intervir na referida pesquisa.

**Objetivo desta pesquisa:** Investigar o que as crianças narram sobre alfabetização na educação infantil.

- **Riscos que você deve estar ciente que a criança menor de idade (por quem você é responsável) pode sofrer, ao concordar que o mesmo participe desta pesquisa:**

1. Acontecimentos inesperados envolvendo os sujeitos da pesquisa e pesquisadoras.
2. Constrangimentos aos participantes, caso tenham timidez no momento das rodas de conversa.
3. Rejeição da pesquisa por parte de algumas crianças por dificuldades de comunicação entre pesquisador e pesquisados, causando uma situação de desconforto para ambos os lados.

- **Busca De Superação Desses Riscos e Dificuldades:**

1. Pedido de desculpas aos participantes da pesquisa diante de fatos inesperados, além de replanejar as rodas de conversa junto às crianças da pesquisa, quando porventura houver atraso por qualquer motivo.
2. Propiciar nas relações estabelecidas entre pesquisador e crianças pesquisadas um clima de confiança e respeito mútuo, bem como esclarecimento ao grupo participante que podem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.
3. Caso haja rejeição da pesquisa por parte de algumas crianças por dificuldades de comunicação ou timidez no momento da produção dos relatos, tomarei a iniciativa de conversar e dirimir essas dificuldades, deixando-os à vontade caso não desejem falar, ou caso queiram desistir desta pesquisa.

- **Benefícios esperados com a realização desta pesquisa:**

1. Valorizar a fala das crianças de modo a priorizar suas potencialidades e linhas de resistências sobre o processo de construção da alfabetização na educação infantil.
2. Socializar os dados produzidos entre as crianças da pesquisa, nas escolas e na comunidade acadêmica.
3. Fortalecer os debates acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita na alfabetização e problematizar acerca das contribuições de uma educação infantil de qualidade.

- Deste modo, neste termo peço solicitação do uso das imagens que serão tiradas ou gravadas das crianças a quem você é responsável, para que eu possa realizar o estudo, reflexão e desenvolvimento desta pesquisa, garantindo sigilo das informações que aqui surgirem, sendo utilizadas única e exclusivamente para desenvolvimento deste projeto. As informações somente poderão ser exibidas de forma anônima, de modo a não expor nenhum dos participantes a quaisquer constrangimentos, sendo guardados todos os vídeos, fotos e gravações das rodas de conversa no acervo da pesquisadora

participante e também orientadora deste projeto Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima, professora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Piauí, por até cinco anos, logo depois, sendo absolutamente destruídos.

**Consentimento da participação da pessoa como PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_  
 CPF \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ anos de idade, autorizo sua participação como sujeito no estudo: **O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narratividade de crianças** Fui suficientemente informado/a a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo este estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também a participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados da pesquisa de campo e aos seus resultados. Autorizo voluntariamente a participação neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício para a criança.

Teresina – PI, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
 (Responsável pelo menor)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido deste PARTICIPANTE da pesquisa ou representante legal para a participação do menor neste estudo.

Teresina - PI, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ de 2015.

-----  
 Assinatura da pesquisadora responsável

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI.

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADORA PESQUISA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_,

abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: **O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativa de crianças**, na condição de colaborador(a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrande Ana Luiza Floriano de Moura a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_