



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CAMPUS ERECHIM**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

**ANALICE DORS DEMBINSKI**

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ERECHIM – RS**

**ERECHIM**

**2017**

**ANALICE DORS DEMBINSKI**

**Práticas de linguagem oral e escrita em uma instituição de Educação Infantil do  
município de Erechim – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, na Linha de Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional no Curso de Mestrado Profissional em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

**ERECHIM**

**2017**

**PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas**

Dembinski, Analice Dors

PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ERECHIM

- RS / Analice Dors Dembinski. -- 2017.

143 f.

Orientador: Marilane Maria Wolff Paim. Dissertação (Mestrado) -  
Universidade Federal da

Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em

Educação - PPGÉ, Erechim, RS, 2017.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Linguagem. 4. Linguagem oral e escrita. I.  
Paim., Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## FOLHA DE APROVAÇÃO

ANALICE DORS DEMBINSKI

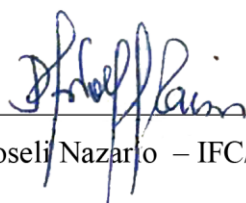
**Práticas de linguagem oral e escrita em uma instituição de Educação Infantil do município de Erechim – RS**

Dissertação do curso de pós-graduação *stricto sensu* para obtenção do grau de Mestre Profissional em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

Aprovado em: 29 / 09 / 2017

BANCA EXAMINADORA



PP Prof. Dra. Roseli Nazaró – IFC/Blumenau



Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS/Erechim



Prof. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – UFFS/Erechim

A Anderson, Fernanda e João  
Pedro por apoiar e compartilhar os  
percalços do caminho.

Aos meus pais Elisabete e Pedro,  
pela vida de amor e dedicação aos  
filhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser minha fortaleza e me dar sabedoria e me sustentar a cada dia, tornando esse sonho possível.

À minha família, em especial aos meus pais, Elisabete e Pedro Dembinski, aos meus irmãos João Pedro e Fernanda Dembinski, e ao meu noivo Anderson dos Santos, que de um modo muito especial me ajudam e me encorajam a alcançar meus objetivos e a não desistir nos percalços do caminho. Agradeço o companheirismo e apoio incansável. Vocês são minha base.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim, que incentivou e orientou este trabalho desde o início. Agradeço a dedicação, a paciência e o carinho na partilha dos saberes e experiências que me fizeram ir além, ir à busca por novos conhecimentos. Sou grata pelas críticas construtivas e diálogos apontando novos caminhos.

À professora Profa. Dra. Roseli Nazario e ao Prof. Dr. Jerônimo Sartori que aceitaram ser banca dessa dissertação. Agradeço as considerações ressaltadas no projeto que contribuíram significativamente para chegar até aqui.

À SMED que oportunizou a realização do trabalho.

À todos os meus amigos pelas palavras de incentivo constata e apoio emocional.

À instituição de ensino em que trabalho e a todos os funcionários.

À todas as minhas colegas de trabalho, em especial as participantes da pesquisa que confiaram em mim e foram parceiras da investigação.

Às crianças que compartilharam seus conhecimentos e vivenciaram comigo momentos de alegrias e brincadeiras.

À todos os meus professores que de alguma forma interferiram em minha formação acadêmica e profissional e me proporcionaram agregar conhecimentos e desde a Educação Básica ainda na E.E. De Ensino Médio Cel. Raul Barbosa em Paulo Bento; do Ensino Médio (Magistério) do JB e da Pedagogia na UFFS, muito obrigada.

Prestem atenção no eu digo,  
pois eu não falo por mal:  
os adultos que me perdoem,  
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei!  
Por isso eu vou lhes lembrar:  
pra que ver em cima do muro,  
se é mais gostoso escalar?  
Pra que perder tempo engordando,  
se é mais gostoso brincar?  
Pra que fazer cara tão séria,  
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,  
é chão que vêem por trás.  
Pra nós, atrás de vocês,  
Há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,  
olhem seus próprios narizes:  
lá no seu tempo de infância,  
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram  
já fugiu de sua lembrança,  
fiquem sabendo o que eu quero:  
mais respeito, eu sou criança!  
(Pedro Bandeira)

## RESUMO

Este estudo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como objetivo analisar as práticas de linguagem oral e escrita desenvolvidas em uma turma de educação infantil do município de Erechim – RS, com crianças de cinco e seis anos, com vistas à constituição de uma proposta de intervenção que contribua com o processo de aquisição da linguagem destas crianças. Os dados foram produzidos em uma instituição de Educação Infantil no município através de observação participante com o grupo de crianças, como também com a realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e uma coordenadora pedagógica. A partir da geração de dados emergiram três categorias para análise: a linguagem oral e escrita e a relação com o espaço na instituição pesquisada, a linguagem oral e escrita e as práticas das professoras e a linguagem oral e escrita e a interação com a brincadeira. O contexto teórico do estudo foi embasado em autores como Ariès (1981), Bombassaro (2010), Freire, M. (1983), Heywood (2004), Horn (2007), Kishimoto (2000, 2003, 2010a, 2010b, 2013), Kuhlmann (1998), Kramer (1982, 1993, 2000, 2002, 2007, 2011), Soares (1996, 2004, 2009a, 2009b), Vigotski (2007, 2008), entre outros. Por meio da análise evidenciei a presença da linguagem oral e escrita. Além disso, questões como a organização do espaço e do cronograma foram ressaltadas. Nas práticas desenvolvidas abrangeu-se especialmente o trabalho enfatizando letras do alfabeto e do nome próprio das crianças. Evidenciei também que poucos foram os momentos que vincularam à linguagem oral a brincadeira, como os de roda de conversa, especialmente com o objetivo de promover o diálogo infantil. Desse modo, desenvolvi uma proposta de intervenção com o objetivo de contribuir para o processo de aquisição da linguagem dessas crianças, envolvendo as estratégias sobre a roda de conversa, para que possa contribuir nas discussões acerca da linguagem na Educação Infantil.

Palavra-chave: Educação Infantil. Práticas. Linguagem oral e escrita.



## **ABSTRACT**

This study presents a qualitative research that aimed to analyze the oral and written practices developed in a children's education classroom in Erechim City - RS, with children of five and six years old, with a view to the constitution of a proposal of Intervention that contributes to the process of language acquisition of these children. The data were produced in an Early Childhood institution in the municipality through a participant observation with the group of children, as well as the semistructured interviews with two teachers and a pedagogical coordinator. From the data generation, three categories emerged for analysis: oral and written language and the relation with space in the institution researched, oral and written language and teacher's practices, and oral and written language and interaction with play. The theoretical context of this study was based on authors such as: Ariès (1981), Bombassaro (2010), Freire, M. (1983), Heywood (2004), Horn (2007), Kishimoto (2000, 2003, 2010a, 2010b, 2013), Kuhlmann (1998), Kramer (1982, 1993, 2000, 2002, 2007, 2011), Soares (1996, 2004, 2009a, 2009b), Vigotski (2007, 2008), and others. Through the analysis, we showed the presence from oral and written language. Questions such as the organization of the space and the timetable were highlighted. In the developed practices, the work emphasized especially the letters of the alphabet and the proper name of the children. I also noticed that few moments were like talking, especially with the aim of promoting the children's dialogue. Thus, we developed a proposal of intervention with the objective of contributing to the process of acquisition of the language of these children, involving the strategies on the conversation wheel, in order than to contribute to the discussions about language in Early Childhood Education.

Key words: Child education. Practices. Oral and written language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Cronograma correspondendo aos dias observados.....	38
Quadro 2 - Cronograma de horários nos dias observados .....	46
Quadro 3 - Quadro geral com dados da revisão na ANPEd – GT07 .....	50
Quadro 4 - Quadro geral com dados da revisão na ANPEd – GT10.....	51
Quadro 5 - Matriz para estudo dos trabalhos selecionados .....	53
Quadro 6 - Termos relacionados à linguagem.....	53
Quadro 7 - Trabalhos específicos da linguagem oral e escrita - GT07 .....	54
Quadro 8 - Trabalhos específicos da linguagem oral e escrita - GT10 .....	55
Quadro 9 - Localização e utensílios escolares relacionados a linguagem oral e escrita na sala de referência .....	80
Gráfico 1 - Gráfico geral dos trabalhos GT07 ANPEd (2010 a 2013 e 2015) .....	51
Gráfico 2 - Gráfico geral dos trabalhos GT10 ANPEd (2010 a 2013 e 2015) .....	52
Figura 1 - Mapa do estado do Rio Grande do Sul, com destaque ao município de Erechim ...	39
Figura 2 - Planta de leiaute da sala de referência .....	44
Figura 3 - Organograma sobre a estrutura das categorias .....	47
Figura 4 - Utensílios e sua localização na sala de referência .....	81
Figura 5 - As crianças no espaço da biblioteca .....	86
Figura 6 - Organograma sobre a importância da linguagem oral e escrita.....	88
Figura 7 - Organograma sobre ler e escrever na Educação Infantil .....	91
Figura 8 - Organograma da atividade sobre a letra E.....	94
Figura 9 - Organograma Linha do Tempo.....	95
Figura 10 - Organograma sobre Desafios da linguagem oral e escrita.....	96
Figura 11 - Organograma sobre linguagem oral e escrita e outros.....	104
Figura 12 - Crianças organizando o ambiente para a brincadeira e o jogo simbólico.....	108
Figura 13 - Organograma sobre a roda de conversa .....	116

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

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

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RS - Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 COMO CHEGUEI ATÉ ESTA PESQUISA E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS TRILHADAS.....</b>	<b>18</b>
2.1 MINHA HISTÓRIA DE VIDA.....	18
2.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....	27
2.3 AS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	32
2.4 AS ENTREVISTAS .....	36
2.5 AS OBSERVAÇÕES .....	37
2.6 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA .....	39
2.7 A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL NA SALA DE REFERÊNCIA DO GRUPO PESQUISADO .....	43
2.8 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	45
<b>2.8.1 A rotina do grupo pesquisado.....</b>	<b>46</b>
2.9 OS CAMINHOS TRILHADOS PARA A ANÁLISE .....	47
<b>3 REVISANDO A LITERATURA: BREVE INVESTIGAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>49</b>
<b>4 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: REVENDO O HISTÓRICO, ASPECTOS LEGAIS E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....</b>	<b>58</b>
4.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A INFÂNCIA NA HISTÓRIA.....	58
4.2. A LEGALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	61
4.3. REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
<b>5. REFLETINDO E TEORIZANDO SOBRE AS CATEGORIAS DA PESQUISA .....</b>	<b>75</b>
5.1 A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E A RELAÇÃO COM O ESPAÇO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	77
5.2 A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS.....	88
5.3 A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E A INTERAÇÃO COM A BRINCADEIRA.....	104
<b>6. RODA DE CONVERSA - UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA PARA PENSAR PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....</b>	<b>111</b>
6.1 VEM VOCÊ TAMBÉM: CONVOCANDO PARA A RODA .....	116
6.2 PLANEJANDO A RODA COMO UMA PRÁTICA OU ESTRATÉGIA EDUCATIVA .....	117
6.3 A PAUTA: BÚSSULA NORTEADORA DOS MOMENTOS DE RODA.....	119
6.4 PARA DEIXAR NA MEMÓRIA: O REGISTRO NA E DA RODA .....	120
6.5 É HORA DE ENCERRAR: FINALIZANDO A RODA .....	121
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>

APÊNDICES .....	135
-----------------	-----

## 1 INTRODUÇÃO

A comunicação faz parte da vida do ser humano desde o seu nascimento. Ela é uma produção e realização humana utilizada ao longo de sua história, desde os tempos mais remotos, quando as primeiras civilizações utilizavam diferentes maneiras para se comunicar, de acordo com as necessidades que cada grupo social foi adquirindo. Com o tempo, a linguagem oral e escrita foi sendo organizada de maneiras diferentes, desde as formas mais primitivas, como as pinturas rupestres, até os meios de comunicação de massa.

