



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MÉRCIA SAMYRA NASCIMENTO SILVA

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM TURMAS DA PRÉ-
ESCOLA DE RIBEIRA DO POMBAL- BA**

Salvador
2011

MÉRCIA SAMYRA NASCIMENTO SILVA

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM TURMAS DA PRÉ-
ESCOLA DE RIBEIRA DO POMBAL- BA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Holanda Gurgel

Salvador
2011

MÉRCIA SAMYRA NASCIMENTO SILVA

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM TURMAS DA PRÉ-
ESCOLA DE RIBEIRA DO POMBAL- BA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de _____ de 2011.

Banca Examinadora

Paulo Roberto de Holanda Gurgel – Orientador _____
Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Patrícia Raquel Marinho da Silva _____

Aos Professores
que trabalham por um
mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força que me deste e pelas pessoas que colocaste em meu caminho para a concretização deste trabalho.

Ao meu pai Pedro (*in memoriam*) por ter acreditado em mim desde o início.

À minha mãe Aida que está comigo nos momentos bons e ruins.

Aos meus irmãos (Ana Maria e Fael), que entre diálogos e discussões me ensinam a ouvir e a falar.

Ao meu namorado (Márcio) pela paciência no decorrer deste trabalho.

À minha família (vovó, tios, primos, tias, primas) que me acolhem quando necessito.

Aos meus amigos pombalenses e soteropolitanos pelo incentivo e pelos momentos de alegria.

Aos meus amigos-revisores (Tiago, Katinha, Ana Maria, Fael, Clécio, Aida, Márcio) pelo tempo dedicado ao aperfeiçoamento deste trabalho.

Às minhas amigas petianas (Marília, Fabiana, Talia, Tamires, Naira, Monize e Chaiene) pela compreensão e carinho.

Ao meu orientador e tutor (Paulo Gurgel) pela confiança depositada em mim.

Às professoras pombalenses (P1 e P2) que permitiram a observação de suas práticas de ensino.

“Nada como um dia após o outro!”

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas alfabetizadoras em turmas da pré-escola de Ribeira do Pombal- BA. Esta pesquisa possibilita o aperfeiçoamento de professores alfabetizadores, pois dispõe de análises das atividades desenvolvidas no âmbito da pré-escola, mas que também são típicas do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Apresenta abordagem qualitativa, em uma perspectiva etnometodológica, na qual utilizou a observação e entrevista como instrumentos para coleta de dados. Foram observadas duas turmas da Pré-escola (nível II) da cidade de Ribeira Pombal: uma turma da instituição pública e outra da instituição particular. As professoras regentes dessas classes foram entrevistadas. Através das análises de dados, notou-se que as professoras apresentam práticas diversificadas ao trabalharem com textos, listas, contação de histórias etc. A professora da escola pública (P1) poderia ser mais sistemática com relação às práticas alfabetizadoras para, assim, oportunizar as crianças maior envolvimento com a leitura e a escrita. A professora da escola particular (P2) necessita corrigir as pronúncias artificializadas presentes em sua prática.

Palavras-chaves: Alfabetização. Educação Infantil. Práticas Alfabetizadoras. Ribeira do Pombal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. ALFABETIZAÇÃO	11
1.1 LECTOESCRITA	13
1.2 FONÉTICA, FONOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO	18
2. EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL, A LEGISLAÇÃO E O RCNEI	23
2.2 A CRIANÇA	25
2.3 O BRINCAR, O LÚDICO E A AFETIVIDADE	28
2.4 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
3. METODOLOGIA	36
3.1 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	37
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	40
4.1 A CIDADE, AS ESCOLAS, AS TURMAS E AS PROFESSORAS	41
4.2 P1: PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO PÚBLICA	43
4.2.1 As aulas	43
4.2.2 A entrevista	50
4.3 P2: PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO PARTICULAR	57
4.3.1 As aulas	57
4.3.2 A entrevista	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE	76

INTRODUÇÃO

O objeto dessa pesquisa são práticas alfabetizadoras. Segundo Magda Soares (2010a), a alfabetização é a ação de ensinar a ler e escrever. Assim, esta pesquisa é voltada para a investigação de práticas que são utilizadas com o intuito de ensinar a ler e escrever.

Durante a elaboração do projeto dessa pesquisa foram levantados questionamentos como: de que forma os professores estão alfabetizando as crianças? Será que consideram o contexto das crianças? Quais suas principais metodologias? E suas concepções sobre a Alfabetização? Quais práticas são utilizadas com as crianças da pré-escola em Salvador? E na cidade de Ribeira do Pombal?

A partir desses questionamentos, esta pesquisa foi delineando-se e partiu do seguinte problema: Quais as práticas de alfabetização que os professores da pré-escola de Ribeira do Pombal estão utilizando em sala de aula?

O local desta pesquisa (Ribeira do Pombal) foi escolhido pelo fato da autora desta monografia ser de naturalidade pombalense. Além disso, a seleção do tema teve influencia das atividades realizadas junto ao PET Pedagogia UFBA (Programa de Educação em Licenciatura em Pedagogia da UFBA).

Em busca da resposta, fez-se necessário utilizar-se dos instrumentos de coleta de dados observação e entrevista, em uma perspectiva etnometodológica, dentro da abordagem qualitativa.

Com o objetivo de investigar as práticas alfabetizadoras dos professores da pré-escola de Ribeira do Pombal – BA, esta pesquisa possibilita contribuir para o aperfeiçoamento das práticas dos docentes alfabetizadores dessa cidade e de outros lugares nos quais os professores apresentam metodologia semelhante. Assim, professores esclarecidos tendem a conduzir da melhor forma o processo de ensino, o que concorre para melhor aprendizado dos alunos.

Os resultados podem colaborar não apenas com os professores da pré-escola, mas também com aqueles que lecionam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos, que geralmente congrega crianças não alfabetizadas.

Este relatório de pesquisa (monografia) foi organizado em cinco capítulos, são eles:

Capítulo 1: disserta sobre a Alfabetização. Apresenta conceitos que acerca do tema na perspectiva de diversos autores. Insere o conceito de Letramento tendo como base os estudos de Magda Soares. Descreve e discute a colaboração da pesquisa realizada por Emília Ferreiro & Ana Teberosky (Psicogênese da Língua Escrita) para o campo da Alfabetização. Apresenta as contribuições dos estudos das ciências, Fonética e Fonologia, ao esclarecer as relações fonemas-grafemas

Capítulo 2: aborda a Educação Infantil. Faz referência às funções de 'cuidar' e 'educar' dessa etapa da Educação Básica. Apresenta a condição da Educação Infantil frente às leis e documentos oficiais brasileiros. Discute o ser criança em variadas perspectivas. Aborda a importância do brincar, a necessidade das atividades lúdicas e influência da afetividade na aprendizagem das crianças. Ao final elenca atividades alfabetizadoras mais atuais e os problemas das cartilhas.

Capítulo 3: explica a Metodologia utilizada para realização desta pesquisa. Apresenta a abordagem dessa pesquisa (qualitativa), em uma vertente etnometodológica. Descreve os instrumentos utilizados para coleta de dados: observação e entrevista.

Capítulo 4: Descrição e Análise dos dados. Inicialmente apresenta o local e os sujeitos que participaram da pesquisa. Em seguida dispõe das análises com relação às aulas e entrevista vinculadas à P1: (Professora da instituição pública). Ao final disponibiliza as análises realizadas a partir dos dados vinculados à P2 (Professora da instituição particular).

Capítulo 5: apresenta as Considerações Finais.

1. ALFABETIZAÇÃO

Existem vários conceitos ligados ao termo alfabetização. A autora Maria José Abud (1987) apresenta a Alfabetização através de duas definições. Na primeira, com sentido mais amplo a Alfabetização é considerada: “[...] fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma crítica e dinâmica [...]” (p.5); e no sentido restrito: “[...] processo de aquisição da língua escrita, ou seja, habilidades básicas de leitura e escrita [...]” (p.7).

Magda Soares (2010a) apresenta um conceito mais técnico em que: “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (p.1), “Alfabetização: a ação de alfabetizar” (p.1). Esta autora defende a necessidade dos alfabetizadores reconhecerem a especificidade do ato de alfabetizar.

Jaqueline Mool (1996) trata a Alfabetização como um processo que tem seu início antes da criança ingressar na escola, nas leituras feitas do mundo de diferentes maneiras.

Completando esses conceitos, Marlene Carvalho (2005) apresenta: “Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias” (p.11).

A ação de alfabetizar requer, por parte do professor, conhecimentos conceituais e conhecimentos metodológicos específicos, ou seja, *ensinar o quê* e *o como*. Não basta saber ler e escrever para ensinar, pois a língua escrita é uma representação da língua oral, representação esta, rodeada de convenções que necessitam ser estudadas e analisadas.

Os atos de ler e escrever envolvem os seguintes aspectos:

- ✓ Cognitivo: durante a alfabetização o aluno necessita ter memória e raciocínio para, por exemplo, lembrar o traçado dos grafemas (letras) e refletir sua relação com os fonemas (sons).

- ✓ Motor: a criança precisa desenvolver a coordenação motora fina para, por exemplo, manusear o lápis satisfatoriamente com o objetivo de “desenhar” as letras.
- ✓ Afetivo: este fator normalmente é pouco considerado, mas a relação do aluno com o mundo que o rodeia e consigo mesmo influenciam no processo de aprendizagem, ou seja, sentir-se bem em um ambiente que oferece sentimentos e afetos positivos é importante.
- ✓ Social: as crianças que têm acesso a cultura da escrita e leitura com frequência crescem com visão e envolvimento diferente de crianças que têm pouco, ou nenhum, acesso à escrita e leitura fora do ambiente escolar.

[...] as funções e os objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem essas classes. Essas diferenças alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização [...]. (SOARES, 2008, p.20)

Se o aluno viver em um ambiente alfabetizado, provavelmente terá alguma ideia sobre leitura e escrita (MOLL, 1996). O professor deve atentar para o fato de que o ato de alfabetizar sofre diversas influências e que, observando do aspecto social, as classes mais desfavorecidas economicamente necessitam, na escola, ter mais chances para aprender a ler e escrever.

Arelado à alfabetização, os professores têm se deparado com o termo *letramento*: um neologismo, que ainda fora dos dicionários comuns, chama atenção para necessidade de novas abordagens em sala de aula. Soares (2011) o define como consequência do ensinamento e da aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita.

“Alfabetizar letrando” é ensinar a ler e escrever se utilizando dos usos sociais da leitura e da escrita. Nesta perspectiva as classes de alfabetização ganharam textos “reais”, ou seja, distantes dos textos trabalhados em cartilhas. Materiais mais próximos do cotidiano dos alunos e com variados gêneros: poemas, receitas, textos jornalísticos, histórias em quadrinho, calendário.

Na defesa de que os professores devem “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando”, Soares (2011) esclarece sobre a alfabetização e o letramento:

[...] Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvimento no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p.14)

Se o alfabetizando depara-se com atividades que apresentam sentido em sua vida, o interesse em aprender é maior; e quanto maior a motivação, mais chances de alcançar o objetivo: alfabetizar.

1.1 LECTOESCRITA

Muitas pesquisas são realizadas na área da alfabetização. Dentre estas, uma merece destaque, foi realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essa pesquisa foi publicada no Brasil, em 1985, sob o título: A Psicogênese da Língua Escrita¹. As pesquisadoras realizaram-na com crianças argentinas através do método clínico. Possui ainda grande aceitação dos estudiosos do campo e de professores alfabetizadores.

Concebendo a escrita não com um mero código que necessita de aquisição técnica, Ferreiro (1985) defende que a escrita seja compreendida como um sistema de representação e sua aprendizagem como apropriação de um novo objeto de conhecimento, em que as crianças passam por uma aprendizagem conceitual.

Essa pesquisa apresentou que o aluno, no decorrer do processo de aprendizagem, possui concepções quanto à escrita. Ferreiro (1985, p.19) apresenta três grandes períodos que aparecem essas concepções a respeito do sistema de escrita:

¹ Título original: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.

- distinção entre o modo de representação iônico e o não-iônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos);
- a fonetização de escrita (que se inicia com o período silábico e culmina no período alfabético).

Baseando-se nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Azenha (1997) apresentou de maneira simples as hipóteses do processo de alfabetização, essa nomenclatura utilizada é mais popular entre os professores. São elas:

1ª) Pré-silábica: ausência de intenção de registrar os sons. Compreende dois níveis:

- a) Nível 1: presença de garatujas (linhas onduladas ou quebradas) ou de linhas verticais e “bolinhas”; predomina a não diferenciação entre as palavras, apenas de interpretações; apresenta a ordem linear e a leitura é realizada de maneira global.
- b) Nível 2: o aprendiz consegue grafar as letras. Normalmente na escrita das palavras utiliza as letras do próprio nome (as mais significativas), que para diferenciá-las alterna a ordem das letras. Há também a idéia da quantidade mínima de caracteres que geralmente são três.

2ª) Silábica: existência da intenção de registrar o som na linguagem gráfica. Relaciona determinado som a uma marca gráfica, seja ela convencional ou não. As palavras monossílabas são grandes causadoras de conflitos. Compreende dois níveis:

- a) Nível 1: os registros apresentam-se sem valor sonoro. Por exemplo: a palavra “BONECA” pode ser escrita “TMX”; cada letra representa uma sílaba, mas não tem relação sonora.
- b) Nível 2: os registros são acompanhados de valor sonoro, para cada sílaba um fonema é escrito. Por exemplo: a palavra “BONECA” pode aparecer grafada “BEA”. Normalmente as vogais surgem com mais frequência nesta fase, talvez por ter o som produzido sem obstrução.

3ª) Silábico-alfabética: transição entre as hipóteses silábica e alfabética. O aprendiz consegue perceber a presença de mais fonemas existentes nas palavras. A palavra “BONECA”, por exemplo, pode aparecer grafada assim: “BONEA”.