Além disso, a linguagem é parte integrante dos espaços, em especial das instituições escolares em todas as modalidades, com intensidades e níveis diferentes. Na Educação Infantil, com as interações entre as crianças e com os adultos das mais diferentes culturas, a linguagem se revela.

É por isso que escrevo essa dissertação, pois acredito que o trabalho com a linguagem oral e escrita é essencial, especialmente nessa etapa da vida do ser humano. Em meio a certezas existem, inúmeras incertezas permeiam meu processo de pesquisa, inquietações, dúvidas, angústias, que provocam refletir e repensar todo esse processo de escrita que tem como tema *Práticas de linguagem oral e escrita em uma instituição de Educação Infantil do município de Erechim –RS*. Nesse processo, ainda me constituo pesquisadora, professora, cidadã, mulher e sonhadora, e é a partir dessas inquietações que nasce essa pesquisa.

Antes é preciso destacar que este trabalho é resultado da pesquisa de Mestrado correspondente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação na Linha de Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Erechim*. A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de EI do Sistema Municipal de Ensino de Erechim - RS partindo de uma abordagem qualitativa em uma perspectiva de estudo de caso do tipo etnográfico. Observei um grupo de crianças de entre cinco e seis anos de idade, como também realizei entrevistas com as duas educadoras responsáveis pelo grupo e a coordenada pedagógica da instituição, tendo em vista a investigação dos processos que envolvem a linguagem oral e escrita na EI.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de reflexão sobre a linguagem oral e escrita na EI, etapa da Educação Básica que também apresenta fragilidades em relação à compreensão de como e para quê trabalhar. É importante salientar que essa fragilidade não é um problema somente deste nível, principalmente se observarmos os dados que apontam e comprovam o analfabetismo no Brasil, coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE)<sup>1</sup> entre 2000 e 2010. Cada região do país apresenta diferença na taxa de analfabetismo, sendo que a maior taxa está no Nordeste, com 25,4%, e a menor delas está no Sul, com 5,6%. Dentre os estados o que apresenta a maior taxa de analfabetismo é Alagoas, com 35%, e com a menor taxa é o estado do Paraná, com 4,9%.

Esses dados apontam o problema do analfabetismo no Brasil, mas apesar disso, avanços foram conquistados nas últimas décadas, como por exemplo a queda de 28,2% da taxa de analfabetismo até os 8 anos de idade, e, na média nacional, foi possível elevar para 84,8% a taxa das crianças alfabetizadas.

Entretanto, justificam-se pesquisas sobre esta temática, desde a EI, tendo em vista a vinculação do trabalho com a linguagem oral e escrita à alfabetização ainda na pré-escola, tomando como exemplo as perguntas lançadas por Kramer e Abramovay (1985) em seus estudos:

[...] há exigência de alfabetizar na pré-escola, ou há necessidade? Na pré-escola só se inicia o processo de alfabetização ou se efetiva nesse processo, o ensino da leitura e da escrita? É necessário e possível realizar alfabetização na pré-escola, chegando à linguagem escrita propriamente dita? (p. 103).

Esses índices e essas perguntas contribuem para demonstrar a relevância desta pesquisa, pois indicam os problemas que ainda perpassam essa área e que já há algum tempo a linguagem oral e escrita vem sendo alvo de preocupações e incertezas.

Para corroborar com esses estudos e com as inquietações acerca das problemáticas que envolvem esta temática na EI brasileira, me propus Como objetivo geral delimitei analisar as práticas de linguagem (oral e escrita) desenvolvidas em uma turma de Educação Infantil com crianças de cinco e seis anos do município de Erechim - RS, com vistas à constituição de uma proposta de intervenção que contribua com o processo de aquisição de linguagem dessas crianças. Por esse caminho busco compreender quais propostas educativo-pedagógicas aproximam a criança do universo das linguagens oral e escrita, sem transformá-lo em um período preparatório ao EF e quais especificidades caracterizam o trabalho com as linguagens oral, leitura e escrita na EI.

Tendo em vista este interesse, o percurso de investigação teve como base os seguintes objetivos específicos: a) observar e registrar situações cotidianas que envolvam práticas pedagógicas centradas na linguagem oral e escrita junto às crianças de cinco e seis anos no contexto de uma turma de EI do município de Erechim – RS; b) analisar os modos como a professora e as crianças se relacionam com este processo; c) identificar a(s) perspectiva(s)

---

<sup>1</sup> Dados retirados do site do IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>.

teórica(s) que orienta(m) o trabalho com a linguagem oral e escrita nas práticas pedagógicas observadas; d) construir um referencial teórico sobre a EI e sobre a linguagem oral e escrita neste nível educativo, a fim de orientar e sustentar a proposta em estudo; e) propor estratégias didático-metodológicas de possível intervenção que ultrapassem o uso das linguagens oral e escrita como um simples ato de preparação ou de antecipação das práticas do EF; f) apresentar os resultados da pesquisa realizada com as crianças e gestores da escola aos profissionais pertencentes à instituição educativa, bem como às crianças pesquisadas e suas famílias. Para atender ao que foi proposto o trabalho está organizado em seis capítulos e ainda com considerações finais, apêndices e referências.

Inicialmente sigo o texto com um capítulo apresentando a minha trajetória enquanto pesquisadora, descrevendo minha história desde os primeiros anos de vida, salientando todo o meu percurso escolar, observando e analisando como interferiram e interferem na minha prática pedagógica, até chegar ao meu objeto de pesquisa e como ele adentrou em minha vida. Neste mesmo capítulo apresento as estratégias metodológicas que orientaram a pesquisa, explico as contribuições decorrentes da abordagem metodológica centrada no estudo de caso do tipo etnográfico e como ocorreu a produção dos dados com a inserção em campo para as observações e as entrevistas semiestruturadas, como também os demais passos que utilizei nesse processo. Finalizo o capítulo contextualizando os sujeitos que participaram do estudo e a instituição pesquisada.

Na sequência apresento o Estado do Conhecimento, realizado de forma breve a partir da busca de artigos relacionados à temática na base de dados da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação entre os anos de 2010 a 2013 e 2015, situando a produção acadêmica nessa área do conhecimento, analisando os estudos que focalizaram a linguagem oral e escrita no contexto da EI. Esses dados encontrados foram sistematizados em gráficos e tabelas, traçando o contexto que se desenha o tema em questão, buscando explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos dos trabalhos selecionados e demonstrar o principal foco da pesquisa.

No capítulo seguinte contextualizo a EI com aporte teórico, explicitando os aspectos históricos, legais e a relação com a linguagem oral e escrita, buscando compreender as concepções teóricas que envolve a temática. Nesse contexto teórico, além dos aspectos legais e documentos norteadores, trago autores, como Ariès (1981), Bombassaro (2010), Freire, M. (1983), Heywood (2004), Horn (2007), Kishimoto (2000, 2003, 2010a, 2010b, 2013),



Kuhlmann (1998), Kramer (1982, 1993, 2000, 2002, 2007, 2011), Soares (1996, 2004, 2009a, 2009b), Vigotski (2007, 2008), entre outros para embasar meu trabalho de pesquisa.

No capítulo das análises, abordo as situações de trabalho com a linguagem oral e escrita observadas na sala de referência do grupo pesquisado. A partir da análise das observações e das entrevistas semiestruturadas, busquei trazer os aspectos mais significativos e representativos para a pesquisa, definindo três categorias principais de análise: a linguagem oral e escrita e a relação com o espaço na instituição pesquisada; a linguagem oral e escrita e as práticas das professoras; e a linguagem oral e escrita e a interação com a brincadeira. Por meio dessas análises procurei tecer considerações acerca dos processos de constituição de sentidos e de sujeitos que se entrecruzaram na sala de aula pesquisada.

Após as análises, com o propósito de dar um retorno à instituição, respeitando o caráter do Mestrado Profissional em Educação, elaborei uma proposta de intervenção vinculando a hora da roda às práticas de linguagem oral e escrita que possam servir de subsídio para as proposições, tanto para o grupo investigado como para toda a instituição.

Ao final deste trabalho apresento os apêndices contendo os termos de consentimento livre e esclarecido destinados aos envolvidos na pesquisa e a proposta de entrevista utilizada na pesquisa de campo. Estes documentos, produzidos ao início deste trabalho, constam ainda com a pesquisa intitulada como *Práticas de linguagem oral e escrita em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim – RS*. Ressalto aqui que o termo “escola” foi substituído posteriormente por “instituição”, por questões de destacar a diferença da Educação Infantil do Ensino Fundamental seguindo o viés da Pedagogia da Infância passando enfim a intitular-se *Práticas de linguagem oral e escrita em uma instituição de Educação Infantil do município de Erechim – RS*.

## 2 COMO CHEGUEI ATÉ ESTA PESQUISA E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS TRILHADAS

Este capítulo inicia com uma retrospectiva para lembrar alguns momentos que marcaram minha infância, período este que considero essencial e que a partir dele traço uma linha do tempo até o momento em que escrevo, buscando compreender quais os motivos que me levaram a escolher este objeto de estudo. Em seguida exponho as escolhas metodológicas norteadoras da pesquisa, baseada nas teorias que as fundamentaram. Busco justificar a escolha da geração de dados (entrevistas semiestruturadas e observações) e demais instrumentos. Apresento a instituição e o contexto em que foi realizada a pesquisa, bem como os sujeitos e a organização do tempo e do espaço.

### 2.1 MINHA HISTÓRIA DE VIDA

“(...) pensou Alice, e continuou. ‘O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?’ ‘Isso depende muito de para onde você quer ir’, respondeu o Gato”  
(CARROLL, 2014, p. 59).

No processo de escrita deste projeto de pesquisa me propus a selecionar, organizar e, conseqüentemente, fazer escolhas. Escolhas motivadas por diferentes tempos vividos. Para isso, revisitei minhas memórias pensando em descrever brevemente aspectos que contribuem e me induzem a esse objeto de estudo. Procurei rever essas lembranças para ajudar a entender quais motivos e circunstâncias me levaram a este caminho e não a outro.

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado (BOSI, 1994, p. 413).

Percebi que esse processo é desafiador, mesmo assim me atrevo e arrisco, procurando recordar e desvelar quais aspectos foram mais significativos em minha trajetória histórica e profissional e que me situam enquanto pesquisadora. Para Kramer (2007, p. 16) os adultos têm “[...] caixas e gavetas em que verdadeiras coleções vão sendo formadas dia a dia, como partes de uma trajetória. A história de cada um e cada uma de nós vai sendo reunida, e só pode ser contada por nós”.

Nasci no município de Erechim – RS e resido, desde então, na cidade de Paulo Bento – RS. Ao recordar minha infância, lembranças agradáveis perpassam minha mente e sinto que foi um dos melhores períodos da minha vida até aqui.