4ª) Alfabética: para o aprendiz a correspondência grafema-fonema está clara. A palavra “BONECA”, por exemplo, pode aparecer “BONEKA”. Lembrando que as regras ortográficas ainda devem ser incorporadas até alcançar a escrita convencional.

A partir da compreensão dos estudos de Ferreiro e Teberosky, as escolas utilizam um “diagnóstico” para investigar a hipótese de escrita em que estão os alunos. Moço (2011) orienta que seja realizado um ditado contendo quatro palavras. Estas devem ser lidas de maneira natural pelo professor, ou seja, sem artificialidade dos fonemas². Além disso, é recomendável que siga a ordem:

- ✓ Polissílaba (por exemplo: PIRULITO)
- ✓ Trissílaba (por exemplo: CHICLETE)
- ✓ Dissílaba (por exemplo: BALA)
- ✓ Monossílaba (por exemplo: MEL)

Ao final deve-se ditar uma frase que contenha uma das palavras pronunciadas anteriormente (por exemplo: EU GOSTO DE BALA).

Esse tipo de avaliação deve conter palavras do mesmo campo semântico, ou seja, que têm alguma ligação em seus conceitos e, de preferência, que estejam presentes no universo dos alunos.

[...] Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERREIRO, 1985, p. 16-17)

² Artificialidade dos fonemas: refere-se à pronúncia que não considera a diversidade dos fonemas, o que ocasiona leitura artificializada. Por exemplo: pronunciar [‘kama] ao invés de [‘kã ma].

Se bem realizado, este simples ditado pode dar pistas ao professor com relação ao aprendizado do aluno. Assim, ele pode planejar melhor suas aulas e organizar uma sequência didática para que a turma avance. Podendo ainda utilizar-se do conhecimento de uns alunos para ensinar a outros, esquematizando atividades em duplas, em grupos.

A letra que os professores são orientados a usar, no período inicial da aquisição da lectoescrita, é a bastão. A explicação para isso está na facilidade que os alunos terão de entender o desenho da letra (formada por retas e curvas), pois, as letras cursivas são “amarradas” umas nas outras, o que dificulta o aluno entender onde inicia e onde finaliza a letra (SCHWARTSMAN, 2011). Cagliari (2007) comenta que a escrita de forma (bastão) é mais fácil de aprender e de reproduzir.

Abud (1987) justifica a utilização de cada tipo de letra e afirma:

A transferência da letra manuscrita [bastão] para a cursiva poderá ser feita depois que a criança revelar amadurecimento e predisposição para ela, o que poderá ser demonstrado por certas características, tais como desejo, por parte da criança, de escrever usando a letra cursiva, habilidade para construir e escrever sozinho um trecho simples, em letra manuscrita [bastão] etc. (p.37)

Assim, com a utilização da letra bastão os professores podem ter mais tempo a dedicar a outras etapas do processo, como por exemplo: contribuir com os alunos para que alcancem o *princípio alfabético*. Tal princípio é apresentado por Ana Cristina Silva (2011) como: “[...] compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas”. (p.2)

Relacionando as hipóteses da aquisição da língua escrita, apresentadas por Ferreiro & Teberosky, pode-se afirmar que o alcance desse princípio equivale à hipótese silábica nível 2, em que o educando compreende a existência da relação entre a fala e a escrita e tenta registrar.

Comumente a relação (grafema/fonema) é compreendida como algo simples, pois, normalmente, os alfabetizados não têm em mente que conviveram e refletiram sobre todas essas hipóteses no processo de alfabetização. A escrita contempla diversas convenções, entre estas: no Brasil a escrita ocorre no sentido da esquerda para direita e há espaços entre as palavras.

Os alunos necessitam aprender o traçado das letras, entender que há situações em que um pequeno traço faz diferença, como por exemplo, nas palavras: *cama* e *cana* que possui apenas “uma perninha” a mais. Miriam Lemle (2005) apresenta como uma capacidade necessária para alfabetização que o aluno deve ter é a de enxergar as distinções entre as letras. A autora comenta sobre as dificuldades exemplificando:

A letra *p* e a letra *b* diferem apenas na direção da haste vertical, colocada abaixo da linha de apoio ou acima dela. O *b* e o *d* diferem apenas na posição da barriguinha em relação à haste. O *p* e *q* diferem entre si por esse mesmo traço, isto é, a posição da barriguinha. Note que os objetos manipulados em nosso dia-a-dia não se transformam, ao mudarem de posição. (p. 8).

Os alunos também precisam construir a idéia que na Língua Portuguesa a maior parte das palavras segue a sequência consoante-vogal (C-V).

Essas construções conceituais a respeito da língua escrita necessitam de tempo e oportunidade para que possam ser desenvolvidas. Albuquerque, Morais & Ferreira (2010) pesquisaram as práticas de algumas professoras do 1º ano. Estes autores perceberam que algumas professoras organizavam o ensino da leitura e da escrita de maneira sistemática, enquanto outras, eram assistemáticas.

A sistematização e a assistematização são reflexos da forma com que o professor concebe a alfabetização. Assim como, o ensino da leitura e da escrita na perspectiva *decodificação/codificação* e na perspectiva de *reflexão sobre como funciona o sistema de escrita alfabética* (ALBUQUERQUE, MORAIS & FERREIRA, 2010).

Há professores que tentam alfabetizar de maneira mecânica, apresentam letras, palavras e frases descontextualizadas e exigem a cópia exaustiva das

“famílias silábicas”. Em contrapartida, há professores que entendem o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

1.2 FONÉTICA, FONOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO

A fonética e a fonologia são ciências que estudam o som produzido pelos seres humanos, mas em perspectivas diferentes. Enquanto a fonética estuda os sons propriamente ditos, como são articulados e percebidos no momento da produção, a fonologia busca compreender a função e organização desses sons em um determinado sistema. (SANTOS & SOUZA, 2003).

Para melhor diferenciação no momento da operacionalização dos dois campos de estudo, convencionou-se que as transcrições fonéticas devem ser apresentadas entre colchetes ([]) e as transcrições fonológica, entre barras (/).

Os estudos da fonética e da fonologia auxiliam ao professor alfabetizador a compreender a relação grafema-fonema, evitando equívocos no momento de ensinar aos alunos a ler. Equívocos como a realização de leitura artificializada, que ocorrem principalmente quando não se respeitam os fonemas de um mesmo grafema, ou seja, algumas letras são lidas sempre com um único som, quando, na verdade, também possuem outro/outros som/sons.

No processo de alfabetização devem ser considerados fatores como: a ausência de relação biunívoca total entre os grafemas e os fonemas. Lemle (2004) retrata: “[...] as coisas que acontecem entre sons e letras são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos.” (p.16).

Para os alfabetizadores isso parece desastroso, como alfabetizar com tamanha desarmonia? No entanto, com exercícios os alunos conseguem entender essas relações e as palavras são lidas e escritas de acordo com a língua padrão.

As vogais, geralmente, são as primeiras a passar por “problemas fonéticos”. O quadro abaixo indica quais são os fonemas vocálicos e cita alguns exemplos de palavras que são encontrados:

Quadro 1.1: Vogais

GRAFEMAS	FONEMAS	EXEMPLOS ³
A	[a]	<u>a</u> more
	[ã]	<u>a</u> nta
E	[e]	me <u>s</u> a
	[ɛ]	e <u>l</u> efante
	[ɐ]	<u>e</u> ma
	[i]	e <u>l</u> efante
I	[i]	<u>i</u> greja
	[ɨ]	í <u>n</u> dio
O	[ɔ]	co <u>b</u> ra
	[õ]	h <u>o</u> mem
	[u]	ov <u>o</u>
U	[u]	<u>u</u> va
	[ʊ]	<u>u</u> nha

Poucas são as letras no português que apresentam relação biunívoca entre letras e sons. As consoantes “fiéis” são⁴:

Quadro 1.2: Consoantes que apresentam relação biunívoca

GRAFEMAS	FONEMAS	EXEMPLOS ⁵
P	[p]	<u>p</u> ipoca

³ Exemplos de acordo com pronúncia Soteropolitana.

⁴ Lemle (2004) dispõe essas consoantes em um quadro intitulado: “Correspondência biunívocas entre fonemas e letras”

⁵ Exemplos de acordo com pronúncia Soteropolitana.

B	[b]	<u>b</u> abado
D	[d]	<u>d</u> oce
T	[t]	t <u>l</u> hado
V	[v]	<u>v</u> aca
F	[f]	fo <u>f</u> oca

Percebe-se que dentre o conjunto de letras que o alfabeto português apresenta são poucas que tem “situação estável”. Os alfabetizadores se deparam com situações complicadas, observe o quadro seguinte:

Quadro 1.3: Consoantes que não apresentam relação biunívoca

GRAFEMAS	FONEMAS	EXEMPLOS ⁶
S	[s]	<u>s</u> aco
	[z]	ca <u>s</u> a
R	[r]	<u>r</u> ei
	[ʀ]	ratoei <u>r</u> a
C	[k]	<u>ç</u> asa
	[s]	<u>ç</u> ebola
L	[l]	<u>l</u> oba
	[u]	paste <u>l</u>
N	[n]	<u>n</u> oite
	/N/	brin <u>ç</u> o
M	[m]	<u>m</u> acaco
	/N/	caça <u>m</u> ba
X	[ʃ]	<u>x</u> icara
	[z]	ex <u>x</u> ame
	[ks]	tá <u>x</u> i

⁶ Exemplos de acordo com pronúncia Soteropolitana.

G	[g]	gato
	[ʒ]	gelo

Com estes exemplos nota-se que muitas letras estão vinculadas a mais de um som. No processo de alfabetização isso deve ser explicitado aos alunos, de maneira que, com as atividades propostas sejam observadas tais “irregularidades”. Essas relações devem ser frisadas, pois:

[...] Às vezes, por razões absurdas, certas professoras de alfabetização induzem os alunos a uma pronúncia completamente artificial dos segmentos que compõem as palavras e de fenômenos **supra-segmentais**, julgando que assim facilitam o trabalho de leitura da criança. (CAGLIARI, 2007, p. 162) (meu grifo)

Esses fenômenos supra-segmentais citados acima são: o ritmo, a entonação, a acentuação, a velocidade, o volume, a qualidade da voz. O nível supra-segmental está acima do nível segmental; estende-se por mais de um segmento e possui valores relativos. (CAGLIARI, 2007; SANTOS & SOUZA, 2003).

O ensino da leitura de maneira artificial prejudica esses elementos (supra-segmentais) e a compreensão do que se lê, assim, mais um motivo para que a leitura seja orientada de maneira mais natural possível.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Básica compreende três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil é organizada em duas etapas: a primeira, a creche, atende crianças de 0 a 3 anos; a segunda, a Pré-escola, atende crianças de 4 e 5 anos.

A Educação Infantil, depois de encarada como parte da Educação Básica, conseguiu expandir a importância da sua função educativa. Assim, as crianças nas creches e pré-escolas são (ou devem ser) orientadas por professores com formação acadêmica que planejam (ou devem planejar) atividades fundamentadas em pesquisas científicas e nas necessidades das crianças.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p.23)

A função de cuidar, proteger e alimentar as crianças enquanto os pais seguem para o trabalho persiste, mas não como a única função da Educação Infantil, mas como função complementar. “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”. (BRASIL, 1998a, p.24)

Esses dois conceitos (educar e cuidar), por muitas vezes, são confundidos pelos docentes das turmas de Educação Infantil, o que não é em si um problema; torna-se um problema quando uma dessas dimensões é deixada de lado em função da outra. As creches e Pré-escolas têm a função de educar e cuidar de forma indissociada e complementar. (CERISARA, 2011).

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL, A LEGISLAÇÃO E O RCNEI

A Constituição Brasileira vigente, promulgada em 05 de outubro de 1988, foi a primeira a tratar a educação como fator de obrigação do Estado e a Educação Infantil como direito da criança, além disso, submetida à política nacional de educação, ao invés, da assistência social. (BARROS, 2007).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A Lei nº 8.069 de 1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, assegura no art. 54, inciso IV o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A LDB de 1996 estabelece que a Educação Infantil não tem objetivo de promoção para o Ensino Fundamental, mas de desenvolvimento integral da criança:

Art. 29. 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, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

[...]

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

A Pré-escola, até bem pouco tempo, não era uma etapa obrigatória na escolarização das crianças brasileiras. Essa realidade tornou-se possível devido a Emenda Constitucional nº 59/2009 que alterou a Constituição Federal

no Art. 208, Inciso I, refazendo o texto e determinando a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade⁷.

Inicialmente a Pré-escola atendia crianças de 4 a 6 anos, mas atualmente deve atender crianças de 4 e 5 anos. Essa modificação foi possível a partir da Lei nº 11.274/06 que trata da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, inserindo, assim, crianças de 6 anos no Ensino Fundamental⁸.

Ainda no âmbito governamental, mas não obrigatório, o Brasil conta com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, o RCNEI serve como suporte à prática dos professores da Educação Infantil. E como o próprio nome indica, o RCNEI tem um papel de referência e não deve ser interpretado como padrão curricular a ser seguido obrigatoriamente. (NOFFS, 2011).

Barros (2007) trata o referencial como conjunto de reflexões que objetivam subsidiar a construção das propostas curriculares das escolas, além disso, não deve ser seguido como um manual.

No RCNEI encontra-se o seguinte esclarecimento:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998a, p. 3).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é organizado em três volumes, são eles: volume 1. *Introdução*, volume 2. *Formação Pessoal e Social* e volume 3. *Conhecimento de Mundo*.

⁷ A Emenda Constitucional nº 59/2009 dispõe no Art. 6º que: “O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União”. Assim, a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, entre as idades 4 e 17 anos e para pessoas que não tiveram acesso na idade própria, têm prazo até 2016. Esse tempo permite a adequação dos sistemas de ensino.

⁸ A Educação Infantil atende crianças que não tenham completado a idade requerida (6 anos) para o Ensino Fundamental até final do mês de março.

- ✓ *Introdução*: explica o que vem a ser o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, apresenta alguns conceitos acerca de: criança, educar, cuidar, brincar. Introduz com relação à sequência dos volumes da coleção (Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo). Apresenta como estão organizados os volumes do RCNEI: objetivos, conteúdos e observação, registro e avaliação formativa. (BRASIL, 1998a)

- ✓ *Formação Pessoal e Social*: “trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças” (BARROS, 2007, p. 95). Apresentam objetivos e conteúdos de acordo com a idade; para as crianças de 4 a 6 anos, por exemplo, têm-se: nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras e cuidados pessoais. (BRASIL, 1998b)

- ✓ *Conhecimento de mundo*: disserta sobre os eixos de conteúdos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Para cada eixo são dispostos os objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor, de acordo com a idade das crianças (de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos) (BRASIL, 1998c)

Assim, na proporção em que a importância da Educação Infantil expandiu, os documentos legais evoluíram e a sociedade tem a possibilidade de atentar para as contribuições dessa etapa da Educação Básica na vida das crianças.

2.2 A CRIANÇA

A criança é o centro da Educação Infantil, tudo concorre para seu desenvolvimento e aprendizado. Ao contrário do que acontece com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, esta etapa da Educação Básica atende apenas

crianças. Não há nenhum tipo de programa ou modalidade - como a Educação de Jovens e Adultos - que permite os mais velhos “sentarem-se nas mesinhas” da Pré-escola.

Ao procurar em artigos e livros sobre a temática *criança*, são encontradas as mais variadas perspectivas de compreensão. De maneira técnica, o dicionário apresenta a criança como “1. Ser humano de pouca idade; menino ou menina. 2. *Fig.* Pessoa ingênua ou infantil.” (XIMENES, 2000, p. 268). Esse verbete apresenta o ser criança de maneira muito sucinta, no entanto consegue representar uma ideia de uma determinada época, de um determinado contexto histórico.

Delgado (2009) apresenta duas concepções que são muito recorrentes:

[...] ora nas representações de paparicação, ingenuidade, graciosidade, pureza, e inocência [...], ora nas representações de futuros adultos, como vir-a-ser, incompleto, que necessitam da moralização e da educação ministrada pelos adultos. (p.3)

Ocupando-se da moralização, disciplina e escolarização, estão diversas instituições, que como afirma Mollo-Bouvier (2011), preenche o tempo das crianças em função dos horários dos adultos. A autora, baseando-se em uma ideia de socialização interacionista, concebe a criança como sujeito social, ativo na própria socialização, reproduzidor e transformador da sociedade. E, ao comentar sobre a quantidade de instituições, conclui que a criança tem sido afastada do convívio com a vizinhança e com familiares.

São muitas as perspectivas e épocas nas quais a criança é focalizada, mas como Trevisan (2011) critica: “[é] o olhar adulto sobre as crianças e não destas sobre elas próprias.” (p.3). É sempre a visão adultocêntrica. Esta autora, juntamente com Delgado (2009) destacam que a criança, mesmo dependentes dos adultos, possui modos característicos de ser e estar no mundo.

Os modos infantis modificam-se de acordo com o tempo, a região, o país, as vestimentas, as brincadeiras, o gênero, as condições econômicas; o que há de comum é apenas encontrada na perspectiva biológica (DELGADO, 2009).

Quanto à perspectiva psicológica, o pesquisador Jean Piaget buscou responder como o ser humano aprende. Como resultado apresentou estudos que auxiliam na compreensão do pensamento infantil. Piaget caracterizou o desenvolvimento humano em estágios, em que descreveu o que de melhor o ser humano consegue fazer nessas faixas etárias, estilo característico para a construção de conhecimento. São quatro os períodos (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 2002; KRUEGER, 2011):

- ✓ **Sensório-motor (do nascimento até 2 anos):** neste período o ser humano explora o mundo através da percepção e dos movimentos. Com o desenvolvimento físico aparecem novas habilidades (engatinhar, andar). Há a diferenciação progressiva entre o eu e o mundo. Ao final deste período, a criança já construiu a ideia de ausência/permanência do objeto e apresenta emoções primárias e preferências.
- ✓ **Pré-operatório (de 2 a 7 anos):** ocorre o aparecimento da linguagem (explosão linguística), mas ainda como parte da imitação do repertório verbal dos adultos (ou crianças mais velhas). A maturação neurofisiológica completa-se e as regras são consideradas imutáveis e com determinação externa. Nesta fase a criança busca a razão casual, conhecida como “fase dos porquês”.
- ✓ **Operatório concreto (7 a 12 anos):** fase em que o indivíduo consegue realizar uma ação mental ou física dirigida para um objetivo e revertê-la para seu início (capacidade de reversibilidade). Tem início a capacidade de lidar com dois pontos de vista e de trabalhar em grupo, cooperando. Através de objetos reais/concretos consegue estabelecer causa-efeito e sequenciar ideias. Há construção das noções de cumprimento, quantidade, conservação de peso e de volume.
- ✓ **Operatório formal (12 anos em diante):** evolução do pensamento concreto para o abstrato. Nesta fase o indivíduo consegue realizar operações permanecendo apenas no plano das ideias, dos conceitos; progressivamente há a capacidade de generalizar e de raciocinar com hipóteses e deduções. Inicialmente, na época da adolescência, há

afastamento da família, enquanto o grupo de amigos tem papel de referência.

Ao organizar o desenvolvimento humano em períodos, pode parecer que a criança naturalmente se desenvolverá e que para isso não necessitará de um adulto e/ou de seus pares: infeliz engano. Completando os estudos de Piaget, tem-se a ideia de que o “ambiente sociocultural fornece ao indivíduo conjuntos de objetos, símbolos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar de sentir”. (OFÍCIO DE PROFESSOR, 2002a, p. 20).

Assim, o ser criança pode ser compreendido do ponto de vista de vários campos do conhecimento: sociológico, antropológico, filosófico, histórico, psicológico. O mais correto? Não há, no entanto, o ideal é que o professor leve em consideração a soma de todos. Não é por acaso que o Currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFBA apresenta componentes curriculares como: Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação.

2.3 O BRINCAR, O LÚDICO E A AFETIVIDADE

O brincar, o lúdico e a afetividade são três fatores indispensáveis nas salas de aula da Educação Infantil.

O brincar é a principal atividade que faz com que as crianças envolvam-se com o mundo. As brincadeiras, normalmente, representam os sentimentos das crianças para algo que as incomodou ou que foi muito bom em suas vidas, pois é imitando que as crianças dizem, espontaneamente, o que pensam e como se sentem. Moura & Vasconcelos (2011) afirmam que o brincar é:

[...] fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, já que por meio das brincadeiras a criança desenvolve algumas habilidades importantes, como, por exemplo, a atenção, a imaginação, a memória etc. (p. 60)

O volume Introdutório do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil trata a brincadeira como: “[...] uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada”. (BRASIL, 1998a, p.27). Por isso que o professor de Educação Infantil deve propiciar momentos de brincadeiras *com* as crianças e *para* as crianças.

As brincadeiras em sala de aula, geralmente, são concebidas como sinônimos de ludicidade, no entanto as brincadeiras são apenas elementos que podem possuir características lúdicas, não englobam a ludicidade como um todo (LUCKESI, 2007). Por exemplo, o professor pode proporcionar às crianças momentos de brincadeiras, no entanto se a todo o momento reclama, consegue tornar a ação de brincar em uma atividade chata, ou seja, não as deixam viver o estado lúdico plenamente.

Luckesi (2007) define a ludicidade como “[...] o estado de quem se desenvolve, se integra, constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz”. (p.18) e o lúdico é o estado interno do sujeito, sendo a ludicidade a denominação desse estado.

Cristina d’Ávila Maheu (2007) considera que uma aula só é lúdica quando a turma e o professor estão prazerosamente integrados e concentrados no assunto que querem trabalhar.

Cleidiane Santos (2007) defende uma educação atrelada ao lúdico, que vincule a manifestação artístico-educativa, expressão corporal, jogos livre e brincadeiras. Entretanto não como algo para preencher o tempo, criticado por Ilma Soares & Bernadete Porto (2007), mas encarado como importante fator na formação da criança. Além disso, deve-se trabalhar com intencionalidade.

Mas, se tais atividades para a criança parecem brincadeiras, uma diversão; para o professor, deve ser muito mais que isso. Precisa ter intencionalidade! Objetivos explícitos e um planejamento que norteie esses momentos. (SANTOS, 2007, p. 166)

A ludicidade tem relevância significativa para a vida do ser humano, principalmente na fase da educação infantil, ela integra as dimensões emocional, mental e física. (BACELAR, 2007)

A afetividade é um fator recorrente nas salas de aula, seja positiva ou negativa. Leite & Tassoni (2011) apontam que a relação professor-aluno influencia diretamente o processo ensino-aprendizagem. Esses autores descrevem que a afetividade engloba sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica).

O pesquisador Henri Walon se destaca por ter dedicado muitos dos seus estudos ao campo da afetividade. Ele compreendia

[...] a afetividade como instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo, propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social abstraindo deste o seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela sociedade. (WALON apud BORBA & SPAZZIANI, 2011, p.2)

Através dos estudos de Walon, houve a compreensão do quanto a afetividade influencia as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo humano. Assim, Borba & Spazziani (2011) afirmam que a afetividade é vital para o ser humano, em qualquer faixa etária, mas principalmente às crianças, ou seja, no desenvolvimento infantil.

[...] é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. (LEITE & TASSONI, 2011, p.5)

Kruguer (2011) esclarece que os sentimentos imperam na vida das crianças, dando expressividade. No entanto, Borba & Spazziani (2011) orientam que o adulto deve estar atento à postura diante das crises infantis, que se manifestam ocasionadas pelas emoções.

A afetividade positiva colabora com a auto-estima, sentimento de segurança, de confiança em si e potencializa o aprendizado.

[...] a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana. (KRUEGER, 2011, p. 4)

A professora da Educação Infantil apresenta constante proximidade com os alunos. Essa proximidade afetiva ocasiona a interação com os objetos e a construção de conhecimento. (KRUGUER, 2011)

Freire (2009, p.141) apresenta que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Ele explica que o professor deve está aberto a “querer bem” aos seus alunos, mas não como uma obrigação e sem interferência no cumprimento ético.

O brincar, o lúdico e a afetividade são fatores que tornam a prática educativa mais coerente com o objetivo da Educação Infantil: proporcionar desenvolvimento integral das crianças. Além disso, permitem que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira mais gratificante.

2.4 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Alfabetização inicial, normalmente, considera apenas dois elementos: o *método* utilizado e a *maturidade* da criança. Não há destaque para o terceiro elemento: a *natureza do objeto de conhecimento*. (FERREIRO, 1985)

Os *métodos* de alfabetização são três: sintético, analítico e misto. O primeiro prever o ensino da ‘parte’ para o ‘todo’: letra-sílaba-palavra-sentença-texto. O segundo orienta o contrário, do ‘todo’ para a ‘parte’: texto-sentença-palavra-sílaba-letra/fonema. O terceiro mescla os métodos sintético e analítico.

Dessas três abordagens (sintética, analítica, mista) desdobram-se outras formas de ensino, como por exemplo: soletração, fônico, silábico, palavração, sentençação e contos e da experiência infantil. (MENDONÇA & MENDONÇA, 2009)

A *maturidade biológica*, ou “prontidão do aluno”, é considerada em várias práticas de ensino. Há necessidade do desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e intelectuais para o aprendizado da leitura e escrita. (BRASIL, 1998c). Não há coerência em ensinar uma criança de 2 anos a ler, por exemplo, pois ela necessita entender questões de ordem conceitual. No entanto, não há problemas em o professor dispor livros de histórias infantis para que as crianças possam ler as imagens.

As práticas alfabetizadoras devem considerar a *natureza do objeto do conhecimento*: a escrita. Segundo Ferreiro (1985) a escrita é um sistema de representação da linguagem, não código de transcrição gráfica de sons.

As práticas alfabetizadoras mais atuais, realizadas na Pré-escola, estão prezando pelo uso social da leitura e da escrita e seguindo a compreensão de que a criança é um ser ativo no processo de aprendizagem. Assim, os professores estão incorporando atividades que têm caráter mais útil para a vida das crianças.

Pesquisas realizadas (MUNARETTI (2011), RECHINELI *et al* (2011), CASTRO (2004), ANDRADE (2011), BANCO DE ATIVIDADE (2011), BRASIL (1998c)) descrevem as atividades mais correntes nesta etapa da Educação Básica, dentre elas:

- I. *Trabalhos com os nomes das crianças*: geralmente os mediadores apresentam os nomes de cada criança da turma e ao longo da atividade questiona quem já consegue ler e quais são as suposições dos demais;
- II. *Correspondência entre os alunos*: para exercitar os conhecimentos que as crianças têm sobre a língua escrita, comumente os professores utilizam gêneros textuais como cartas e bilhetes. Nesse tipo de atividade, além de perceber as estratégias na escrita, pode-se averiguar o nível de socialização de algumas crianças em detrimento de outras;
- III. *Álbum de fotos com legenda*: as fotos são, normalmente, adquiridas das famílias dos alunos. Cada criança deve colocar a legenda na foto, isso implica principalmente saber escrever o próprio nome;

- IV. *Parlendas e cantigas*: normalmente esse tipo de texto é de fácil memorização, assim dá margem para uma leitura mecânica, o que não é problema neste processo de aprendizagem, pelo contrário, possibilita a criança pensar sobre o que se lê. Normalmente as crianças também reescrevem esses textos, assim tem a possibilidade de exercitar suas hipóteses quanto à língua escrita;
- V. *Calendários*: por apresentar uma função social clara e precisa, o calendário é um artifício muito usado com as turmas da Pré-escola, os docentes exploram, além da escrita e leitura dos meses do ano, a utilização dos números;
- VI. *Listas*: de brincadeiras, de personagem de desenho ou de qualquer outra coisa inerente ao cotidiano dos alunos; estas listas apresentam-se como outro exercício no processo de alfabetização;
- VII. *Diários (registros em geral)*: para exercício de leitura e de escrita, os docentes pedem registros das crianças de atividades realizadas, por exemplo, as do final de semana. Esses registros são feitos muitas vezes por professores em conjunto com os alunos.
- VIII. *Atividades com rótulos de embalagens*: esses rótulos, normalmente, são encontrados no cotidiano das crianças da turma. São lidos e seus conteúdos são relacionados à função que possuem.
- IX. *Atividades com receitas culinárias*: os professores levam para sala receitas (bolo, doce, mingau) e exercitam com as crianças a leitura, a escrita e noções de quantidade. Muitos professores colocam em prática, junto com a turma, essas receitas.