Junto a minha irmã descobríamos e explorávamos, brincávamos e experimentávamos tudo o que estava ao nosso redor, como, por exemplo, construir casinhas com galhos secos e pedaços de tábua, fazer comidas utilizando as folhas caídas das árvores, frutos, água e barro, brincar de mamãe e filhinha vestindo as roupas da nossa mãe com direito à maquiagem e sapatos, e também de “aulinha”, explorando livros e fazendo muitos desenhos utilizando canetas hidrográficas, lápis de cor e massinha de modelar. Brincávamos de cabana, de subir nos morros e nas árvores, de correr atrás dos gatos, galinhas e cachorros, pulávamos nas poças de água, principalmente após os banhos de chuva que tomávamos, brincávamos de boneca ao costurar roupas com os tecidos da nossa Vó Odila e fazíamos bonecos de pão enfeitando com grãos de feijão.

No momento em que estou escrevendo recorro de outras ocasiões vividas na zona rural e depois na nossa nova casa na cidade, com meus pais e meus irmãos, antes e durante o período em que já frequentava a escola, e assim percebo o quanto essas experiências foram essenciais e indescritíveis para mim. Essa foi a minha infância, porém, cada criança a vive de maneira diferente, portanto, ao refletir sobre a infância é importante compreender que nem todas as infâncias são iguais. As crianças produzem e são produzidas pela cultura “numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes” (KRAMER, 2007, p. 14-15). Entretanto, cabe compreender o que é importante e específico para as diferentes infâncias:

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (KRAMER, 2007, p. 15).

E assim foi boa parte da minha infância, brincando, imaginando e criando. Filha de uma professora e de um pequeno empresário do ramo da fotografia, e sobrinha também de professores (as), relembro os relatos alegres e por vezes aflitos destes profissionais da educação, resultado dos dilemas enfrentados na educação do nosso país. Foi nesse ambiente,

cercado de professores das mais diferentes áreas do conhecimento, que conheci a escola antes mesmo de frequentá-la.

Quando pequena, meu pai, ao aprender a manusear sua primeira câmera fotográfica, registrava minha irmã e eu em nossas brincadeiras, inclusive nos momentos em que nossa mãe nos ensinava diferentes jogos e músicas aprendidas por ela em cursos de formação de professores dos quais participava.

Nos momentos de planejamento das aulas de minha mãe, sentávamos ao redor da mesa da sala de jantar e a acompanhávamos desenhando e rabiscando. Sendo assim, apesar de não ter acesso à creche, já tinha contato com atividades escolares. Já com idade obrigatória iniciei a pré-escola em uma instituição pública estadual e permaneci nesta até terminar a oitava série do EF.

Desde meus primeiros contatos com os instrumentos escolares, até os dias de hoje, pude perceber que meu pensar e agir faz parte de um processo conduzido e influenciado por diferentes atores.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

A historicidade de cada pessoa é constituída em diferentes espaços e culturas, influenciadas e construídas por hábitos, valores e concepções diversas, ou seja, desde nosso nascimento e a partir das experiências é que nos construímos e desconstruímos.

Para Freire e Guimarães (1984), somos seres históricos, sociais e culturais, por isso aprendemos com a história e nos tornamos sujeitos, ou seja, é com e na prática social que aprendemos. Em especial aqui, o professor se constrói professor, indefinida e inacabadamente. Muitas vezes, o professor descobre e se apropria de novos conhecimentos ao mesmo tempo em que rompe com outros que até então lhe faziam sentido.

Fontana (2010) afirma que o tempo marca a história do professor. Para ela os momentos que passam na vida de cada um são os que configuram o ser e o fazer professor.

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reproduções de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento das atividades docentes nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança) (FONTANA, 2010, p. 46).

Quando comecei a frequentar a escola me senti realizada. Lembro-me que estudava no período vespertino, e após almoçar colocava a mochila nas costas e ficava esperando ansiosa minha mãe para sairmos juntas, afinal, ela era professora na mesma escola em que eu estudava. Minha primeira sala de aula da pré-escola deixou marcas prazerosas, lembro, por exemplo, das almofadas para sentar, dos armários coloridos, das cadeiras e mesas pequenas, dos brinquedos, dos jogos, do papel crepom, da tinta guache, da massa de modelar e das brincadeiras ao ar livre. No ano seguinte, na 1ª série, aumentavam as responsabilidades na escola. A cartilha de alfabetização era usada todos os dias, e, com isso as brincadeiras e os jogos, eram mais raros. Como se pode compreender melhor na citação abaixo:

Ao longo desses aproximado 120 anos, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Entretanto, permaneceu até os dias atuais, assim como conservou-se intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da seqüência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita, e, em decorrência, da configuração silenciosa de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas também silenciosas, mas efetivamente operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/ língua (MORTATTI, 2000, p. 47-48).

Apesar de continuar frequentando a mesma escola, o sentimento de alegria havia mudado, visto que, em questão de menos de 3 meses, saí da pré-escola e minha rotina escolar na 1ª série mudou completamente. Hoje, ao voltar o olhar para o passado e analisar aquela situação, consigo compreender porque tem ampliado os estudos sobre a transição da EI para o EF.

Sobre essa transição, mesmo não sendo este o foco da minha pesquisa, ao acessar o banco de trabalhos da ANPED no GT07 e GT10 (2010 - 2015), observei estudos relacionados a essa temática, como descreverei melhor adiante.

No GT07 – Educação de Crianças de zero a seis anos, Cléber Silva (2010) discorre sobre a vivência das crianças de uma Pré-escola e suas expectativas quanto ao EF. O destaque principal nesse estudo é a importância de escutar as crianças para refletir sobre uma educação de qualidade. Entre as falas das crianças, a grande expectativa é que o EF seja um espaço que

também possibilite a brincadeira, o que nem sempre, como revelou o estudo, acontece, inclusive nem na EI, com rotinas rígidas e exercícios preparatórios.

No GT10 – Alfabetização, Aguiar (2012) e Almeida (2012) analisam a inserção da criança de seis anos no EF e os impactos do decurso de nove anos nos estudantes. Almeida discute também a alfabetização e letramento com crianças de seis anos no EF.

Além destes, estudos como os de Mota (2010) e Nogueira e Vieira (2013) da mesma forma buscam debater o EF de nove anos e a inserção da criança de seis anos neste ensino. Mota propõe discutir o EF de nove anos em relação à governabilidade, aliando o neoliberalismo e as relações de poder à infância. Busca compreender como esses sujeitos de seis anos estão se constituindo e diz que eles não são os mesmos da EI e nem os mesmos do antigo EF de oito anos. Esse estudo contribui, principalmente, para perceber que por detrás de cada decisão governamental, existem interesses que surgem baseados por um determinado ideal de sociedade, que propõe padrões mínimos a serem seguidos por todos.

Já as autoras Nogueira e Vieira (2013), discutem a importância da articulação entre a EI e o EF. Após entender como é organizado o trabalho pedagógico nessas duas etapas, evidenciaram que, em algumas instituições pesquisadas, o caráter preparatório da EI para o 1º ano do EF ainda existe. Este estudo revela que, apesar da alfabetização ser concluída no 3º ano, há certa insistência por alguns educadores em centrar a alfabetização no 1º ano. É trazido como referencial teórico, neste artigo, o campo de estudos da Pedagogia da Infância como uma possibilidade, principalmente por compreender a continuidade na educação voltada às singularidades infantis das crianças de zero a doze anos.

Esses estudos me ajudaram a refletir sobre o meu tempo de escola, e agora posso compreender que intensas mudanças ocorreram de lá até aqui, e assim entendo que esses avanços são primordiais para se pensar em práticas que venham ao encontro do que se propõem os estudos que realmente prezam a infância e a criança.

Retornando para minha trajetória, relembro também que ao chegar na 3ª série tive uma professora que nos incentivava a escrever textos, dando asas a minha imaginação. Comecei a sentir gosto pela leitura e pela escrita, escrevendo páginas e mais páginas. Estes momentos vejo-os sob o olhar de Foucambert (1994) o qual diz que “Para aprender a ler e escrever é necessário que o aluno sinta a sala de aula como um lugar onde as razões para ler e escrever são intensamente vividas” (p. 31).

Assim prosseguiu até a 4ª série do EF, quando tive como professora a minha mãe. Apesar de ficar feliz, sofria com os comentários e atitudes de meus colegas que não

compreendiam que naquele local ela era somente minha professora. Hoje, ao analisar aquela situação, me coloco no lugar deles e os compreendo, entretanto foi bastante positiva a experiência, pois para minha mãe eu era uma aluna como os demais, sem privilégios.

Ao ingressar na 5ª série (atual 6º ano) houve uma grande mudança para mim. Comecei a estudar no período matutino, uma experiência muito diferente de tudo o que havia vivido na escola até então. Os conhecimentos eram separados por áreas, haviam novos professores, vários cadernos, livros e exigências redobradas. Sentia os professores mais distantes de mim e eu tinha mais receio em me aproximar e abraçar e conversar, coisas que fazia muito até a 4ª série. Nesse sentido, acredito ser importante salientar que:

[...] Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões tais como alfabetizar ou não na educação infantil e a integração de educação infantil e ensino fundamental permanecem atuais. Além disso, temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar as milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e vale para o ensino fundamental. Aliás, do meu ponto de vista, educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2006, p. 810).

Aos poucos fui me acostumando com toda essa nova estrutura e comecei a me apegar a alguns professores e me aproximar mais de algumas disciplinas. Comecei a me sentir grande e a pensar no que faria depois dessa etapa. Tive professores que me inspiraram a ser ou imaginar ser como eles e, como Paulo Freire diz, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (1980, p. 31).

Essa pequena trajetória contribuiu para que, ao chegar ao final do EF, optasse por seguir os passos da minha mãe, cursando o Ensino Médio na modalidade Normal

(Magistério). No decorrer dos três anos e meio de curso e estágio supervisionado, tive o primeiro contato com a responsabilidade que então só observava. Percebi que os desafios eram grandes, porém decidi buscar em um curso superior mais subsídios para me aprofundar na profissão. Foi aqui que comecei a me tornar professora.

Não posso esquecer de que a fotografia sempre me acompanhou e ainda acompanha. Esteve muito presente principalmente, ao iniciar o Ensino Médio até os dias de hoje, pois além de contribuir ajudando meu pai em seu empreendimento, faço dessa profissão um aprendizado, pois vejo que na fotografia cada pessoa, local, objeto, entre outros, pode ser fotografado de vários ângulos e passar ideias antagônicas para quem as vê. Ou seja, o meu olhar, com a minha bagagem de vida, pode observar aquela fotografia e gostar do que vê, já outra pessoa pode demonstrar diferentes expressões e sentimentos ao enxergar a mesma imagem. E apesar de não estudar nesta área, busco me especializar e o que vejo até o momento é que ela tem me ajudado no processo de sensibilização e observação em diferentes situações, inclusive na educação.

No ano de 2009 fiz o primeiro processo seletivo da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, optando pelo curso de Pedagogia. O contato com professores advindos de diferentes lugares, para além dos conteúdos mínimos, enriqueceu-me com suas experiências pessoais e conhecimentos teóricos e contribuíram para tornar-me professora. Nesse mesmo tempo comecei a trabalhar com a EI e não demorou muito a ser aprovada em um concurso público, no qual sigo atuando.

O contato com as teorias em minha licenciatura, grupo de estudos em alfabetização do qual participei durante dois anos, práticas propostas por mim enquanto professora e as das demais colegas no dia-a-dia, foram essenciais para fomentar e instigar minha curiosidade sobre várias problemáticas referentes à EI, entre estas, as práticas relacionadas a linguagem oral e escrita. Na universidade, a pesquisa e a extensão nos proporcionavam a busca e construção de conhecimentos.

A busca por novos conhecimentos, principalmente nesta área da educação, era o que mais me movia, pois no magistério eu tinha contato com as crianças de EF e estava também trabalhando com crianças da EI, assim, tudo o que aprendia na teoria me incentivava a colocar em prática. Essa busca pelo conhecimento às vezes auxiliava na minha prática diária, outras vezes me frustrava por não acontecer como previa. Eram nesses momentos, que ao chegar cansada do trabalho, desabafava com as colegas e professores, e os nossos mestres, baseados nas teorias nos faziam perceber que ninguém é igual a ninguém, e que cada lugar, cada



pessoa, tem sua singularidade, e a mim caberia repensar e construir a minha prática. Nesse sentido, me aproprio das palavras de Paulo Freire (1980) que nos diz que o ser humano é também entendido como um ser que se faz e se constrói em suas relações no mundo, com o mundo e com os outros, com curiosidade, criticidade e criatividade.

A respeito da linguagem oral e escrita, em especial, era perceptível a preocupação das minhas colegas professoras, e minha também, em introduzir, por exemplo, o caderno para as turmas de Pré B (cinco a seis anos). Nos corredores da escola e na sala de professores enfatizava-se que se não o fizessem eram “mal faladas”, ou ainda, eram julgadas pelas outras escolas, pois consideravam que as crianças ficavam “atrasadas” ao chegar ao 1º ano do EF sem saber ler e escrever. Em oposição a essa preocupação, outras colegas argumentavam que na EI não pode preocupar-se em trabalhar com a linguagem escrita, pois essa função era do EF.

Foi deste processo dual e contraditório que surgiu o interesse em realizar o trabalho final da graduação em que discorri sobre o tema *Currículo da Educação Infantil: Políticas Educacionais produzindo práticas de leitura e escrita*<sup>2</sup>, no qual a partir da comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e um Plano de Estudos de um município do Alto Uruguai, busquei compreender a relação entre esses dois documentos e investigar se os conteúdos propostos em cada um deles se assemelhavam ou se distanciavam. A partir da pesquisa realizada, pude perceber as recomendações e critérios referentes a leitura e a escrita presentes nos documentos, suas semelhanças e diferenças para a concretização das metas educacionais.

Entre as conclusões obtidas, percebi que a busca por propostas diferenciadas são fundamentais para desencadear um olhar mais atento, que considere realmente as especificidades e os interesses das crianças, algo que vem sendo desconsiderado nas propostas de homogeneização da educação.

Enquanto escrevia meu trabalho, percebia que outras questões poderiam ser avaliadas e ampliadas em outro estudo. Ao apresentar meu trabalho final para a banca, as professoras que o analisaram, para além dos elogios e das observações, sinalizaram a importância desse aprofundamento, o que me deixou imensamente feliz e com ânimo para prosseguir.

E assim, a partir do momento em que conclui a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*, desejei continuar pesquisando e

---

<sup>2</sup>Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*.

repensei e reelaborei o trabalho que teve seu início na graduação, e que agora tomou novos rumos no Mestrado Profissional em Educação.

Ser de relação como modo de existir é vocação ontológica dos humanos, completada por outros traços, a exemplo de sua natureza também inconclusa. Inconcluso, aliás, não afeta apenas a condição humana, pois “onde há vida há inacabamento”, sendo que “entre homens e mulheres o inacabamento tornou-se consciente” (FREIRE, 1980, p. 55).

Partindo dessa concepção de inacabado, entendi a necessidade de ser professora pesquisadora da educação básica em nosso país, sentindo que esse era o momento de fazer escolhas para novas conquistas. Entretanto, cabe ressaltar que esse processo, além de direcionar minha trajetória pessoal e profissional, é árduo e inconcluso, pois a cada resposta surgem novas indagações.

Assim percebo que as escolhas que fiz não foram por acaso, mas sim resultados das situações vividas e influenciadas pela sociedade. Há também que se dizer que a identidade profissional que estou construindo não pode ser entendida como fixa ou medida com grau de estabilidade, pois ela é o lugar para “[...] construção de maneiras de ser e de estar na profissão” e se tratando da docência, a identidade está por vezes vinculada a “um lugar de lutas e conflitos” (NÓVOA, 1992, p. 16). Isso pode ser evidenciado considerando a conjuntura atual, ao observar as expectativas e cobranças sociais diversas para com os professores no ambiente escolar, que nem sempre vem ao encontro dos anseios destes profissionais de diferentes realidades, revelando inquietações e incertezas que interferem na reflexão e ação do trabalho docente.

Neste sentido, ao rever a história de vida, cada professor, assim como eu, pode refletir sobre o seu fazer docente e ainda contribuir para a reflexão educacional, relatando e interpretando as experiências profissionais que adquire ao longo de sua vida, pois “mais do que nunca, o ato de aprender solicita uma consciência aguda das questões, dos problemas e mesmo dos impasses que, alternadamente, são a manchete dos jornais, e que estão em jogo no exercício dos nossos direitos políticos” (JOSSO, 2004, p. 241). Por este motivo pactuo com o pensamento da professora quando salienta a importância dos estudos envolvendo as histórias de vida dos professores que, frente às exigências atuais, advindas do campo educacional, podem auxiliar em novas maneiras de pensar a formação de professores.

Esse processo de reconhecimento e compreensão da minha trajetória, faz-me compreender que mesmo diante das certezas e incertezas da profissão, é necessário buscar também reconhecer que esses saberes advindos da experiência podem ser significativos e

auxiliar na construção de novos significados no fazer profissional. Apresento a seguir os passos metodológicos trilhados, dando visibilidade à direção que tomei e utilizei durante a realização da pesquisa.

## 2.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Ao compreender a docência como uma prática relacional e partindo do pressuposto de que a aquisição da linguagem representa um salto qualitativo no desenvolvimento dos sujeitos, entende-se que este estudo sobre as práticas de linguagem oral e escrita em uma instituição de Educação Infantil do município de Erechim – RS pode contribuir com o debate acerca dos processos que envolvem a aquisição e o aprimoramento da linguagem. A EI pode ser tomada, nesse contexto, como um espaço social e pedagógico privilegiado para o estudo das práticas que envolvem o trabalho com a linguagem oral e escrita.

Neste subcapítulo apresento os caminhos metodológicos trilhados para a realização da pesquisa e os instrumentos utilizados para a produção de dados<sup>3</sup>. Os dados provêm das relações e interações estabelecidas durante os meses de abril e maio de 2017 nas entrevistas com as profissionais e nas observações realizadas em uma turma de Pré B, com crianças de cinco a seis anos em uma instituição de Educação Infantil municipal de Erechim, cidade localizada ao norte do Rio Grande do Sul que será descrita detalhadamente adiante.

Enquanto professora, acreditando na importância da EI e no trabalho pedagógico direcionado a essa etapa, optei por prosseguir a investigar as práticas de linguagem oral e escrita. Esse processo é longo e árduo na busca por novos conhecimentos, e mesmo sendo professora, assumi o papel de pesquisadora.

Para Streck (2006) a pesquisa é ato e forma de pronunciar o mundo, e para Demo (2000, p. 33), em uma condição de princípio científico, “apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”. Ou seja, é pela pesquisa baseada em um aporte teórico que se procura responder às perguntas de que se almeja e, como afirma Minayo (2001), é um processo permanente e inacabado.

Este processo intenso, dual e por horas contraditório, leva em consideração os conhecimentos reais ou empíricos da experiência de vida das pessoas para o campo científico. Neste sentido, para realizar esta investigação, propus observar e compreender uma

---

<sup>3</sup> Louro (2002) acreditando que os dados não estão simplesmente disponíveis para coleta ou para apanhar como se fosse um supermercado social utiliza a expressão produção de dados e neste sentido, aqui a faço também.

determinada realidade, sendo esta vivenciada na instituição em que trabalho, mesmo fazendo parte de minha vida há quase cinco anos. Apesar dessa proximidade e intimidade com os profissionais da instituição, a pesquisa exigiu de mim certo distanciamento ao que já era familiar e em contrapartida, fez me aproximar do que não era tão conhecido. Assim, me propus a investigar e analisar os fatos e suas circunstâncias, construindo hipóteses e confirmando ou desmistificando concepções já existentes. E desta forma, esta pesquisa se caracterizou dentro de uma abordagem qualitativa.

Faz-se necessário destacar que esta abordagem de pesquisa não surgiu do acaso, mas sim através de constatações, ao longo dos anos, que eram necessárias diferentes abordagens para tratar de outros processos que os métodos quantitativos não davam conta plenamente. Neste sentido, pesquisadores como Bogdan e Biklen (1994) apresentam a origem e o desenrolar da pesquisa qualitativa. Salientam que ela teve suas origens no final do século XIX, mas com relação à pesquisa na educação foi em 1960 que começou a abrir espaço para esta abordagem, a qual se manifestou mais intensamente em 1970 e 1980. Esta pesquisa é a que mais tem se destacado no transcorrer dos últimos anos, pois busca orientar e sistematizar “[...] à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Por este ângulo, nesta investigação sobre as práticas que envolvem a linguagem oral e escrita na EI, adotei esta abordagem qualitativa principalmente por acreditar que:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber ‘aquilo que *eles* experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem’ (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tornar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BODGAN E BIKLEN, 1994, p. 51, grifo dos autores).

São esses os principais aspectos que a diferem da abordagem quantitativa. Os autores acrescentam ainda que esse tipo de investigação possui cinco características: o ambiente natural é a principal fonte de dados; os dados recolhidos são descritivos; o processo é mais interessante do que simplesmente o resultado final; a análise se dá de maneira indutiva e a investigação da vida é importantíssima para essa abordagem. Entretanto, é importante salientar que, nem todas as pesquisas dessa abordagem possuem essas mesmas características.

Dizer que a pesquisa é qualitativa não é o suficiente, por isso precisei ampliar meus conhecimentos sobre diferentes propostas metodológicas que contribuíssem significativamente para minha estadia em campo<sup>4</sup> e fossem ao encontro dos objetivos acerca das problemáticas que envolvem práticas de linguagem oral e escrita na EI brasileira. Desse modo, antes mesmo de escolher o caminho a percorrer, precisei esclarecer o que significa metodologia<sup>5</sup>, e dentro deste contexto, Fonseca (2002), diz que ela é o estudo de como se organizam os caminhos a serem percorridos em pesquisa ou um estudo para se fazer ciência. Minayo completa ainda, que

Entendemos por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas [...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. (2001, p. 16, grifos do autor).

E assim o caminho foi avançando, dentre as inúmeras concepções teóricas optei por uma abordagem que viesse ao encontro do problema de investigação e dos objetivos. Quando me refiro a vir ao encontro, quero dizer que queria algo que realmente possibilitasse essa construção da realidade, a fim de dar conta do meu problema inicial: Quais as práticas de linguagem oral e escrita mais recorrentemente desenvolvidas na turma de Educação Infantil com crianças de cinco e seis anos do município de Erechim - RS?

Esta pergunta inicial suscitou outros questionamentos: Que propostas educativo-pedagógicas aproximam a criança do universo das linguagens oral e escrita, sem transformá-lo em um período preparatório ao EF? Quais especificidades caracterizam o trabalho com as linguagens oral, leitura e escrita na Educação Infantil?