Todas essas atividades estão sendo realizadas e adaptadas às realidades das turmas da Pré-escola. No entanto ainda há predominância de atividades em salas de alfabetização que são realizadas sem sentido, principalmente para as crianças.

As atividades disponibilizadas nas cartilhas são exemplos de exercício mecânicos, que não têm função para crianças. Segundo Mendonça &

Mendonça (2009, p. 26) “A cartilha surgiu da necessidade de material para se ensinar crianças a ler e a escrever”, no entanto essa metodologia não é mais suficiente para atender as demandas da sociedade.

Mendonça & Mendonça (2009, p. 29-34) enumeram oito problemas das cartilhas, são eles:

1º) *Modo de trabalho com as sílabas*: apresenta palavra-chave, em seguida sílabas com sua “família silábica”. Dispõe de exercícios de montagem de palavras de maneira mecânica e descontextualizada. Todo esse trabalho limita o aluno obter mais conhecimentos.

2º) *Concepção de linguagem das cartilhas*: a linguagem é concebida como conjunto de tijolinho, assim, as sílabas formam palavras, palavras formam frases, frases formam textos. No entanto a linguagem através da escrita requer o aprendizado dos aspectos discursivos, isto é, não é apenas codificar e decodificar sinais gráficos. Além disso, a cartilha não considera as diferenças lingüísticas regionais.

3º) *A escrita reduzida à representação da fala*: a escrita é a representação da fala, no entanto esta representação não é idêntica. A oralidade apresenta expressões próprias e inadequadas à escrita.

4º) *Equívocos quanto às famílias silábicas*: sílabas são apresentadas em grupos fonéticos diferentes. Por exemplo: apresentam CA-CE-CI-CO-CU quando deveriam dispor CA-QUE-QUI-CO-CU.

5º) *Problemas fonéticos*: as cartilhas não consideram a existência da variedade dos fonemas vocálicos, por exemplo. Apresentam os grafemas A-E-I-O-U com apenas um fonema cada. Assim, os alunos lêem de maneira artificial por não entenderem que são doze as vogais: a, ã; e, ã; é, é; i, ã; õ, o, ó; u, ã.

6º) *Prevalência da atividade escrita sobre a fala*: a conversa se tornou sinal de bagunça e desobediência, enquanto as atividades de escrita são o principal foco.

7º) *A precariedade da produção de textos*: os textos das cartilhas não possuem unidade semântica, textualidade e coerência. Por exemplo (CAGLIARI, 2007, p. 135):

Era uma vez um cachorro que
O cachorro está indo viaja
Palhaço faz graça no circo
O Coelho é lindo⁹

8º) *Decorrência didáticas do método das cartilhas*: incute a idéia que não se pode errar.

As práticas alfabetizadoras devem priorizar a reflexão; o aluno deve ser estimulado a pensar sobre a leitura e a escrita. Além disso, ter como base metodologias nas quais são voltadas ao compromisso com a função do que é ensinado: ler e escrever.

⁹ Texto escrito por uma criança da cidade de Campinas (SP) que passou inicialmente pelo ensino tradicional, no qual não privilegiava a escrita espontânea.

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar as práticas alfabetizadoras das professoras que lecionam nas turmas da pré-escola de Ribeira do Pombal (BA), esta pesquisa apresenta-se em uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (DESLANDES, 1997, p.21-22)

Comumente utilizada nas pesquisas ligadas às ciências humanas, a pesquisa qualitativa investiga motivos e nuances de um determinado fenômeno, permite interpretá-los sem necessariamente deter-se em dados estatísticos (RUIZ, 2011).

Chizzotti (2011) comenta que os pesquisadores que seguem a linha qualitativa entendem que a experiência humana não pode ser analisada e descrita a partir de “métodos nomotéticos¹⁰”, sem, no entanto, perder a objetividade e o rigor que as pesquisas exigem.

Na busca do referencial teórico-metodológico mais adequado às investigações em salas de aula, esta pesquisa adota a etnometodologia que “é estudo científico de formas de fazer comuns que os indivíduos comuns utilizam, para bem suas ações cotidianas”. (RIVERO, 2011, p.6)

Silva Neto (2011) afirma que a etnometodologia apresenta noções que ajuda na compreensão e interpretação de discursos da realidade da sala de aula. Gil (1999) a define como:

[...] Trata-se, pois, de uma tentativa de analisar os procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que

¹⁰ Nomotético (grego *nomothetikós*, -ê, -ón) *adj.*3. Que se ocupa do estabelecimento de leis gerais ou do estudo dos fenômenos. recorrentes, especialmente dos naturais (ex.: *método nomotético*). (DICIONÁRIO da língua portuguesa, 2011)

realizam em sua vida cotidiana, tais como comunicar-se, tomar decisões e raciocinar. (p. 40)

As práticas alfabetizadoras foram colhidas observando, em salas de aula, as ações das professoras. Na defesa do trabalho de campo, Becker (1994) apresenta que o pesquisador de campo consegue muitos dados que, de maneira inevitável, colaboram com a comprovação (ou não comprovação) das hipóteses, pois estas têm condições de serem mais testadas no decorrer do processo.

[...] A confiabilidade e aplicabilidade dos conhecimentos produzidos nas ciências sociais na educação depende da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da interpretação cuidadosa do material empírico (ou dos “dados”), de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validação destes através do diálogo com a comunidade científica. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDZNAJDER, 1998b, p. 146)

3.1 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas turmas da pré-escola (crianças de 4 a 6 anos) na cidade de Ribeira do Pombal (BA), durante quatro semana, entre 08 de agosto e 02 de setembro de 2011. Uma das turmas é da rede pública de ensino e foi observada no turno matutino; a outra turma é da rede particular e foi observada no turno vespertino.

Para coleta de dados, optou-se por *observação* e *entrevista*, pois se apresentaram como instrumentos propícios nesta investigação.

A observação é aqui entendida como:

[...] técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. (MARCONI & LAKATOS, 2002, p. 88).

As observações realizadas caracterizam-se como sistemáticas e não participante. Sistemática porque houve planejamento por parte da observadora, o que possibilitou a maior atenção aos aspectos importantes ocorridos nas salas de aula. Não Participante porque a observadora teve contato com a comunidade estudada, mas permaneceu sem integrar-se a ela. (MARCONI & LAKATOS, 2002)

As observações ocorreram durante quatro semanas, totalizando 15 aulas assistidas (em cada turma). À medida que as professoras ministravam as aulas, a observadora anotava os procedimentos, com foco para as práticas alfabetizadoras.

Normalmente, as observações são feitas no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação. (MARCONI & LAKATOS, 2002).

Foram observadas sistematicamente apenas duas professoras¹¹ (P1 e P2). As duas professoras lecionavam no Nível II da Educação Infantil¹². Elas puderam ter acesso, por escrito, aos objetivos desta pesquisa e ao longo das observações, em conversas informais, mais esclarecimentos foram ocorrendo.

A entrevista “é uma técnica que formula perguntas ao investigado com o objetivo de obtenção de dados interessantes à investigação” (GIL, 1999, p. 117). Possibilita saber informações das pessoas acerca do que pensam, fazem ou fizeram com relação a coisas anteriores. (SELTIZ, 1967 *apud* GIL, 1999)

As entrevistas ocorreram individualmente, gravadas e transcritas para análise. A entrevista com a professora da escola particular (P2) ocorreu em 19 de agosto de 2011, e com a professora da escola pública (P1), em 20 de agosto

¹¹ No intuito de preservar as identidades das professoras, optou-se por utilizar os termos P1 e P2 para referendá-las. Sendo P1 a professora da escola pública e P2 a professora da escola particular.

¹² O nível II da Educação Infantil congrega crianças de 4 a 6 anos.

de 2011. O tipo de entrevista utilizada foi a “parcialmente estruturada” que, segundo Laville & Dionne (1999):

[...] os temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas. (p. 188)

O roteiro, que serviu para nortear as entrevistas, continha 20 questões organizadas em quatro blocos, a saber: *dados da professora, conhecimentos da área pesquisada, perfil da turma e escola*. Durante a construção do roteiro foi levado em consideração fatores que de alguma forma interferem na realização de práticas alfabetizadoras dessas professoras.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Durante o período de observação (08/08/2011 a 02/09/2011) foram coletados diversos dados. Houve rico detalhamento das atividades realizadas nas salas de aula para que o objetivo dessa pesquisa fosse alcançado: investigar as práticas alfabetizadoras em turmas da Pré-escola de Ribeira do Pombal- BA.

Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998a) afirmam que: “Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos”. (p. 170)

A organização dos dados iniciou com a categorização. Investigou-se as atividades que mais se repetiam nas práticas das docentes para utilizar-se-á como categorias (por exemplo: “escolha do ajudante do dia”). Em seguida foram estipuladas subcategorias (por exemplo: “identificação de letras”) para permitirem melhor compreensão dos dados coletados.

A partir das categorias e subcategorias elencadas, foram construídos quadros que apresentam resumidamente as atividades realizadas pelas professoras. Os quadros dispõem, ainda, da quantidade de dias observados (dispostos na parte superior dos quadros) com indicação de quais atividades ocorridas.

Gil (1999) apresenta, baseando-se em Selltiz *et al* (1967), que o conjunto de categorias deve ser exaustivo, para isso afirma:

[...] é necessário que estas [categorias] sejam suficientes para incluir todas as respostas. Não se deve, entretanto, estabelecer número muito grande de categorias, pois isto poderá dificultar a análise estatística e a interpretação dos dados. Por isso é sempre conveniente a inclusão de uma categoria residual com vistas a eliminar categorias que envolvam poucos elementos. (p.170)

Junto aos quadros são disponibilizados textos explicativos que apresentam as descrições das atividades (categorias) e as análises quanto às práticas. As análises são fundamentadas em teorias de diversos autores que estudam sobre a área; ora concepções favoráveis, ora, desfavoráveis.

Foram disponibilizados trechos das entrevistas com intuito de evidenciar o conhecimento teórico das professoras acerca do tema Alfabetização. Além disso, são apresentadas falas com relação à escola, gestão e profissão. Todos esses dados são seguidos de concepções de teóricos que sustentam, ou não, as opiniões das professoras.

As análises das aulas e das entrevistas foram dispostas separadamente por compreender que não há necessidade de comparação, mas somente de descrição e análise. São práticas diferenciadas que apresentam suas vantagens e desvantagens dentro de contextos diferentes.

Antes das análises das aulas e das entrevistas, segue a descrição referente à cidade, escolas, turmas e professoras pesquisadas.

4.1 A CIDADE, AS ESCOLAS, AS TURMAS E AS PROFESSORAS

O local da pesquisa foi Ribeira do Pombal, cidade localizada no estado da Bahia. Município pequeno com área de 789 km², localizado cerca de 300 km da capital Salvador, reúne uma população de 47.518 habitantes¹³. Congrega 37 instituições¹⁴ que ofertam o Ensino Fundamental; 26 a Pré-escola¹⁵; e 5 o Ensino Médio. Quanto aos docentes há: 548 que atuam no Ensino Fundamental, 64 na Pré-escola e 94 no Ensino Médio.

✓ Âmbito público

Fundada em 2005, possui corpo administrativo e pedagógico bem organizado, pois conta com diretora, vice-diretora, coordenadora, secretária, porteiro, merendeiras, auxiliares de limpeza, professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI). As aulas começam às 8h00min e seguem até as

¹³ Dados do Censo do IBGE 2010.

¹⁴ Instituições públicas e particulares.

¹⁵ Termo utilizado pelo IBGE.

11h40min; entre 9h30min e 10h20min as crianças merendam e podem brincar fora da sala (“hora do recreio”).

Atende crianças de 3 a 6 anos, distribuídas nos níveis I¹⁶ e II. Essas crianças moram não apenas no entorno da escola, mas em bairros mais distantes, para isso, são conduzidas em transportes escolares público e ficam sob responsabilidade das ADI's.

Os planejamentos das aulas ocorrem em grupo (professoras e coordenadora), normalmente, às quintas-feiras. Nesses horários, as ADI's permanecem nas salas com as crianças.

A turma sob regência da P1 foi observada no turno matutino, continha 23 alunos matriculados de 4 a 6 anos de idade.

P1 tem formação em Magistério, graduação em Licenciatura em Pedagogia, pretende obter especialização em Educação Infantil. Possui 10 anos de experiência em sala de aula, sendo 6 deles na Educação Infantil. Trabalhava na mesma escola nos dois turnos desde 2005. Sua escolha pela profissão ocorreu por influência da família.

✓ Âmbito particular

Fundada em 2003, possui corpo administrativo e pedagógico bem organizado, pois conta com diretor, duas coordenadoras, secretária, porteiro, auxiliares de limpeza, professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI). As aulas começam às 13h20min e seguem até as 17h20min; entre 15h00min e 16h00min as crianças merendam, escovam os dentes, depois podem brincar no parque (“hora do recreio”).

No âmbito da Educação Infantil atende crianças de 1 a 6 anos, distribuídas nas turmas: maternal, níveis I e nível II. Essas crianças moram não apenas no entorno da escola, mas em ruas mais distantes. Normalmente, as crianças são acompanhadas pelos pais ou por empregadas domésticas das famílias.

¹⁶ O nível I da Educação Infantil congrega crianças de 3 anos.

Os planejamentos das aulas ocorrem em grupo (professoras e coordenadora), normalmente, às segundas-feiras, depois do horário da aula.

A turma sob regência da P2 foi observada no turno vespertino, continha 17 alunos matriculados de 4 a 6 anos de idade.

P2 tem formação em Magistério, graduação em Licenciatura em Letras, tem especialização em Educação Infantil. Possui 18 anos de experiência em sala de aula, sendo 10 deles na Educação Infantil. Trabalhava nessa escola há cinco anos, apenas no turno vespertino. Sua escolha pela profissão ocorreu por influência da família, sua mãe foi professora.

4.2 P1: PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

4.2.1 As aulas

Através das observações, notou-se que P1 planejava as aulas mantendo certa rotina: chegada, orações, músicas, atividades, lavagem das mãos das crianças, merenda, recreio, atividades, história, entrega e explicação do “dever de casa”, saída.

O quadro 4.1 apresenta resumidamente as atividades realizadas durante quatro semanas (08/08/2011 a 02/09/2011), total de quinze dias observados. Houve diversificação de atividades, no entanto as descrições e análises se pautaram no quesito práticas alfabetizadoras.

Quadro 4.1: Síntese das atividades realizadas pela P1.

Síntese das atividades realizadas		Dias observados														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Início	Orações	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Músicas infantis	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Calendário	Identificação da data	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	
	Leitura do nome do dia da semana	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	
	Leitura do nome do mês (agosto)	X							X							
	Leitura do nome da estação do ano (inverno)	X							X							
Escolha dos ajudantes do dia	Leitura do nome dos colegas c/ auxílio da professora	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Comparação de nomes							X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Identificação de letras	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Identificação de sílabas	X		X	X	X	X									
Listas de palavras	Construção	X	X	X			X		X			X				
	Leitura das palavras com partição oral	X	X	X			X		X			X				
Cabeçalho	Escrita do nome próprio com/sem ficha; com/sem auxílio de um adulto; sozinho	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X
	Cópia do nome das professoras		X			X							X			
Histórias	Contação de histórias	X					X			X		X			X	
	Reconto						X			X		X			X	
	Leitura de imagens	X					X			X						
Atividades de escrita em geral	Escrita de palavras com auxílio do professor				X				X			X			X	X
	Apresentação de diferentes tipos de letras								X							
	Identificação de letras	X	X		X				X			X				X
	Exploração som/ grafia	X	X		X				X			X				

Atividades de leitura em geral	Leitura de palavras/sílabas “artificialmente” (por parte das professoras)		X						X								
	Leitura de palavras com auxílio da professora					X						X	X				
	Leitura com partição oral de palavras em sílabas	X	X		X								X				
	Leitura de imagem			X	X		X	X	X	X		X		X		X	X
	Textos com rimas						X					X	X				
	Comentário som/grafia/ortografia						X										
“Deveres para casa”	Direcionado para leitura e/ou escrita			X													
	Relacionados diretamente aos outros componentes curriculares		X		X			X				X					

As aulas iniciavam com *orações* e *músicas* infantis da cultura popular. As crianças eram organizadas em um círculo, no qual rezavam, cantavam, cumprimentavam os colegas e as professoras abraçando e desejando “bom dia”.

O *calendário* foi utilizado na maioria das aulas. Normalmente, a professora perguntava a data e pedia para alguma criança marcar no calendário. Antes da leitura do dia da semana, a professora relembra qual foi o dia anterior. Em algumas aulas houve a identificação da estação do ano (inverno) e a leitura do mês (agosto). Todas essas leituras ocorriam de maneira pausada, resultando na partição oral das palavras¹⁷.

O trabalho com o calendário permite que as crianças percebam a função da leitura e da escrita na sociedade, além disso, compreendam a passagem do tempo e utilizem os números de forma prática.

¹⁷ Partição oral das palavras: ocorre quando há a pronúncia de palavras pausadamente de modo que as sílabas apresentam-se em destaque (por exemplo: a-gos-to).

A *escolha dos ajudantes do dia* ocorria através de sorteio. A professora colocava os nomes dos alunos em uma caixa, em seguida pedia a uma das crianças para que pegassem. Sem mostrar o nome a turma, a professora indicava algumas “pistas”, por exemplo: “começa com a letra A” . Assim, havia a análise dos nomes para que as crianças descobrissem de quem se tratava.

A análise dos nomes possibilitou que as crianças identificassem letras e sílabas dentro de um contexto. A comparação entre os nomes era realizada a partir das hipóteses apresentadas pelos alunos. Durante os dias observados notou-se o quanto a turma interessava-se em participar do momento das escolhas. No decorrer da aula, o “ajudante do dia” demonstrava vontade em colaborar com o andamento da aula, normalmente, entregava os lápis e os livros de atividades aos colegas.

A função de “ajudante do dia” proporciona às crianças a possibilidade de construção da autonomia e do senso de responsabilidade. “Oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade”. (BRASIL, 1998b, p.39)

No transcorrer das escolhas, a professora demonstrava valorizar as opiniões das crianças. Além disso, colaborava para o desenvolvimento da consciência fonológica¹⁸, como por exemplo nas situações em que indicava a primeira letra do nome sorteado e questionava quais eram os nomes dos alunos da turma que começavam com aquela letra.

As atividades de consciência fonológica envolvem capacidades de refletir e operar com sílabas e fonemas, envolvendo habilidades como contar, unir, segmentar, adicionar, substituir e transpor. (BELLEBONI & CARLESSO, 2010, p.3)

A *lista* foi o gênero textual mais utilizado pela professora. As construções das listas ocorreram com a colaboração dos alunos. Ora a professora ouvia a

¹⁸Consciência fonológica: capacidade de segmentar uma palavra em unidades menores, como as sílabas e os fonemas, decompondo-as em seus componentes fonológicos. (GUTSCHOW, 2002 *apud* BELLEBONI & CARLESSO, 2010, p.2)

palavra dos alunos e anotava no quadro, ora requisitava também que os alunos dissessem como eram escritas as palavras. Ao concluir as listas, a professora realizava a leitura das palavras de maneira pausada, destacando as sílabas, ou seja, com partição oral das palavras e exploração som/grafia¹⁹.

A *escrita do nome próprio completo* ocorreu na maioria das aulas. Algumas crianças necessitavam da “ficha do nome” para copiar, outras conseguiam escrever sozinhas e, havia aquelas, que tanto necessitavam da “ficha do nome”, como do auxílio da professora ou da A.D.I. A escrita do nome próprio possibilita o aprendizado e/ou a memorização das primeiras letras pelas crianças, as letras mais significativas, pois, formam seu nome (elemento que faz parte da sua identidade).

O volume 2 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b) recomenda o trabalho com o nome das crianças.

Nesta faixa etária, mantém-se a importância da identificação pelo nome e acrescenta-se o interesse por sua representação escrita, a qual se manifesta em idades variadas, conforme as experiências anteriores com essa linguagem. (BRASIL, 1998b, p.37)

Contar *histórias* não foi uma atividade rotineira. No momento da história, a professora explorava as ilustrações que o livro continha, questionava sobre o enredo, relacionava trechos da história ao cotidiano dos alunos. Nessas atividades, a professora organizava as crianças em um círculo, realizava a leitura do título, do autor e do ilustrador do livro de maneira pausada.

As leituras das histórias transcorriam em ritmo normal, seguida da apresentação das figuras. Concomitante com as recomendações da autora Marlene Carvalho (2005, p. 24-25):

- Faça a leitura em tom normal, sem mudar a pronúncia, sem afetação, fazendo as pausas previstas pela pontuação. Mude de tom para realçar as passagens importantes.

[...]

¹⁹ Exploração som/grafia: ocorre quando a professora escreve as palavras e pronuncia-as ao mesmo tempo. Além disso, ocorre em situações em que a professora pronuncia para a criança o que deve ser escrito, por exemplo: “[de] + [a]”.

- [...] explore as ilustrações. Nos bons livros de literatura infantil, as ilustrações têm grande importância e enriquecem o significado do texto.

As contações de histórias não ocorreram apenas com o auxílio de um livro. No 14º dia de observação, por exemplo, houve apresentação de uma história com encenação de fantoches para todos os alunos da escola.

O contato com material escrito, como os livros da literatura infantil e revistas, ocorreram em algumas aulas. No caso dos livros, a maioria das crianças folheava-os observando as figuras e logo trocava com o colega. Algumas delas, além de atentar para as ilustrações, moviam os lábios como se estivessem lendo a história.

Soares (2010b) apresenta que os livros de literatura infantil podem ser ótimas ferramentas no auxílio do processo de alfabetização, é uma alternativa de lazer e prazer, além disso:

[...] para a criança, a literatura infantil torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas; a fantasia, o imaginário na literatura infantil têm papel e função valiosos no processo de amadurecimento emocional da criança [...]. Não menos importante é a contribuição da leitura literária para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos. (SOARES, 2010b, p. 16)

As atividades de escrita em geral equivalem aos exercícios de escrita que as crianças deveriam realizar. A maioria das crianças necessitou do auxílio da professora e/ou da A.D.I. Durante as orientações, houve questionamentos relacionados ao reconhecimento das letras; por vezes as crianças consultavam o alfabeto exposto na sala. Normalmente, as mediadoras requisitavam que os alunos pronunciassem as palavras vagorosamente e que observassem o som para identificar as letras (exploração som/grafia).

As atividades de leitura em geral ocorreram com o auxílio da professora. A maior parte das oportunidades de leitura ocorreu em grupo, ou seja, a professora questionava a turma sobre determinadas palavras e requisitava que todos as lessem. As leituras de imagens ocorreram em mais de 50% das aulas,

o que demonstra a importância que a professora atribui a este elemento da leitura.

Houve momentos em que a professora realizou leituras de maneira artificial, isto é, pronunciou as palavras como se os grafemas e os fonemas estivessem relação biunívoca²⁰. Por exemplo, pronunciou a palavra *rede* como “rédé” ao invés de “rêdi”.

Lemle (2005) afirma que a pronúncia fictícia realizada pelos professores acarreta a leitura artificializada dos alunos:

O erro de leitura característico do alfabetizando que enalhou na idéia da monogamia entre sons e letras é a pronúncia artificial das palavras, com a escansão de letras. Assim, todo o é lido com som de [o], mesmo os que estão no fim das palavras; todo e é lido sempre como [e] e nunca como [i], que é o caso dos finais átonos; o artigo o é pronunciado com o som de [o]; a preposição *de* é pronunciada com o som [de]; *m* e *n* pré-consonantais recebem articulação travada. (p. 29)

Comentários acerca da relação som/grafia/ortografia ocorreu apenas uma vez. Isso não é um problema. Entretanto, apresentar de maneira explícita às crianças essas relações, pode ser o caminho mais viável para não artificializar as pronúncias. Assim, basta informar ao aluno que existe essas relações, sem necessariamente, exigir deles a escrita ortograficamente correta, principalmente no início do processo de alfabetização.

[...] Se a escola não for clara e cientificamente correta no tratamento das relações entre letra e som, poderá trazer grande confusão para as crianças e até mesmo criar impasses ao desenvolvimento da aprendizagem. (CAGLIARI, 2007, p.128)

As atividades que a professora entregava para serem respondidas em casa eram explicadas na sala (“*deveres de casa*”). Comumente a professora tentava conscientizar a turma quanto à importância de responder a atividades. Durante o tempo de observação, apenas uma atividade, estava diretamente ligada ao exercício da leitura e da escrita. As outras atividades apresentaram enfoque em outros campos do conhecimento, como por exemplo, *Natureza e Sociedade*.

²⁰ No caso das letras e sons, a relação biunívoca, ocorre quando uma letra corresponde a apenas um som e vice-versa. (LEMLE, 2005).

A organização apresentada no quadro 4.1 quanto aos “*deveres de casa*” (direcionado para leitura e/ou escrita X relacionados diretamente a outros componentes curriculares) tem por objetivo analisar o quanto as práticas de ensino da P1 estavam voltadas à alfabetização. Assim, considera-se que a Educação Infantil não se deve pautar apenas no ensino da leitura e da escrita, pois, há outros campos do saberes que as crianças têm direito de conhecerem e o professor, o dever de ensinar.

Durante as aulas, percebeu-se que P1 prezava pela participação das crianças. Normalmente, ela questionava-as e, pacientemente, ouvia as opiniões sobre determinado assunto. Essa prática de escuta estava clara para os alunos também, pois, nessas oportunidades eles erguiam os braços indicando que gostaria de contribuir com a aula e esperavam o momento de falar.

4.2.2 A entrevista

A entrevista teve seu início com o seguinte questionamento: “Quais as cinco primeiras palavras que vem a mente ao ouvir a palavra *Alfabetização*?”. A professora respondeu: “...paciência...amor...prazer...lembro de Emília Ferreiro também [risos]...atenção também, cuidado”. A maior parte das palavras citadas pela professora refletiu uma visão que preza pela boa relação entre professora e alunos no momento de alfabetizar.

A P1 possui formação em Magistério, Licenciatura em Pedagogia e trabalha na Educação Infantil desde 2005. Ao ser questionada se houve mudanças em sua prática de ensino, P1 afirma com muita segurança que “sim” e acrescenta as contribuições da sua irmã e dos cursos de formação continuada.