Destas questões defini alguns objetivos que foram essenciais para traçar os rumos a conduzir a investigação. Como objetivo geral delimitei analisar as práticas de linguagem (oral e escrita) desenvolvidas em uma turma de Educação Infantil com crianças de cinco e seis anos do município de Erechim - RS, com vistas à constituição de uma proposta de intervenção que contribua com o processo de aquisição de linguagem dessas crianças.

---

<sup>4</sup> Segundo Fonseca (2002), estadia em campo é caracterizada pelas investigações que se realizam junto às pessoas a coleta de dados, além de também ser bibliográfica e documental.

<sup>5</sup> Metodologia: (...) atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

A partir desse grande objetivo a pesquisa teve como base os seguintes objetivos específicos: a) observar e registrar situações cotidianas que envolvam práticas pedagógicas centradas na linguagem oral e escrita junto às crianças de cinco e seis anos no contexto de uma turma de Educação Infantil de Erechim – RS; b) analisar os modos como a professora e as crianças se relacionam com este processo; c) identificar a(s) perspectiva(s) teórica(s) que orienta(m) o trabalho com a linguagem oral e escrita nas práticas pedagógicas observadas; d) construir um referencial teórico sobre a Educação Infantil e sobre a linguagem oral e escrita neste nível educativo, a fim de orientar e sustentar a proposta em estudo; e) Propor estratégias didático-metodológicas de possível intervenção que ultrapassem o uso das linguagens oral e escrita como um simples ato de preparação ou de antecipação das práticas do EF; f) apresentar os resultados da pesquisa realizada com as crianças e gestores da escola aos profissionais pertencentes à Instituição Educativa, bem como às crianças pesquisadas e suas famílias.

Considerando esses questionamentos iniciais e os objetivos que se sucederam, comecei a refletir sobre outras questões que vinham ao encontro desta pesquisa: Quais seriam as minhas atitudes comportamentais e investigativas durante as entrevistas e as observações? Como respeitar as questões éticas que envolvessem as pesquisas com as professoras e em especial com as crianças? Que abordagem metodológica poderia utilizar para a pesquisa?

Esses questionamentos foram fundamentais para pensar o estudo de caso para minha investigação. Após estudar algumas das alternativas investigativas procurei o estudo de caso e me inspirei nos pressupostos da etnografia, principalmente por utilizar instrumentos e procedimentos que correspondem a esse universo, por exemplo, diário de campo, as entrevistas, as observações, entre outros. Quando digo inspiração, esclareço que com base no tempo para realização e desenvolvimento não realizei um estudo aprofundado em tal quantidade.

Fonseca (2002) corresponde à etnografia a um conjunto de técnicas de um determinado grupo social que busca valorizar os hábitos, as crenças e suas práticas. E para Esteban (2010), a pesquisa etnográfica apresenta algumas características e definições, por exemplo, ao descrever um modo de vida, um povo ou cultura de uma comunidade. Ela está sujeita a reformulações no decorrer do processo que podem acontecer por eventuais ocorrências não planejadas, caracterizando-se assim, circular e emergente. Os estudos etnográficos autorizam:

[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos

seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2004, p. 41).

Ainda pensando nos questionamentos levantados anteriormente, especialmente no que são voltados a questão ética em relação às crianças, tentei compreender um pouco mais sobre o que tem se produzido e que rumo esses estudos tem tomado. Kramer (2002) enfatiza que são inúmeros os campos de estudos voltados à criança e da infância como categoria social no Brasil, como, por exemplo, a sociologia, psicologia e a antropologia.

Todos esses campos reforçaram a necessidade de pesquisas que permitissem conhecer as crianças. Diante dessa multiplicidade de áreas do conhecimento e diante da diversidade de linhas teóricas dentro de cada área, a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto (KRAMER, 2002, p. 45).

A antropologia, segundo a autora, procura aliar a diversidade e a pluralidade aos estudos etnográficos que questionam os processos que envolvem a pesquisa voltada às interações das crianças e dos adultos na prática pedagógica.

Graue e Walsh (2003) destacam alguns desafios ao pensar a etnografia na abordagem com as crianças. É preciso cuidar com o olhar adulto de superioridade e seu posicionamento, por muitas vezes julgador, para não acabar intimidando as crianças e fazendo com que elas se mantenham cada vez mais distantes, com o intuito de se proteger por perceberem que seus pontos de vista são diferentes dos pontos de vistas adultos.

A maneira de agir pode nos aproximar ou nos distanciar cada vez mais das crianças. Ao “usar” as crianças nas análises sem pensar que estas são sujeitos de direito, corre-se o risco de somente se aproveitar das situações e não valorizá-las como parte integrante da pesquisa. Aqui está o grande desafio, agir de maneira ética, com as crianças valorizando e respeitando as características que envolvem as culturas infantis, por isso, é importante construir jeitos novos e “[...] diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120).

Apesar de esse estudo apenas basear-se nos pressupostos da etnografia, ela se trata de um estudo de caso. Lüdke e André (1986) sobre o estudo de caso relatam que ele surgiu no final do século XIX e início do século XX. Ele vem sendo usado em áreas diferentes como, por exemplo, em Medicina e Direito, entre outras, inclusive no campo educacional, com perspectivas metodológicas bem distintas. As autoras indicam o estudo de caso quando:

‘[...] queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo’. Os mesmos autores relacionam como características do estudo de caso a possibilidade de descoberta ao se considerar o conhecimento como algo em permanente construção; a contextualização do objeto em estudo; a possibilidade de representar a realidade ‘[...] de forma completa e profunda’ a partir da inter-relação dos seus componentes; a ‘[...] variedade de fontes de informação’ e a possibilidade de confirmação ou rejeição de hipóteses a partir do cruzamento das diferentes informações; a experiência decorrente do situar-se em relação às experiências pessoais dos sujeitos e a possibilidade de perceber a realidade sob diferentes perspectivas. Os autores finalizam a relação das características de estudo de caso, destacando que o mesmo caracteriza-se pelo uso de ‘[...] uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa’, porque construído durante o processo de estudo, materializando no relatório final (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Conforme estes autores, o estudo de caso corresponde a um conjunto de técnicas para a produção dos dados de um determinado grupo social que busca valorizar os hábitos, as crenças e suas práticas. Sobre o estudo de caso, ainda é possível afirmar que

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico [...] O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

O estudo de caso está ligado às práticas de linguagem oral e escrita que foram observadas durante minha estadia em campo. Busquei compreender e me aprofundar, utilizando como técnicas de pesquisa as observações e entrevistas, procurando interpretar o que acontecia nas interações. Além disso, no seguinte subcapítulo, reflito sobre as questões éticas e também sobre os termos de consentimento informado voluntário dos participantes.

### 2.3 AS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA



Após esses esclarecimentos tendo cuidado com as questões éticas, aconteceram conversas na busca de esclarecer como aconteceria a pesquisa. Elaborei também os termos de consentimento para a coordenadora pedagógica, as professoras e para os responsáveis pelas crianças. Todos os procedimentos envolvendo a produção de dados foram previamente planejados e acordados com os participantes da pesquisa, bem como entregues o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e solicitado, junto à direção da instituição e à Secretaria Municipal de Educação - SMED, a autorização para realizar a pesquisa. Os participantes estavam cientes de que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, caso não concordassem com o desenrolar dos procedimentos. Antes dos termos serem entregues, esta pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética que regulamenta a proteção aos seres humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul, em cumprimento à determinação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP.

Em relação à autorização dos responsáveis pelas crianças-sujeitos para a participação na pesquisa, uma das necessidades foi repensar as questões voltadas ao anonimato ou autoria das crianças que se encontravam na turma observada. Ao considerar as crianças como sujeitos era importante que estas se reconhecessem dentro da pesquisa e, neste sentido, enfrentei o mesmo dilema que Algebaile (1995)<sup>6</sup>, citado por Kramer (2002), entretanto o meu caso não foi decidido da mesma maneira. A preocupação estava no meu envolvimento enquanto professora e pesquisadora da instituição escolhida.

Apesar de não divulgar o nome das crianças e das professoras, as peculiaridades que envolvem a organização do espaço, como o baixo número de instituições municipais, poderia comprometer a pesquisa, na qual a identidade pudesse ficar desprotegida. Desse modo, ficou acordado que não seriam divulgados os nomes das crianças e nem de suas professoras, somente suas iniciais, e para amenizar essa situação, procurei conversar com as crianças sobre como e porque seus nomes não seriam expostos na pesquisa. Com relação às professoras entrevistadas, para também manter sigilo, optei por identificá-las com letra e número: P1 indicando o termo Professora 1 e responsável pelo turno da manhã, e P2 indicando o termo Professora 2 e responsável pelo turno da tarde.

---

<sup>6</sup> Algebaile (1995) pesquisou crianças entre 6 e 11 anos que freqüentavam uma escola pública de um bairro situado no centro do município do Rio de Janeiro. Das suas falas, emergiram depoimentos sobre trabalho, brincadeira, ser criança, ser menino ou menina, violência. Confrontada com o dilema de como se referir às crianças, depois de dois anos em pesquisa de campo numa escola em que havia trabalhado muito tempo como professora, Algebaile decidiu omitir o nome da escola e tratar as crianças pelo primeiro nome apenas, sem revelar o sobrenome. Na medida em que existem mais de mil escolas públicas municipais na cidade do Rio de Janeiro, a identidade das crianças ficava protegida, mas, ao mesmo tempo, elas poderiam depois se ler, se ver, o que nos pareceu um princípio ético coerente com a concepção de infância do estudo. Ou seja, a autora optou por trazer os nomes verdadeiros das crianças (KRAMER, 2002, p. 47).

Kramer (2002) ao apresentar trabalhos como o de Algebaile (1995) traz algumas indagações que envolvem a autoria e o anonimato nas pesquisas com crianças:

Por outro lado, vimos, no início deste item, a opção de Algebaile pelos nomes verdadeiros. Parece ideal a forma sensata com que resolveu a questão: revelou os primeiros nomes das crianças; omitiu o nome da escola. Qual não foi minha surpresa, no dia da sua defesa, ao ouvir uma das examinadoras da banca (uma ativa e conhecida militante de movimento de direitos humanos) dirigir uma feroz crítica à maneira como Algebaile teria exposto as crianças, ficando ela mesma em posição frágil diante do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ocorre que, nos agradecimentos, Algebaile mencionara de forma sutil e carinhosa a escola em que foi realizada a pesquisa. Como, ela perguntou à examinadora, nada falar sobre a escola que a recebeu, abriu-lhe as portas, incentivou e acolheu a pesquisa? Como? Indago aqui.

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p. 51).

Desta forma percebi o quanto a escolha por realizar esta pesquisa era abrangente e desafiadora, principalmente por entender que não eram apenas procedimentos, mas teria que assegurar realmente que as crianças se envolvessem com o processo de investigação, e isso é um tanto desafiador. Essas situações complexas exigem inúmeras reflexões de como e qual a melhor maneira de conduzir a pesquisa.

Além disso, precisei tomar cuidado com a desconfiguração das crianças nas fotos. Optei por matizar (desfocar) toda a imagem, pois é uma alternativa mais respeitosa com as crianças e condizente com sua escolha teórica – em especial – pois se tratar de pesquisa com crianças.

Nos dias em que observei percebi inicialmente que, mesmo os sujeitos estando de acordo com as observações, especialmente as crianças demonstraram por alguns instantes demasiada inquietação e curiosidade. Como exerço a função de docente neste local não houve constrangimento à minha presença, no entanto, percebi certo estranhamento por estar naquela ocasião diferente do que o habitual.