Muitas mudanças, porque eu entrei perdidinha [risos]. Eu entrei no escuro. Eu ia seguindo o que minha irmã ia me dizendo, porque na verdade ela fez um curso muito bom em Feira de Santana, e ela ia me auxiliando e me ajudando: não faça assim, não faça assim. E,

hoje, eu fiz o PROFA²¹, e o PROFA veio a comprovar tudo que ela tava me dizendo, que não adianta fazer atividades repetitivas, trabalhar com as vogais a-e-i-o-u, faça aí cem vezes o a-e-i-o-u. Trabalhar sem, sem objetivo. Agora eu sei o que eu tô fazendo, digamos que eu não tô *exper* ainda, mas eu estou mais enxergando a luz ali no fim do túnel [risos]. E eu sei mais ou menos pra que serve um texto, como trabalhar com um texto mais ou menos, identificar as fases da escrita, colocar eles pra ler, despertar o gosto pela leitura, eu sei que isso é importante. Porque fiz...Não é que nenhuma faculdade ensinou isso, não. Porque o curso que eu tomei e algumas formações que a prefeitura dá vêm pregando isso.

A resposta da professora ilustra muito bem o quanto a formação continuada é importante para o aperfeiçoamento da prática docente. A curiosidade e a vontade de ampliar seus conhecimentos para melhorar a prática em sala de aula devem ser elementos constantes na trajetória do professor.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2006, p. 32)

No decorrer da entrevista, P1 apresentou duas concepções com relação à Alfabetização. A primeira está relacionada com a concepção que Abud (1987) apresenta como sentido restrito da Alfabetização: processo de aquisição da língua escrita e ação de ensinar o código escrito correspondente ao código oral. Observe: “Eu acho que alfabetizar está em decodificar as letras. Ele reconhecer as letras”.

A segunda concepção de Alfabetização se aproxima mais das concepções de Emília Ferreiro, apresentada como uma das suas bases teóricas. Ferreiro (1985) trata a escrita como sistema de representação que requer aprendizagem conceitual por parte do aluno, não como código de transcrição que exige aprendizagem de uma técnica.

²¹ PROFA: curso de formação continuada de professores da cidade de Feira de Santana, de caráter particular. Realizado entre os anos 2009-2010.

Entrevistadora: Agora vamos falar de alfabetização em si. Para você o que é alfabetizar? Quando ela se inicia e quando você considera que o aluno está alfabetizado?

P1: Alfabetização é o processo pelo qual a criança passa que ela vai construindo a escrita e a leitura. Primeiro a leitura para depois a escrita. E eu acho que ela está alfabetizada quando ela consegue ler, consegue escrever e consegue realmente interpretar, saber o que está lendo, o que está fazendo com consciência.

Entrevistadora: Você se pauta em algum autor/teoria específica para guiar sua prática?

P1: Emília Ferreiro... Emília Ferreiro e... tem Ana Teberosky também, e alguns outros que a gente vai pegando um pouco daqui, um pouquinho dali.[...]

Através das observações, notou-se que prática da P1 condiz com as ideias de Emília Ferreiro, principalmente, com relação a importância que atribui aos conhecimentos das crianças. Ferreiro e Teberosky, ao realizar pesquisas com crianças, revelaram o quanto é primordial ouvir e analisar as concepções infantis.

[...] Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método [...] (FERREIRO, 1985, p.30)

Com relação a concepção de Letramento em comparação com a de Alfabetização, P1 afirma:

[...] uma criança alfabetizada, não quer dizer que ela está letrada porque letramento vai além da alfabetização. Creio eu. Que letramento realmente ele... interpretar, vê o texto além das entrelinhas, o que realmente o texto quis dizer, interpretar, levar pra o mundo real. Eu acho que é isso.

A fala da P1 não condiz com a concepção apresentada por Soares (2010a), que concebe letramento como resultado dos usos sociais da leitura e da escrita. Mas a prática da professora está relacionada com o letramento, pois, P1 tratava a escrita e a leitura em suas aulas de maneira contextualizada, em

uma perspectiva que demonstrava às crianças as funções da leitura e da escrita na sociedade.

Ao falar do nível de Alfabetização da turma²², P1 tem consciência que as crianças não estão alfabetizadas. E aponta três fatores: a idade das crianças, seu desempenho e o material de apoio (“módulo”).

Eles têm cinco anos, então...eles estão avançando. De fato, eles não estão alfabetizados, ainda e... eu não tenho como cobrar deles isso porque acredito que não seja competência deles ainda. Os que conseguirem é por mérito deles. Eu não tenho o que forçar. Bem, eu, eu acredito assim: que eles poderiam está melhores, está melhores, mas também não é digamos tirando a minha culpa. Mas acredito que o módulo, ele poda muito. Ele poda, a gente quer fazer uma atividade diferente, quer dá continuidade alguma sequência e não dá porque a gente tem que trabalhar o módulo, e o módulo é totalmente... ao contrário da realidade deles. Eu sou assim... contrária a esse módulo, ele me contraria [risos].

O livro de atividades (“módulo”) é um material concedido pela prefeitura do município. Ele deveria servir como apoio pedagógico às professoras, no entanto, como apresentado pela P1, o material é insatisfatório. Esse posicionamento deve servir como alerta aos dirigentes, que, infelizmente, não consultaram as professoras no momento da escolha. Continuando a entrevista, P1 comenta:

[...] na verdade a escolha do módulo não foi nem partida da gente, foi a escolha da Secretaria e eu não sei nem baseado em que elas fizeram essa escolha desse módulo. A gente trabalha com letra bastão e o módulo trabalha com letra cursiva...foi assim, um descontentamento quando o módulo chegou porque era totalmente oposto o que a gente achava, que pregava e deu assim até um certo conflitozinho. Então acho que a forma que a gente trabalhava até antes do módulo me deixava mais contente, mais satisfeita. A gente via assim, os alunos melhorar, a gente aplicava muita atividade de cruzadinha, de caça-palavra, que isso ajuda muito. E assim, o módulo... Eu não sei se é questão de planejamento, de organização, mas as vezes botam tanta, tanta ficha do módulo que eu fico “Jesus, pra que tanta ficha?” que eu fico perdida, aí eu não gosto de seguir, né? Vou fazendo o que dá certo, o que eu acho que é legal pra mim, pra minha turma.

²² A Educação Infantil não foi estruturada com objetivo de alfabetizar as crianças. Assim, a questão da entrevista que interpela sobre o nível de Alfabetização, não foi formulada com intuito de exigir percentual elevado de alunos alfabetizados, mas apenas para investigação e análise quanto a consciência das entrevistadas.

Importante perceber nas palavras da P1 é a sua postura diante do material que não colabora, de maneira satisfatória, para o desenvolvimento da turma. Esse discernimento é necessário a todos os professores, que devem manter uma visão crítica diante das exigências, observando os materiais e as metodologias adequadas à realidade dos alunos.

Paulo Freire (2006) afirma que o professor deve pensar criticamente sobre sua prática, pois o pensar ingênuo está atrelado ao saber do senso comum.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (p. 38)

Ao ser questionada quanto a função social da instituição ‘Escola’ na sociedade, a P1 apresenta que a escola deve ser um ‘ambiente agregador’, e completa afirmando que a escola não está cumprindo seu papel. Aponta como aspecto que necessita ser corrigido é a falta de compromisso de alguns professores:

Eu acho que a função da escola na sociedade é o lugar onde se busca conhecimentos, não só conhecimentos teóricos, de livros, mas conhecimentos de valores, de lidar com cidadão na realidade, a fazer, a transformar realmente cidadãos. Eu acho que a escola deve ser um ambiente agregador. Não só pra ir na escola aprender ler e escrever, acho que a escola deveria fazer outros eventos, deixar aberto pra todo mundo vim freqüentar. Eu acho que é isso [...]

[...] Eu acredito que não, eu acredito que não...que ainda falta muito assim digamos para ter a escola que queremos, que desejamos. Porque algumas escolas podem até funcionar legal, mas e as outras? Eu acho que no geral não tá não, eu acho que não. Ainda falta muita coisa, muito assim: professores mais compromissados, professores com “P”, professores jequitibá e não eucalipto, é...muito isso... Digamos que o corpo gestor da escola bem mais atento, bem mais compromissado, enfim tem que melhorar bastante, no geral.

Lino de Macedo (2010) afirma que a escola atual possui muitos desafios, entre eles é “promover uma educação voltada ao que é desejável em todas as classes, ou seja, para todas as pessoas” (p. 37). A escola deve desenvolver as competências e habilidades dos alunos.

A P1 comenta também sobre seu papel e se está conseguindo cumpri-lo. Ela relata a atenção que tem com os comportamentos das crianças, as boas e más ações:

[...] E eu vou fazendo o meu papel de acordo com a necessidade, eu acho que eu vou procurando orientá-los, não só pra li, pra escola, mas principalmente pra eles aprenderem a lidar com o outro... Vou chamando atenção quando faz uma coisa errada, pergunto pra turma se é certo, se é correto, o que eles acharam do comportamento do colega [...] Então assim, você tem que está atento, fulano fez isso? Você não gostou, você acha que foi muito errado? Você tem que... não assim pra punir, você tem que conscientizar, conscientizar daquilo... que está errado, que futuramente pode acontecer isso, isso, isso, aquilo...Eu acho que tem que mostrar de fato, não esconder, então mostrar de fato que pode acontecer.

Paulo Freire (2006) afirma que “ensinar exige que a convicção de que a mudança é possível” (p. 76), que o professor deve ser sujeito da História, que como tal, intervém na realidade, decide e realiza escolhas.

Aos gestores, P1 fez uma série de solicitações:

Bem, eu acredito que os gestores têm que ter muito conhecimento e tem que realmente tá lá pra gerir, pra dizer si, pra dizer não. E... eu acho que tá falta muito isso: pulso, pulso gestor. Eu, eu gostaria de ter realmente um gestor [...]. Eu sonho com isso, eu quero ter uma equipe gestora que eu diga assim: poxa! Eu sou apaixonada, eu quero ficar aqui porque eles me guiam, eu to segura, me orientam. E eu não tenho isso, com certeza, eu não tenho isso. Então, por favor, gestores: estudem, ponham em prática, por favor.

A ação de gerir deve ser exercida a partir da necessidade da comunidade escolar. O gestor deve compreender que suas ações refletem em consequências e que a responsabilidade de um ensino mal sucedido não é apenas dos professores e alunos.

[...] as administrações públicas – paradoxalmente e com o apoio da parcela da mídia subserviente – investe[m] na responsabilização dos/as educadores/as pela baixa qualidade dos sistemas de ensino, cuja gestão, em sua maioria, não permite a participação da comunidade escolar nos processos de formulação, aplicação e verificação das políticas públicas. (CNTE, 2011, p.1)

Ao deixar uma mensagem para os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, P1 demonstrou o quanto é consciente das dificuldades impostas

pela profissão, ao mesmo tempo em que tempo evidenciou o amor que sente pela mesma:

Primeiro parabenizar pela coragem por que...vivemos em uma sociedade que o curso de Pedagogia geralmente ninguém quer. Só querem frisar o curso que ganha muito dinheiro, que vai ter muito retorno. E escolhendo o curso de Pedagogia você sabe que é um curso de amor, de escolha mesmo, de querer, de vontade. E desejo assim, sucesso, muito sucesso, que vocês não desanimem... que busquem aplicar de fato o que realmente aprendeu... claro que nem sempre é possível, cada realidade é uma realidade... Mas parablenizo pela coragem. E sejam bem vindos ao grupo.

Ao final das perguntas do questionário, P1 solicitou frisar sobre a escola na qual trabalha que pode ser realidade em muitas escolas da região.

Eu queria frisar assim: o que eu vejo na minha escola, porque é uma escola pequena, não é assim tão difícil de gerir. E é só ressaltar mesmo que têm professores comprometidos, como toda escola tem. Têm professores comprometidos, gabaritados, digamos assim... gabaritados não, conhecedores, buscando. E têm outros que também realmente só estão lá pelo dinheiro, que a gente vê que não têm compromisso nenhum, que falta semanas, que... todo mundo tá sabendo, o gestor tá sabendo e isso não tem nenhuma punição, não tem nada e realmente isso vai desanimando a gente, vai...deixando assim um pouco a gente triste. Eu sei que a gente não deve se abater, mas...eu queria assim ressaltar essa parte que me deixa triste da educação. Aí, geralmente, ah! Tal aluno, de tal turma vou colocar na sala de fulana. No caso, tá no grupo quatro vai pra o grupo cinco, tá no Infantil II, vai pra o Infantil III, e aí vê que aquela professora não deu conta, aí vamos botar na sala de fulana pra ela dá conta, fulana não deu, pra recuperar o tempo perdido. Então eu sofro muito isso, e...acho isso injusto.

O pronunciamento da professora trata da importância do compromisso dos professores para com sua profissão e com o aprendizado dos alunos. E evidencia que o descompromisso de alguns professores traz consequências negativas tanto para colegas de profissão quanto para o alunado; e infelizmente tais consequências se estendem à longo prazo.

A partir da análise da entrevista, percebeu-se que a P1 possui um conhecimento teórico superficial, aspecto muito comum entre os docentes. No entanto, sua determinação e organização em sala de aula demonstraram que a P1 apresenta vasto saber pedagógico excelente, um “saber-fazer”. Assim falta-lhe apenas mais in(formações), para melhor conscientização dessas práticas.