A (menino, 6 anos): Prof.<sup>a</sup> Ana, você vai ficar com a nossa turma sempre?

Pesquisadora: Vou realizar a pesquisa sobre as práticas de linguagem oral e escrita com a turma, mas logo vamos conversar e explicar “direitinho” o que vai acontecer.

A (menino, 6 anos): Eu já sei, aquela que o pai assinou né?

Pesquisadora: Essa mesmo! Você e ele autorizam realizar a pesquisa?

A (menino, 6 anos): Sim, eu disse para o pai que eu deixava, daí ele assinou. E a Prof.<sup>a</sup> vai tirar foto da gente, né?

Pesquisadora: Muito obrigada A, vou fotografar e filmar, anotar no meu diário para não me esquecer de nada que vocês fizeram nesses dias, tudo bem?  
A (menino, 6 anos): Tudo bem. (criança cochicha com K (menino, 5 anos)).  
(Diário de campo, 07 de abril de 2017).

A recepção enquanto pesquisadora foi calorosa, de modo que não estava ali apenas utilizando da ocasião para observar, mas estava interagindo com as crianças. Dessa forma, a observação passou a ser, em alguns momentos, conforme apontam Ludke e André (1986), participante do processo, em que o papel, a identidade e os objetivos dos pesquisadores e da pesquisa são revelados desde o início ao grupo.

Saliento que no dia em que se iniciaram as observações, a P1, professora responsável pelo turno da manhã, procurou esclarecer as dúvidas das crianças, retomando alguns aspectos da conversa realizada anteriormente para a autorização das observações. De maneira franca e fazendo o uso de uma linguagem adequada, explicou o que e como iria acontecer. Em especial destaco uma das suas colocações que me marcaram profundamente: “É um prazer colaborar... tudo que podemos fazer para melhorar aquilo que não está legal ou contribuir com o que está, é importante...” e ainda disse: “as professoras que estudam assim são professoras pesquisadoras”. Ao enfatizar a importância da formação profissional, a professora destaca a necessidade de buscar contribuições para melhorar a prática pedagógica e o espaço em que as crianças estão inseridas, com propostas significativas.

A fala desta professora condiz com o posicionamento das demais entrevistadas, que aceitaram participar da pesquisa devido a sua relevância. E enfatizo aqui, que a inclusão destas profissionais no processo deste trabalho foi muito importante, pois percebo que ficou compreendido que o intuito da pesquisa em nenhum momento foi o de supervisionar ou desvalorizar seus trabalhos, mas sim o de construir, somar.

A P1 também consentiu e me deu a palavra e assim discorri sobre a satisfação e gratidão em ser aceita para observar o grupo e poder realizar a pesquisa, reforçando o quanto cada sujeito que ali estava era especial e único (Diário de campo, 07 de abril de 2017). Uma das crianças pesquisadas lembrou os termos enviados relatando que seu pai assinou e autorizou, e por conseguinte outras crianças fizeram o mesmo: “G (menino, 5 anos): - A minha mãe assinou; A C (menina, 5 anos): - A minha mãe também” (Sessão filmica, 07 de abril de 2017).

A partir dessa breve contextualização é possível perceber que são muitos os aspectos que envolvem os sujeitos pesquisados, mas é essencial compreender que os conhecimentos, em especial no campo educacional, se constroem ocasionalmente pelas práticas humanas em

contextos sociais: “[...] constrói-se a partir de interação entre os seres humanos e o mundo [...] o conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam” (ESTEBAN, 2010, p. 51).

Assim, considerando essa perspectiva metodológica, apresento o processo que compôs as etapas da pesquisa antes, durante e depois da inserção e permanência em campo, como também as técnicas utilizadas para a produção dos dados. Neste sentido, considero as especificidades das crianças que estão na EI procurando respeitar os princípios éticos já elencados utilizando diferentes estratégias para a produção desses dados empíricos, contribuindo assim para que as crianças e as professoras investigadas sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento e sujeitos do processo investigativo.

## 2.4 AS ENTREVISTAS

As entrevistas<sup>7</sup> aconteceram no mês de abril e maio de 2017, após o turno de trabalho das professoras. As entrevistas com as duas professoras e a coordenadora pedagógica estavam previstas para durarem aproximadamente 15 minutos, porém, uma delas, a da P1, se estendeu até 45 minutos. Foram perguntadas as questões presentes no Apêndice 5, nas quais realizei anotações e gravações em áudio que foram transcritas e analisadas buscando manter fidelidade às informações cedidas pelos entrevistados.

Durante esses momentos dialoguei com as entrevistadas tentando compreender o funcionamento do trabalho envolvendo a linguagem oral e escrita realizado tanto pelas professoras, como também pela coordenadora pedagógica. Esse trabalho foi descrito como é realizado, entre dificuldades, fragilidades e possibilidades do dia a dia. Seguindo um roteiro elaborado inicialmente por mim, conversamos sobre os dados pessoais e profissionais e em seguida as perguntas seguindo a questão norteadora: *Na Educação Infantil muitos são os questionamentos com relação ao trabalho com a linguagem oral e escrita, apresentando fragilidades com relação a compreensão de porquê, para quê e como trabalhá-los. Neste sentido faz-se necessário discutir e repensar o trabalho com a linguagem das crianças que compõem essa faixa etária?*

---

<sup>7</sup> Adotei como técnica de pesquisa a entrevista<sup>7</sup> semiestruturada, realizada com a coordenadora pedagógica da instituição e com as duas professoras regentes da turma pesquisada, pertencentes à rede pública municipal da cidade de Erechim - RS. Durante as entrevistas busquei informações que ajudassem também a responder aos objetivos específicos e as questões-problema de meu trabalho.

Nesse tipo de pesquisa a autora Manzini (2003) reitera a importância da construção e elaboração de um roteiro com perguntas principais ou básicas para atingir os objetivos pretendidos da pesquisa. O roteiro serve, para além de coletar as informações básicas, como um modo de organizar o processo de interação com o pesquisador e o informante. Dessa maneira as respostas podem ser complementadas com outros questionamentos que possam surgir no momento da entrevista.

Esse roteiro foi importante como instrumento norteador para guiar e conduzir a proposta. As participantes de maneira geral sentiram-se a vontade para responder às questões.

P1: Foi muito bom, sempre é bom refletir sobre a nossa prática com essas questões... Às vezes nos falta tempo para isso, e nem sempre o que dizemos parece importante para alguém. Não é porque estamos em uma escola localizada no interior do Rio Grande do Sul que não temos coisas boas a oferecer, né... Eu acho muito relevante... (Diário de campo, 8 de abril de 2017).

Essa fala nos remete à discussão sobre a valorização da trajetória profissional de cada pessoa. Além de destacar a importância das questões, ela também denuncia um sentimento de importância da valorização do trabalho, que por muito tempo foi desprezado pela sociedade.

## 2.5 AS OBSERVAÇÕES

Em um segundo momento foi realizada a observação participante, a qual “[...] é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2004, p. 28). Esse procedimento foi escolhido a fim de interagir com as crianças e com a professora procurando assumir uma postura de observadora, mas participante, sem ser julgadora ou avaliadora. É importante salientar também que elaborei um roteiro<sup>8</sup> para que pudesse guiar meus passos durante a observação.

O grupo observado foi escolhido tendo como critério a faixa etária e também a relação mais aproximada com as práticas de linguagem oral e escrita, como também suas características para essas idades. No local existem duas turmas de Pré B, e como atuo em uma delas, optei por fazer as observações na outra turma por considerar de grande relevância o trabalho desenvolvido pelas professoras titulares.

---

<sup>8</sup> Apêndice número 6.

Por ser um estabelecimento em turno integral a observação ocorreu no período matutino e vespertino, respeitando o cronograma de horários e o planejamento de aulas das professoras. Esse processo não foi longo devido ao tempo previsto para a pesquisa, com aproximadamente 20 horas de estada no campo, mas mesmo assim exigiu bastante empenho e dedicação para refletir sobre os dados. Foram observadas, em três dias, em períodos de duas a três horas por turno para poder acompanhar a rotina da turma com as duas professoras, assim como as atividades realizadas na sala de referência e em outros espaços.

Levando em consideração os horários da instituição, organizei um cronograma de observações contemplando a turma que foi objeto de estudo desta pesquisa, o qual apresento a seguir.

Quadro 1 - Cronograma correspondendo aos dias observados

<b>CRONOGRAMA CORRESPONDENTE AOS DIAS OBSERVADOS</b>		
ABRIL – 2017		
<b>Turma: Pré B1</b>		
1º dia (07/04/17) Sexta-feira	2º dia (10/04/17) Segunda-feira	3º dia (18/04/17) Terça-feira
8h às 12h (4h) aprox.	8h às 12h (4h) aprox.	8h às 12h (2h) aprox.
13h às 17h (4h) aprox.	13h às 17h (2h) aprox.	13h às 17h (4h) aprox.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

As observações foram realizadas especialmente nos momentos dedicados às práticas de linguagem oral e escrita, mas também em outras ocasiões e em dias e horários alternados para verificar se havia a presença dessas práticas nestes outros momentos e como acontecia a rotina.

Para registro dessas observações, com vistas à composição da pesquisa para análise e interpretação, fiz uso de um roteiro da observação registrada em um diário de campo e em outros recursos, como os audiovisuais, a fim de detalhar os diálogos, as atividades, as brincadeiras e os comportamentos da turma Estes recursos audiovisuais, no campo da pesquisa, foram importantes porque permitiram captar detalhes e registrar de maneira mais ampla os acontecimentos. Além disso, foram indispensáveis para revisar e analisar por diferentes ângulos a observação e também as entrevistas, aperfeiçoando o trabalho da produção de dados.

Usei diferentes instrumentos, como uma câmera para fotografar e filmar, e também o telefone celular para fotografar e fazer as gravações de áudio das entrevistas. O telefone celular foi meu aliado por ser pequeno e não chamar tanta atenção, no entanto, nem todas as cenas foram filmadas.

## 2.6 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A instituição, campo de estudo desta pesquisa, existe há uma década e está localizada no município de Erechim - RS, município este onde iniciei e estou exercendo minha docência. Erechim - RS é uma cidade situada ao norte do estado do Rio Grande do Sul, Região Sul do Brasil. Sua fundação aconteceu no ano de 1918 e é considerada a segunda cidade mais populosa do norte do estado, com mais de 100 mil habitantes segundo dados do IBGE 2014. Foi colonizada por imigrantes de diversas nacionalidades, sendo as mais expressivas, em número populacional, as de origem polonesa, alemã, judaica e italiana.

Figura 1 - Mapa do estado do Rio Grande do Sul, com destaque ao município de Erechim



Fonte: Arquivo pesquisadora.

A cidade se destaca por seu planejamento no espaço urbano, baseado em conceitos urbanísticos de cidades como Paris (França) e Washington (Estados Unidos da América). Em relação à economia da cidade, o que mais se destaca é o setor secundário, entretanto, a agricultura e o setor terciário são igualmente importantes para o desenvolvimento da cidade.

O turismo atualmente em Erechim vem recebendo incentivo para mais desenvolvimento, além de prédios históricos e de uma arquitetura relevante, na cidade se localizam praças, igrejas, parques, centro cultural, denominado 25 de Julho, entre muitos outros espaços não listados aqui que também buscam promover o turismo através da cultura e do lazer.