Trabalho com textos	Leitura das palavras com partição oral	X	X				X	X	X		X		X	X		
	Leitura com indicação das sílabas	X	X						X		X		X	X		
	Identificação de determinada palavra							X			X		X			
	Leitura de palavras com e/ou sem auxílio da professora		X					X	X		X		X	X		
	Destaque nas rimas	X	X							X			X			
	Numeração das linhas do texto	X	X							X		X		X		
	Organização das frases do texto														X	
Ditado	Pronúncia “artificial” de palavras	X			X	X					X		X			X
	Escrita com e/ou sem auxílio da professora	X			X	X					X		X			X
	Exploração da relação som/grafia	X			X	X					X		X			X
	Partição oral das palavras	X			X	X					X		X			X
	Ditado de frases												X			
Histórias	Contação de histórias	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Reconto						X	X					X			X
	Leitura de imagens	X	X				X	X	X			X	X	X		X
	Reescrita (professora com a turma)									X						
Atividades de escrita em geral	Escrita de palavras com/sem auxílio do professor	X	X	X	X								X			
	Identificação de letras	X								X						X
	Formação de palavras a partir de sílabas com/sem auxílio da professora						X		X							
	Escrita do nome próprio	X	X		X	X		X					X			X
	Exploração som/ grafia		X	X									X			X

Atividades de leitura em geral	Leitura de palavras/sílabas “artificialmente” (por parte das professoras)			X						X	X	X	X					X	
	Leitura de palavras com/sem auxílio da professora		X	X	X	X				X		X	X					X	X
	Identificação de sílabas						X					X	X					X	
	Partição oral de palavras em sílabas					X						X	X					X	X
	Leitura de imagem		X	X		X							X						
Deveres para casa	Direcionado para leitura e/ou escrita	X			X	X							X						
	Relacionados diretamente aos outros componentes curriculares		X						X	X								X	
	Reforço positivo: entrega de “estrelinhas”	X	X				X			X								X	X

As aulas iniciavam com *oração* e *músicas* infantis da cultura popular. Alguns dias as crianças eram organizadas em círculo, outros dias, cantavam e oravam sentadas nas cadeiras.

O *calendário* foi utilizado na maioria das aulas. Ora a professora questionava a data e marcava no calendário, ora pedia a algum aluno para marcar. A escrita e leitura dos dias da semana e do mês corrente (agosto) não foram exploradas; apenas havia questionamentos sobre qual era o dia da semana e qual o mês em que estavam.

Em alguns dias, a professora fez referências aos próximos aniversários de crianças da turma, de maneira que apresentou uma das funções do calendário, informar datas para melhor organização do tempo das pessoas.

O preenchimento da *agenda* ocorreu em todos os dias. De maneira sistemática, a professora pronunciava e anotava no quadro a expressão “atividade xerografada”, que se referia ao “dever de casa”. Na maioria dos dias,

ela solicitava às crianças que informassem as letras (a-t-i-v-i-d-a-d-e). As crianças deveriam copiar essa expressão na agenda, escrever o nome completo e colocar a data; algumas delas necessitavam do auxílio da professora e/ou da A.D.I.

Carvalho (2005) recomenda aos professores que trabalhe com o nome dos alunos:

Trabalhe frequentemente com o nome dos alunos, por duas razões: toda pessoa, adulto ou criança, atribui importância especial ao próprio nome e se interessa por aprendê-lo; aqueles que já sabem “desenhar” a assinatura descobrem coisas novas observando a escrita dos nomes dos colegas. (p. 20)

Os *textos* foram bastante trabalhados. Dentre os dias observados, a professora explorou junto com a turma cerca de seis textos, que variaram entre lendas, parlendas, histórias e músicas. O trabalho com diferentes gêneros de texto colabora para que as crianças percebam que o uso da língua escrita, em situações diversas, modifica a intenção e o sentido da mensagem. (OFÍCIO DO PROFESSOR, 2002b)

Metodicamente a professora lia o texto, escrito no cartaz, em ritmo pausado indicando as sílabas (partição oral das palavras), contava e anotava a quantidade de linhas do texto, pintava as palavras que rimavam entre si da mesma cor e, na maioria das vezes, solicitou que as crianças identificassem palavras no texto.

Os textos sempre apresentaram unidade semântica e permaneciam expostos na sala. Geralmente, no dia seguinte, a professora relembra o texto, relia com a turma ou chamava pequenos grupos para ler. Comumente, os textos eram acompanhados de atividades que as crianças respondiam com ou sem auxílio da professora e/ou da A.D.I. No 13º dia de observação, a professora distribuiu entre as crianças frases do texto “Quem mora?”, leu-as com cada criança e depois coordenou a organização das frases do texto.

A autora Marlene Carvalho (2005) afirma que a aprendizagem através de textos é motivadora. Os textos proporcionam ao aluno descobrir as relações entre fala e escrita, entender:

[...] os usos sociais da escrita e os diferentes tipos de organização textual (a maneira pela qual os textos são organizados). [...] reconhecer, num relance, certas palavras que se repetem muito, como os artigos e indefinidos, pronomes, preposições e certos verbos. [...] [descobrir] que as letras se relacionam com sons [...] (CARVALHO, 2005, p. 41)

Os *ditados* ocorreram em 40% das aulas. Normalmente a professora apresentava palavras do mesmo campo semântico (p. ex. frutas) e formadas por “sílabas simples” c-v (consoante-vogal). Em todos os ditados, a P2 pronunciava as palavras de maneira pausada e artificial, ou seja, não respeitava o ritmo da pronúncia nem o som de determinados grafemas.

[...] critica-se a pronúncia artificial de certos professores para explicar a relação entre letra e som, e que, segundo eles, serve para facilitar a escrita dos alunos [...] Os ditados precisam ser feitos usando-se a pronúncia normal dos segmentos, da entonação e do ritmo. Eles não precisam ser feitos numa fala silabada. (ABUD, 1987, p. 38).

Durante os ditados, a professora e a A.D.I. observavam os acertos e erros das crianças. No caso de erros elas intervinham, requisitavam ao aluno que observasse o som das sílabas e pronunciava novamente a palavra de maneira pausada (p. ex. ga-to). As correções ocorriam com destaques das sílabas e com participação das crianças.

A contação de *histórias* foi atividade permanente. Normalmente a professora realizava a leitura dos nomes do autor e do ilustrador, mostrava as ilustrações no decorrer da história e questionava o enredo. A maior parte dos livros lidos durante o período de observação foram levados pelas crianças.

No 9º dia de observação, a professora realizou a reescrita da lenda do Bumba-meu-boi. Requisitou a colaboração da turma pedindo que narrassem a lenda contada no dia anterior. Durante essa atividade a professora foi a “escriba da turma”. A reescrita de textos permite a criança compreender um dos usos sociais da escrita.

Crianças de outras turmas da escola também contaram história para a turma. A primeira, aluna do 3º ano do ensino fundamental, uma história em quadrinhos de autoria própria. As outras, alunos das turmas de 1º ano, encenaram a

história “Festa encencada”. Esse tipo de troca entre as turmas demonstra como a escola está envolvida na concepção de importância da leitura.

As *atividades de escrita em geral* foram os exercícios nos quais as crianças tiveram oportunidade de pensar a escrita. Por exemplo, no 8º dia de observação, a professora dividiu a turma em equipe e organizou um jogo que consistia em formar os nomes das lendas folclóricas mais conhecidas. As letras, acompanhadas de ilustrações das lendas, eram espalhadas no chão e uma criança de cada equipe deveria buscar. Essa atividade proporcionou as crianças pensarem a escrita, mesmo não ocorrendo a ação de escrever a próprio punho.

Comumente as atividades de escrita contemplaram a escrita do nome próprio. A professora e a A.D.I. sempre incentivavam e auxiliavam, principalmente, as crianças que apresentavam dificuldades.

A atenção concedida pelas mediadoras no momento da escrita das crianças se apresenta de maneira favorável para o processo de aprendizagem. Cagliari (2007, p. 97) aponta que “Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização”.

No 6º dia de observação, a professora organizou a turma em pequenos grupos e distribuiu um alfabeto móvel constituído de sílabas e letras para que as crianças formassem palavras. No momento das orientações, a professora frisava o som das sílabas, explorando a relação som/grafia, além disso, questionava com relação às palavras que poderiam ser formadas.

As *atividades de leitura em geral* apresentaram-se de maneira sistemática. As oportunidades de leitura ocorreram através de metodologias diversas, com auxílio da professora e em contexto significativos para as crianças. No entanto, também foi verificada a leitura artificial de palavras.

Os “*deveres de casa*” foram frequentes. Predominantemente foram realizadas atividades voltadas para a alfabetização e a matemática. A professora cotidianamente ressaltava a importância dos “deveres de casa”, o capricho com que a turma deveria respondê-los. Ocorreram distribuições de recortes estrelas

de papel laminado que funcionavam como uma premiação pelo bom trabalho, portanto esta “recompensa” servia como incentivo para a realização das atividades.

Os “deveres de casa” permitem que as crianças exercitem o que estudam na escola. Fazê-lo e ter incentivo para tal não há problema, desde que não ocorra a valorização de um aluno em detrimento dos outros.

4.3.2 A entrevista

O primeiro questionamento realizado a P2 foi o seguinte: “Quais as primeiras cinco palavras que vem a mente quando você ouve a palavra alfabetização?”. A resposta da P2 reflete o conhecimento técnico acerca da Alfabetização: “[...] leitura, escrita, história, lista, ditado, [...] interpretação”.

A P2 possui 18 anos de experiência em sala de aula, sendo 10 anos apenas na Educação Infantil. No decorrer desses anos, P2 afirma que houve mudanças em sua prática: “Com certeza, muitas mudanças... O que casou? [...] ah! Cursos. A gente vai passando os anos, vai tomando cursos, se aperfeiçoando mais e aí vai mudando, não vai poder ficar na mesmice.”

A “mesmice” citada pela P2 é o estado em que são encontrados muitos professores, ora por não buscarem (in)formação, ora por não conseguirem refletir sobre sua própria prática. Freire (2006) aponta que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 29)

A P2 citou 'Emília Ferreiro' como autora que guia sua prática: "A Emília Ferreiro, sou... adepta a ela". E apresenta uma definição coerente sobre o início da Alfabetização:

A alfabetização inicia mesmo antes da criança entrar na escola, desde de pequeno. Acho que a mãe já lê um bilhete em casa, lendo historinhas, até assistindo um DVD, eu acredito, até no telefone dando um recado pra ele passar, eu acho que já começa a alfabetização desde pequeno, eu acho que não para nunca.

Ferreiro (1985) apresenta que a criança aprende antes mesmo de ser submetida do ensino sistemático: "[...] Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar". (p. 17)

A P2 considera que o aluno está alfabetizado: "Quando ele consegue ler, interpretar, compreender, escrever e entender, o que ele escreve, ortograficamente correto. Aí eu acredito que ele já esteja alfabetizado". Essa concepção é refletida em sua prática, pois a P2 cotidianamente oportuniza a realização de leitura, escrita e interpretação.

Ao esclarecer as definições de Alfabetização e Letramento, a P2 apresenta: [...] "Letramento é o que está envolvido no mundo, nós estamos vivendo em um mundo letrado. E alfabetização é você distinguir os códigos lingüísticos, a ortografia que exige a língua portuguesa".

Nesta resposta, a definição apresentada por P2 sobre alfabetização não condiz com o pensamento de Emília Ferreiro (1985), que critica a concepção da língua escrita em código, pois, em sua visão a língua escrita é um sistema de representação:

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. (p. 14-15)

A definição de Letramento não é apresentada de maneira objetiva, no entanto ao citar autores que tratam sobre a temática P2 cita “Soares”²³. E ainda, demonstra que está em constante pesquisa ao apresentar anotações da sua agenda sobre a Alfabetização e o Letramento.

A P2 afirma que a função da escola na sociedade seja “preparar pra vida”. Considera que não está conseguindo cumprir esse papel e acrescenta sua opinião sobre o papel da família:

P2: Preparar mesmo a criança, preparar o aluno, preparar, deixar ela preparada [...] pra vida, não só na escrita e leitura, mas pra vida em todos os aspectos. Acho que a escola ajuda muito. A família hoje deixa muito a desejar e a responsabilidade entrega tudo pra escola.

Entrevistadora: E você acha que a escola está cumprindo seu papel?

P2: Eu acredito que não, só a escola sozinha jamais vai conseguir cumprir [...] as obrigações que a família realmente tem. E as famílias estão deixando pra escola, pra o professor toda a responsabilidade de educar, de ensinar pra vida, pra tudo.

Ao se dirigir aos gestores, a P2 pede mais atenção:

Gestores? Que eles olhem pra os profissionais com um pouco mais de consciência, que o professor ganha muito pouco. Muita responsabilidade que não é da gente, que é passada... e que eles olhem com mais um pouquinho de carinho pra gente dessa área.

A gestão educacional deve apresentar-se como orientação transformadora. O gestor escolar é considerado membro de uma comunidade, na qual age sob seus valores. (TENÓRIO, LOPES & COELHO, 2009). “Olhar para os professores”, no sentido de colaborar com seu trabalho, é também função dos gestores educacionais, ou seja, não apenas realizar exigências.

A mensagem que P2 deixa para os estudantes de Licenciatura em Pedagogia reflete sua prática, pois, a professora apresenta paciência para com os alunos e incentiva-os elogiando em várias situações, demonstrando acreditar em seus desenvolvimentos.

²³ “Soares” a quem P2 se refere é a pesquisadora Magda Soares.

Tenha muita paciência, tenha muita credibilidade, acredite no seu aluno. Porque as vezes a gente subestima pensando que aquela criança não é capaz, que não vai conseguir, mas dá uma volta assim e ela dá uma rasteira em você. Você pensa que ela não é capaz e ela é capaz. As vezes, muitas vezes a gente subestima. Então vá em frente, acredite e é gostoso demais trabalhar nesta área [...]

A partir das análises realizadas acerca da entrevista, nota-se que a P2 não apresenta de maneira satisfatória o conhecimento teórico, isso é muito comum entre o professorado; poucos conquistam a práxis pedagógica, a junção da teoria com a prática.