A Secretaria Municipal de Educação – SMED é a responsável pelo funcionamento das instituições municipais, e além disso, existem no município, algumas de Educação Básica que pertencem à 15ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE ou ao setor privado, atendendo alunos pertencentes ao município e à região. Com relação às instituições municipais, estão situadas tanto na sede do município como na zona rural.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da rede pública, localiza-se em um bairro do município de Erechim - RS. Escolhi esta instituição por já exercer minha profissão nela, o que também vem ao encontro do caráter do Mestrado Profissional (PPGE) que curso. Por já ter conhecimento daquela realidade, o espaço, as crianças e os profissionais que ali atuam, me auxiliou na reflexão e construção da minha pesquisa, percebendo sua relevância e necessidade primeiramente para esse grupo, com a aceitação da direção, das professoras e posteriormente das crianças que participaram dos procedimentos metodológicos para a conclusão da pesquisa.

A instituição atende a aproximadamente cento e trinta crianças, divididos nos níveis de Maternal 1, Maternal 2, Pré A e Pré B, com idades entre dois e seis anos. Conta com quinze professores, formados em Pedagogia ou em Nível Normal (Magistério). Conta com uma diretora, uma vice-diretora que atua também como professora de apoio em turnos contrários, uma coordenadora pedagógica e um secretário. Para completar o quadro de profissionais atuantes, há ainda quatro estagiárias e seis funcionárias entre cozinheiras e serviços gerais.

O terreno da instituição é amplo e a edificação é de dois pisos, em alvenaria, com escadas de acesso e elevador, conforme a Lei de acessibilidade. No pavimento superior há quatro salas de referência<sup>9</sup>, dois banheiros infantis, uma sala de professores, onde também funciona a biblioteca deles, um banheiro para professores e funcionários, um banheiro para os vigilantes, uma área administrativa com sala de coordenação e vice-direção, um almoxarifado, uma sala de informática com nove computadores, uma sala multifuncional para as crianças portadora de deficiência e uma sala de vídeo.

---

<sup>9</sup> Usarei recorrentemente esse termo em relação às salas de cada grupo, onde acontecem os encontros entre as crianças e seus professores diariamente.



No pavimento térreo há uma cozinha, um refeitório, uma despensa, uma lavanderia, um vestiário, um banheiro infantil e um banheiro para escovação, uma brinquedoteca, uma biblioteca infantil, um ateliê usado como sala para atividades pedagógicas, que no horário intermediário é utilizada para o descanso das turmas de Pré B, e um parque interno com brinquedos, utilizado no horário intermediário para o descanso das crianças dos Maternais I, II e Pré A, com camas apropriadas com colchonetes e colchões no chão para as crianças destas turmas. A instituição possui um espaço externo amplo onde funciona o *play ground*. Os espaços foram organizados e pensados de modo intencional a dar funcionamento no que se refere à demanda que será apresentada a seguir.

É importante frisar que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição a SMED, na busca por ampliar e melhorar a qualidade educacional no município, introduziu a proposta governamental de Educação Integral em várias escolas, e um dos eixos norteadores se dá através do Programa de Educação em Tempo Integral – PROETI e do Programa Mais Educação.

Neste sentido, a partir do ano de 2012, a instituição adotou o sistema de Educação em Tempo Integral, recebendo as crianças no horário de 8h às 17h. A partir das 10h30min a instituição começa a oferecer o almoço às turmas, que após são levadas ao ambiente de descanso em um período intermediário das 11h45min até às 13h. O tempo integral foi organizado a partir das necessidades da comunidade com o objetivo de ampliar as oportunidades, buscando atender às especificidades de formação integral do educando.

Essa organização se deu por intermédio da SMED. Dessa forma, as crianças permanecem no ambiente escolar por um maior período de tempo. Esta medida foi motivada por uma necessidade advinda da comunidade.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2012-2024, na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, prevê as seguintes metas para a EI e estratégia para o tempo integral:

Meta 1. universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 6. oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica.

[...]

Estratégia 1.17 – estimular o acesso à educação infantil em TEMPO INTEGRAL para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014, p. 31-51).

Sobre a jornada em tempo integral é preciso destacar ainda que o Conselho Nacional de Educação – CNE, no parecer nº 17/2012 orienta a organização e o funcionamento da Educação Infantil em conformidade com as DCNEI:

Quanto à jornada, de acordo com o que dispõe a Lei nº 11.494/2007, para todas as etapas da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a Educação Infantil deve ser ofertada às crianças em jornada parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias. É preciso levar em conta que a criança não deve permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar (BRASIL, 2012, p. 9).

O CNE busca nessa interpretação valorizar dois direitos fundamentais da educação para crianças pequenas, a convivência com a família e a educação. Neste sentido, esse carácter educativo em tempo integral, prevê que a educação seja pensada atendendo a estes direitos das crianças.

Em síntese, os espaços dessa instituição são bem diversificados, adequados para as atividades opcionais desenvolvidas fora da sala de referência. Esta sala é utilizada pelas duas turmas do mesmo nível, em momentos distintos do dia, e enquanto uma turma a está utilizando, a outra utiliza outro espaço seguindo o cronograma de horários.<sup>10</sup>

A escola tem como filosofia “Brincar, imaginar e aprender”, e através dela seus objetivos embasam-se na ludicidade, pois através do brincar o estudante pode construir sua história e compartilhar os saberes através de valores e construção de regras sociais e respeito às diferenças.

A avaliação, realizada pelas docentes regentes, ocorre através de pareceres descritivos dando ênfase na observação do processo cumulativo e contínuo de evolução do estudante, sem o objetivo de promoção para outro nível ou para o EF. O diagnóstico é realizado pela equipe de Apoio Pedagógico, em conformidade com o PPP, através do levantamento de informações da criança, como suas atitudes e atividades diárias.

A cada ano é elaborado um projeto anual, concebido com o apoio da coordenação, equipe diretiva e demais professores. Esse projeto tem um tema geral, contendo justificativa, objetivos, referencial teórico e também subprojetos, estes divididos em cinco grandes temas.

---

<sup>10</sup> Este cronograma é usado para todas as turmas. Cada professora recebe o seu, de modo que os espaços usados são os mesmos de segunda a sexta-feira por cada turma. Mais adiante será exposto o modelo correspondente aos dias observados.

Em cada um dos cinco subprojetos aplicados durante o ano letivo, têm um subtítulo, relacionado ao projeto anual, o período de duração, a justificativa, os objetivos gerais e a descrição dos eixos temáticos.

Em conformidade ao subprojeto surgem os planejamentos diários, elaborados pelas docentes responsáveis por cada nível. Cada docente possui seu diário de classe, no qual tem autonomia de descrição da rotina e atividades a serem desenvolvidas, entretanto, seu planejamento precisa seguir os horários preestabelecidos para não dar choque de horário entre as turmas.

## 2.7 A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL NA SALA DE REFERÊNCIA DO GRUPO PESQUISADO

A sala de referência está localizada no pavimento superior do prédio, ao final do corredor, considerando que o portão de entrada está à direita de quem entra. Nesta sala há duas janelas de ferro basculantes, distantes do chão de madeira; no espaço há um armário de material compensado onde são guardados materiais para uso coletivo de estoque, como por exemplo, folhas e materiais didáticos das professoras; abaixo das janelas há uma prateleira de madeira, na altura das crianças, onde são guardadas tintas, pincéis tecidos, tesouras, cola branca, *glitter* e colorida, giz de cera, folhas de ofício e sulfite, jogos de memória, dominó, alfabeto concreto, números e livros de história, e ainda uma caixa com fantasias, copos para tomar água com os nomes de cada criança das duas turmas, escovas de dentes, repelentes de insetos e protetores solares; nas paredes laterais tem ganchos para pendurar as mochilas, cartazes<sup>11</sup> com personagens infantis, sobre o tempo, calendário, aniversariantes, rotina para colocar as fotografias representando os espaços que farão parte do dia, um alfabeto concreto (com bolsos em cada letra), quantidade de meninos e meninas para colocar as fichas de presença, os quais têm o nome em letra de caixa alta, um quadro-verde na altura das crianças, uma estante com caixas<sup>12</sup> de camisa nomeadas (estas ficam fora do alcance das crianças), demais estojos (contendo lápis de escrever, canetas hidrográficas, lápis de cor, apontador e borracha) e jogos de encaixe em cestos na altura das crianças. A sala conta com 20 mesas<sup>13</sup>

---

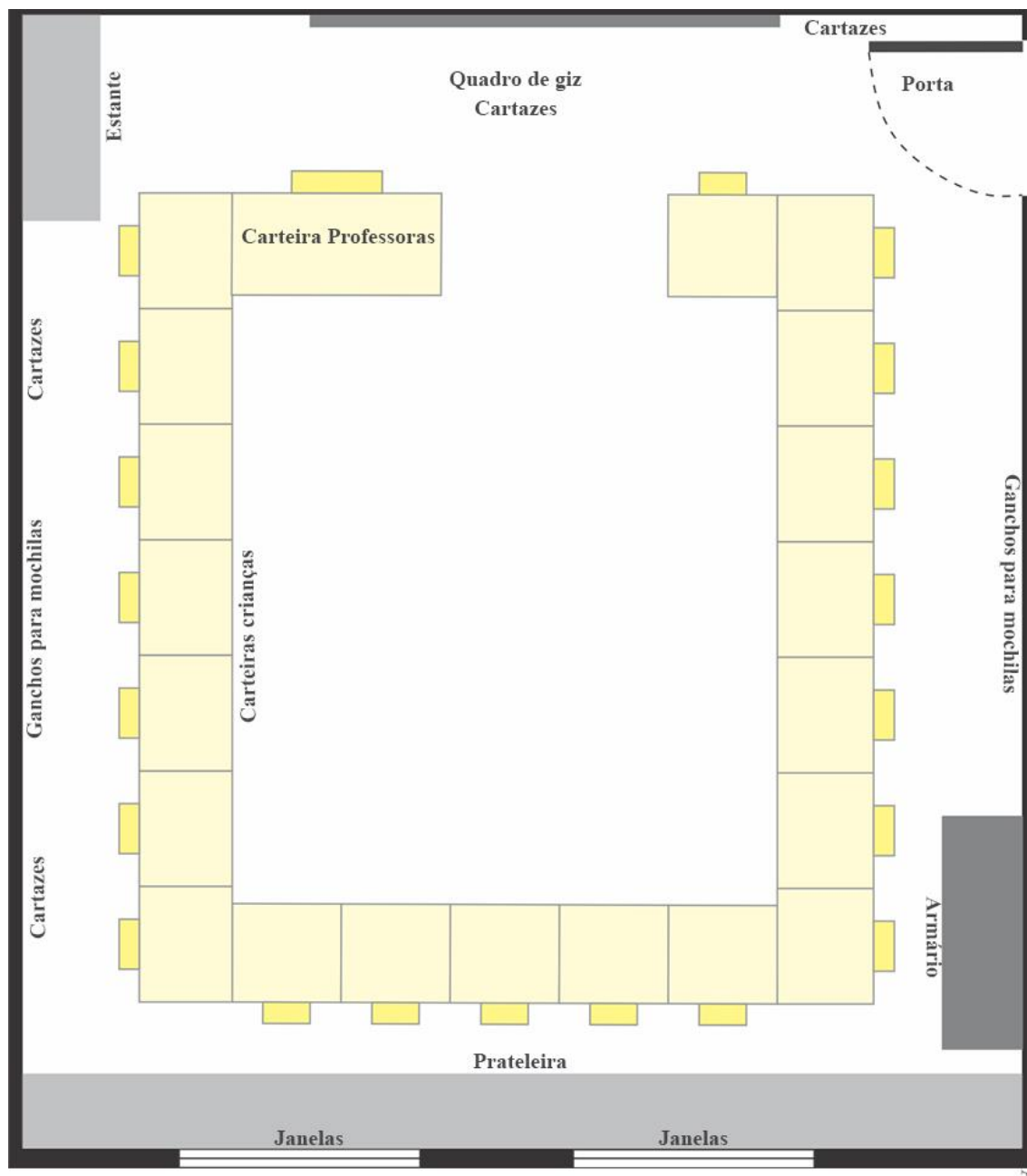
<sup>11</sup> Alguns se situam em posição alta, mas a maioria deles está ao alcance das crianças, tornando-os funcionais. Apesar dos cartazes serem produções profissionais, alguns contaram com a participação das crianças, como o dos aniversariantes e o calendário.