No entanto, a P2 apresenta uma postura exemplar diante da sua profissão e dos seus alunos. Em sua prática, percebe-se o quanto busca colaborar com a aprendizagem dos alunos, além disso, em conversas informais, demonstrou um olhar crítico sobre as intempéries às quais é submetida. Assim, talvez, P2 pode não está ciente de todos os autores que alicerçam sua prática, entretanto com pesquisa e dedicação ela pode “se encontrar” em muitos livros e melhor fortalecer sua prática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as práticas alfabetizadoras realizadas em turmas da Pré-escola da cidade de Ribeira do Pombal.

A partir das pesquisas de diversos autores como Soares (2010a), Ferreira (1985), Moll (1996), Carvalho (2005), Lemle (2005), Cagliari (2003) foi possível compreender a complexidade do ato de alfabetizar. Aprender a ler e escrever convencionalmente é um processo que exige tempo e oportunidade.

A alfabetização é a ação de ensinar a ler e escrever, requer conhecimentos metodológicos e conceituais por parte do professor e reflexão por parte do aluno. A escrita não é um código linguístico, mas representação da fala. Não há relação biunívoca total entre grafemas (letras) e fonemas (sons), comumente uma letra possui vários sons e um som está relacionado a mais de uma letra.

A escrita é cercada de convenções que necessitam de tempo para serem memorizadas, como por exemplo: os traçados das letras. A compreensão dessas convenções é proporcionada através de exercícios em sala de aula e contato fora do ambiente escolar (em casa, nas ruas). As crianças que apresentam maior contato com uso da leitura e da escrita tendem a passar pelo processo de alfabetização de maneira mais rápida. A Educação Infantil pode oferecer esta aproximação de maneira prazerosa.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, compreende creche e pré-escola. A criança tem a oportunidade de socializar-se com pessoas que não fazem parte do seu convívio familiar e aos poucos integrar-se à sociedade.

Atualmente a Educação Infantil é considerada etapa importante para desenvolvimento das crianças. Não é por acaso que a Educação Infantil é citada em Leis como nº 8.069/90 (ECA) e nº 9.394/96 (LDB). Nesta fase da Educação Básica o objetivo não é a promoção para o Ensino Fundamental, mas o desenvolvimento integral da criança.

A visão do professor com relação ao 'ser criança' influencia a organização das aulas e os tipos de atividades que são oferecidas. A presença das brincadeiras, da ludicidade e da afetividade positiva nas salas de aula demonstra que os professores estão atuando de maneira mais coerente em busca da formação integral das crianças.

A concepção de que o aluno apresenta papel ativo no processo de aprendizagem fez com que novas práticas alfabetizadoras fossem vivenciadas em salas de aula. Aos poucos, os professores alfabetizadores substituem exercícios mecânicos das cartilhas por atividades que possuem relação com o uso da leitura e da escrita em sociedade. As práticas alfabetizadoras atuais aproximam a Alfabetização do Letramento, além disso, a busca do método ideal está cedendo espaço para os conhecimentos técnicos que envolvem a Alfabetização.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa foram observadas duas turmas, durante 15 dias, e entrevistadas duas professoras: P1 professora da instituição pública no turno matutino e P2 professora da instituição particular no turno vespertino.

Apesar da observação e análise da prática de duas professoras, esta investigação não ocorreu com intuito de comparação, mas de disposição de exemplos, pois se trata de realidades diferentes.

No decorrer da coleta de dados verificou-se que as professoras utilizaram várias metodologias, trabalharam habilidades relacionadas com as diversas áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar (matemática, artes, natureza e sociedade etc.). Além disso, houve intenso trabalho da linguagem oral, no qual os alunos tinham oportunidade de opinar, de falar diante dos colegas e de expressar ideias.

A partir das análises, considera-se que a P1 poderia ser mais sistemática no ensino da leitura e da escrita, pois suas atividades nesse sentido foram muito pontuais. Alfabetizar não é objetivo da Educação Infantil, mas é importante que o professor favoreça o aprendizado do ato de ler e de escrever.

A P1 poderia desenvolver mais atividades alfabetizadoras principalmente por se tratar de alunos de escola pública, os quais, normalmente, não estão inseridos em um ambiente onde ler e escrever se constituem práticas habituais.

A sistematização do ensino da leitura e da escrita em classes da Educação Infantil deve proporcionar às crianças prazer em aprender. O professor pode dedicar mais momentos ao exercício da leitura e da escrita. Os resultados desses exercícios serão refletidos no Ensino Fundamental, no qual as crianças chegarão mais familiarizadas com as práticas de leitura e escrita.

A P2 apresenta claramente a sistematização para o ensino da leitura e da escrita. No entanto, em sua prática é recorrente a presença da leitura artificializada, na qual a diversidade dos fonemas era desconsiderada.

Assim, a P2 deve manter em sua prática o trabalho de leitura e escrita junto às crianças, mas compreendendo que a língua escrita é uma *representação* da língua falada, ou seja, não é um código linguístico.

As práticas alfabetizadoras citadas e analisadas são, de maneira geral, apropriadas às turmas da pré-escola. P1 e P2 estavam preocupadas com o planejamento das suas aulas, o que revela o empenho por parte dessas docentes no aprendizado das crianças. As professoras são dignas de elogios por disporem de suas salas de aula para pesquisa e pela dedicação à profissão.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDZNAJDER, Fernando. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. *In.*: _____. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998a, cap. 7, p. 147-178.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDZNAJDER, Fernando. Paradigmas qualitativos. *In.*: _____. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998b, cap. 6, p. 129-146.

ANDRADE, Luiza. **Como elaborar atividades de escrita pelo aluno na alfabetização**. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/ponta-lapis-431543.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade na educação infantil: um olhar fenomenológico para as expressões psicocorporais. *In.*: MAHEU, Cristina d'Ávila (org). **Educação e ludicidade: ensaio 04**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007, cap. 5, p. 89-101.

BANCO DE ATIVIDADES. **Atividades de leitura e escrita para Educação Infantil**. Disponível em: <<http://bancodeatividades.blogspot.com/2009/11/atividades-de-leitura-e-escrita-para.html>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

BARROS, Miguel Daladier. Educação Infantil: o que diz a legislação. *In.*: HERMIDA, Jorge Fernando (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, p. 77-99.

BECKER, Howard S. Evidências de Trabalho de Campo. *In.*: _____. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1994, cap. 3, p. 65-99.

BELLEBONI, Aline Berghetti Simoni; CARLESSO, Luciane. **Consciência Fonológica e Leitura**. Disponível em: <<http://www.profala.com/arttf129.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologia do desenvolvimento. *In.*: _____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2002, cap. 7, p. 99-113.

BORBA, Valdinéia R.S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da educação infantil**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

BRASIL (1998a). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v.

BRASIL (1998b). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 2v.

BRASIL (1998c). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CASTRO, Célia Romea. Língua oral e escrita na educação infantil. *In.*: ARRIBAS, Teresa Lleixa *et al.* **Educação Infantil**: desenvolvimento currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap. 7, p. 177-209.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.

CNTE. **Baixos salários, “bicos” e desrespeitos à profissão de professor**. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/cnte-informa/423-cnte-informa-598-09-de-novembro-de-2011/9240-baixos-salarios-bicos-e-desrespeitos-a-profissao-de-professor>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

CRIANÇA. *In.*: XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ediouro, 2000, p. 268.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas cultura?** Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

IBGE. **Cidades @**: Ribeira do Pombal / Bahia. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 11 mai. 2011.

KRUGUER, Magrit Frochich. **A relevância da afetividade na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-04.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade em sala de aula**: as condições de ensaio e a mediação do professor. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e desenvolvimento humano. *In.*: MAHEU, Cristina d'Ávila (org). **Educação e ludicidade**: ensaio 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007, cap. 1, p.11-19.

MACEDO, Lino de. Desafios da escola atual. **Revista História da Pedagogia**: Jean Piaget. São Paulo: Editora Segmento, 2010, vol 1, p.36-47.
MAHEU, Cristina d'Ávila. Eclipse do lúdico. *In.*: MAHEU, Cristina d'Ávila (org). **Educação e ludicidade**: ensaio 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007, cap. 2, p.21-44.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. *In.*: _____. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002, cap. 3, p.62-137.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. Os métodos de alfabetização. *In.*: _____. **Alfabetização**: método sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2009, cap. 1, p. 19-39.

MOÇO, Anderson. **Diagnóstico na alfabetização para conhecer a nova turma**. Disponível em < <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/conhecer-nova-turma-431205.shtml> >. Acesso em: 20 set. 2011.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventado o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças:** uma abordagem sociológica. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2011.

MOURA, Elaine Maria Salies Landell de; VASCONCELOS, Paulo Alexandre Cordeiro. A educação infantil e seu cotidiano. **Revista Diálogo Educacional**/Pontifícia Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, v. 11, n.32, jan./abr. 2011, p. 57-67.

MUNARETTI, Robianca . **Alfabetização e letramento na educação infantil.** Disponível em <<http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

NOFFS, Neide de Aquino. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: implicações de modelo espanhol à prática brasileira. **Revista Diálogo Educacional**/Pontifícia Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, v. 11, n.32, jan./abr. 2011, p. 69-82.

NOMÉTICO. *In.*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=nomot%C3%A9tico>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

OFÍCIO DE PROFESSOR: Aprender mais para ensinar melhor. Desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Fundação Vitor Civita, v.2, ago. 2002a.

OFÍCIO DE PROFESSOR: Aprender mais para ensinar melhor. Leitura e escrita. São Paulo: Fundação Vitor Civita, v.3, ago. 2002b.

RECHINELI, Laís de R. *et al.* **Vivendo o Letramento:** práticas cotidianas na educação infantil. Disponível em <<http://www.savepdf.org/more-vivendo-o-letramento-pr193ticas-cotidianas-na-educa199195o-infantil-147807.html>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. **A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação:** caminhos para uma síntese. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011.

RUIZ, Fernando Martinson. **Pesquisa qualitativa e Pesquisa quantitativa:** complementaridade cada vez mais enriquecedora. Disponível em: <http://www.unicuritiba.edu.br/webmkt/pesquisa/pesquisa_arquivos/publicacoes/adm/artigo%20fernando.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SANTOS, Cleidiane Maurício dos. O Lúdico na formação do educador – uma alternativa possível e necessária. *In.*: HERMIDA, Jorge Fernando (org.) **Educação Infantil:** políticas e fundamentos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, p. 133-169.

SANTOS, Raquel Santana; SOUZA, Paulo Chagas de. Fonética. *In.*: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à lingüística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-31.

SCHWARTSMAN, Hélio. **Ensino da letra cursiva para crianças em alfabetização divide a opinião de educadores**. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u736314.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SILVA NETO, João Gomes da. **Etonometodologia e discurso instrucional: elementos teórico-metodológicos para a pesquisa de sala de aula**. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_26.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

SILVA, Ana Cristina. **Descobrir o princípio alfabético**. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; PORTO, Bernadete de Souza. O tempo na/da escola: haverá espaço para a vivência lúdica? *In.*: MAHEU, Cristina d'Ávila (org.) **Educação e ludicidade: ensaio 04**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007, cap. 10, p. 177-195.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Alfabetização e literatura. **Guia da Alfabetização**. São Paulo: Editora Segmento, 2010b, n° 2, p. 12-29. Edição Especial

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2011.

_____. **O que é letramento e alfabetização**. Disponível em <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>>. Acesso em 12 mar. 2010a.

TENÓRIO, Robinson; LOPES, Uaçai de Magalhães; COELHO, Lielson Antonio de Almeida. Gestão da sustentabilidade na escola básica. *In.*: TENÓRIO, Robinson; LORDÉLO, José Albertino (orgs.) **Educação Básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 93-109.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Quando for grande quero ser... criança**. Considerações sobre as interações entre pares na Infância. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/354/Artigo_Gabriela_quando_for_grande_quero_ser_crian_a.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 set. 2011.

APÊNDICE – Roteiro de Entrevista

01. Quais as cinco primeiras palavras que vem a mente quando você ouve a palavra alfabetização?

Dados da professora

02. Como se deu sua opção pelo magistério?

03. E sua formação profissional?

04. E quando/onde/como você iniciou o seu trabalho?

05. Há quanto tempo você se encontra na Rede Municipal/Particular? Sempre nesta escola? (Se não, detalhar trajetória)

06. E especificamente com Educação Infantil? Quanto tempo? Como isto se deu?

07. Vamos falar um pouco da sua prática de hoje e de ontem... Houve mudanças? O que causou estas mudanças?

08. Com que frequência você participa de curso, palestras e/ou eventos que contribuem para sua formação? Pode citar alguns?

Conhecimentos da área pesquisada

09. Falemos agora um pouco de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Como que os seus alunos aprendem?

10. Você se pauta em algum autor/teoria específica para guiar sua prática?

11. Agora vamos falar de alfabetização em si. Para você o que é alfabetizar? Quando ela se inicia e quando você considera que o aluno está alfabetizando?

12. Você já ouviu falar em letramento? Você saberia distinguir alfabetização de letramento?

13. Você saberia citar nomes e /ou contribuições de autores que escrevem sobre alfabetização? E sobre letramento?

Perfil da turma

14. Quantos alunos há nesta turma?

15. Há algum que possui necessidades especiais educacionais? Como você lida com eles?

16. Quanto ao rendimento, no quesito alfabetização, você descreve-os como:

Excelentes Bons Médios Fracos Muito fracos

Quais as suas hipóteses para os extremos (excelentes e muito fracos)?

17. E quanto ao comportamento:

Muito bem comportado Bem comportado Oscilante Muito mal
comportado

Quais as suas hipóteses para os extremos?

Escola

18. Agora para fechar: qual é para você o lugar da escola em nossa sociedade, qual a sua função? E você acha que está conseguindo cumprir?

19. Deixe uma para nós estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, que dentro de pouco tempo seremos suas colegas de profissão?

20. Deixe uma mensagem para os nossos gestores educacionais.