<sup>12</sup> As caixas guardam os registros organizados por subprojeto. Antes disso, as produções e registros das crianças são expostos nos corredores e identificados pelo nome.

<sup>13</sup> O espaço não é amplo e as classes são equivalentes a uma turma de 20 classes.

em modelo de carteiras individuais em tamanho pequeno acompanhando a cadeira; as mesas são organizadas pelas professoras, as quais na maior parte dos dias estão formando um retângulo aberto onde uma classe encosta na outra, e além delas há uma classe com mesa e cadeira para a docente.

Figura 2 - Planta de leiaute da sala de referência



Fonte: Arquivo pesquisadora.

## 2.8 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O grupo pesquisado foi o Pré B1, no qual foi agrupado crianças com cinco e seis anos de idade. A turma era composta por vinte crianças, porém, três delas, duas irmãs gêmeas e um menino, matriculadas não compareceram à escola desde os primeiros dias de aula. Apenas dias depois da busca feita pelo conselho tutelar é que foram localizados e souberam que estavam bem e frequentando outras instituições. Sendo assim, a turma ficou composta por dezessete<sup>14</sup> crianças, oito meninos e nove meninas.

Algumas destas crianças moram no mesmo bairro da escola, já outras advêm de diferentes localidades, próximas ou não da instituição. Alguns pais ou responsáveis levam e buscam as crianças, mas a maioria delas se desloca de micro-ônibus. Os responsáveis pelas crianças, trabalhadores em sua maioria, escolhem essa instituição pela modalidade de ensino integral.

Este grupo era coordenado, no período da manhã, por uma professora concursada, que trabalha a aproximadamente 3 anos nesta instituição, habilitada em graduação em Pedagogia – Anos Iniciais, com especialização em Educação Integral, que atua na EI por ter cursado a modalidade Magistério em seu Ensino Médio; a esta professora chamarei P1. Além desta professora, tem a responsável pelas crianças no período vespertino, que trabalha a aproximadamente seis anos na instituição, que também é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil, a quem chamarei P2. A coordenadora pedagógica também atua na instituição a aproximadamente seis anos e possui graduação em Pedagogia, e será chamada por Coordenadora.

Entre os aspectos relevantes da observação exalto que as crianças já estavam habituadas à rotina e aos diferentes espaços. Neste tempo da observação demonstraram-se curiosas e questionadoras. Notei por parte das professoras e das crianças demonstrações de afeto, fato evidenciado nas expressões de carinho e respeito de ambas as partes.

Logo no início da manhã as crianças das duas turmas entram na sala. Uma delas, a criança G, entrega para uma das professoras da turma dois desenhos que ela trouxe de casa e os entrega mostrando para a professora 1 qual desenho é para ela e qual é para a professora do turno da tarde. Elas se abraçam. A professora elogia os desenhos e pendura no varal localizado na parede da sala. (Diário de campo, 18 de abril de 2017).

---

<sup>14</sup> Uma destas crianças não foi autorizada por seus responsáveis a participar da pesquisa.

### 2.8.1 A rotina do grupo pesquisado

Como já destacado anteriormente o Pré B, assim como as outras turmas, dividem o espaço da sala com outra turma do mesmo nível e docentes distintas, no mesmo período. Em alguns momentos as crianças permanecem juntas no mesmo ambiente; em outros, dirigem-se para outros espaços da escola.

A manhã inicia com a entrada das professoras e das crianças por volta das 8h, que se deslocam até a sala de referência, assim permanecendo nesse primeiro momento até as crianças retirarem a agenda da mochila e entregar para as professoras que se organizam conferindo se há algum bilhete e preparam os materiais para o dia. Este momento percorre aproximadamente 10 minutos. Após, a turma que tem o horário da sala permanece e a outra se destina ao outro local, respeitando o cronograma de horários.

Os horários foram estipulados pela equipe de direção e coordenação da escola. Eles são fixos e rotatórios de modo que a criança passa por vários ambientes ao longo do dia. Por exemplo, se o Pré B1 tem ateliê das 8h às 8h40min, a outra turma se encontrará na sala a partir deste horário.

Quadro 2 - Cronograma de horários nos dias observados

<b>HORÁRIOS PRÉ B1</b>	<b>CRONOGRAMA DE HORÁRIOS NOS DIAS OBSERVADOS</b>		
MANHÃ E TARDE	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
8:00 - 8:40 (40min)	ATELIÊ	SALA	SALA
8:40 – 8:55 (15min)	LANCHE	LANCHE	LANCHE
8:55 – 10:40 (1h45min)	SALA INFORMÁTICA (9h45min/10h30min)	BRINQUEDOTECA	VÍDEO
10: 40 – 11:00	ALMOÇO/HIGIENE	ALMOÇO/HIGIENE	ALMOÇO/HIGIENE
11:00 – 13:15	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
13:15 – 14: 30 (1h15min)	BIBLIOTECA	SALA	SALA
14:30 – 14:45 (15min)	LANCHE	LANCHE	LANCHE
14:45– 16:30 (1h45min)	SALA	BRINQUEDOTECA	ATELIÊ PARQUE EXTERNO
16:30 LANCHE 16:45 MICROS 16:55 PAIS/RESPONSÁVEIS	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Fonte: Arquivo da pesquisadora baseado no cronograma da instituição.

Este esquema correspondente aos horários dos três dias observados. Cabe salientar que as professoras têm acesso aos horários de todas as turmas. As crianças além das atividades escolares, praticam atividades de aspectos organizacionais, como o cuidado com os materiais,

realizam os momentos de higiene, como lavar as mãos para os lanches e almoço, e a escovação, entre outros.

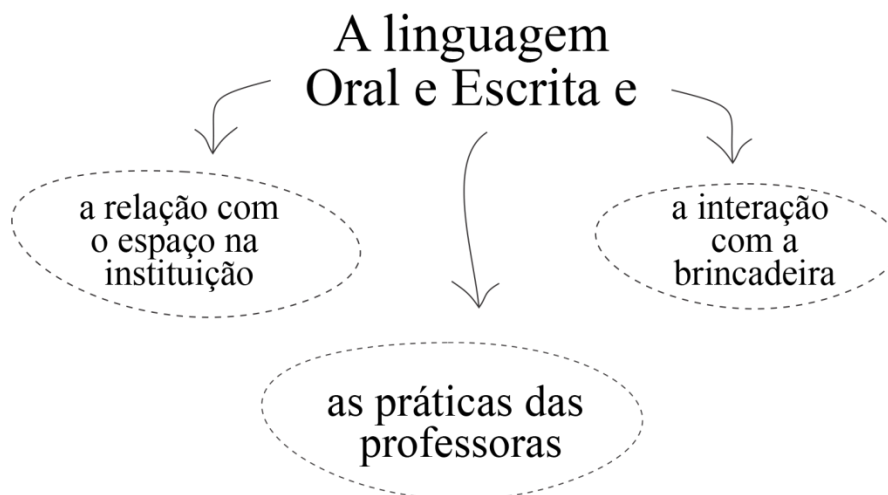
## 2.9 OS CAMINHOS TRILHADOS PARA A ANÁLISE

Aqui destaco como se compõe o capítulo de análise, demarcando as escolhas durante a permanência em campo. Para a análise e interpretação dos dados, um momento complexo, baseei-me nos passos do método hermenêutico-dialético, apresentado por Minayo (1993), que diz que esse método contribui para a interpretação da realidade.

A autora menciona os passos seguintes que devem iniciar pela ordenação dos dados, que no meu estudo aconteceu com base nas transcrições das entrevistas e nas observações e registros. Destaca ainda que é importante mapear e organizar os dados obtidos no trabalho de campo, que aqui correspondem às entrevistas, anotações e registros do diário de campo, fotografias e filmagens. Aponta também o processo de classificação dos dados produzidos, dando ênfase nos aspectos de maior relevância, que, deste modo, para a análise do material coletado, foi efetuada em vários estágios de organização e complexidade. Minayo dá ênfase em um dos procedimentos para se realizar a análise de conteúdo, que é organizá-la por meio de categorias, tendo por base a fundamentação teórica para auxiliar na então classificação e análise dos dados.

Procurei analisar neste estudo, as práticas de linguagem, oral e escrita, desenvolvidas em uma turma com crianças de cinco e seis anos, da Educação Infantil do município de Erechim – RS. Para isso busquei nas narrativas realizadas nas entrevistas e nas práticas observadas, trazer os aspectos mais significativos e representativos para a pesquisa. Para tanto, foram realizadas observações e as entrevistas semiestruturadas. A produção dos dados fez emergir três categorias que compõem o capítulo da análise final, determinando assim os conjuntos das informações presentes nos dados. São estas:

Figura 3 - Organograma sobre a estrutura das categorias



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Embasada nesses eixos que, então, realizei a análise do material à luz de autores, procurando estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa tendo como base os meus objetivos.

Com o propósito de dar um retorno à instituição, propus elaborar uma proposta de intervenção vinculando a roda às práticas de linguagem oral e escrita que possam servir de subsídio para as proposições, tanto para o grupo investigado, como para toda a instituição.

Por fim, organizarei um momento para apresentação dos resultados da pesquisa com a exposição da proposta de intervenção, envolvendo a linguagem oral e escrita na EI.

A partir das definições até aqui apresentadas, na próxima seção será apresentada uma breve revisão de bibliografia acerca da literatura existente sobre o objeto de análise desta pesquisa: Linguagem oral e escrita na EI, produzida a partir de levantamento no grupo de trabalho sobre Educação Infantil e a Alfabetização da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (GT07) e (GT10).



### 3 REVISANDO A LITERATURA: BREVE INVESTIGAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo contextualizo o objeto de pesquisa, na revisão de literatura, e apresento brevemente as produções existentes sobre a temática na base de dados pesquisada. Foi a partir dessa revisão que pude compreender o que vem sendo pesquisado acerca da temática escolhida, e que talvez sem esse estudo, pudesse passar despercebido.

As revisões da literatura, segundo Noronha e Ferreira, buscam analisar

[...] a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (2000, p. 191).

Com o objetivo de conhecer o que tem sido cientificamente pesquisado e produzido sobre a temática, envolvendo as concepções de linguagem oral e escrita e seu processo de ensino e aprendizagem na EI, descrevo como se realizou a revisão de literatura na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd<sup>15</sup>.

Para tal revisão, a dividi em dois momentos: o primeiro com uma exposição das estratégias utilizadas para localizar os trabalhos na base de dados, e o segundo com o registro das produções referentes à linguagem oral e escrita analisando também as aproximações entre as produções encontradas e a presente pesquisa.

Ao acessar o site da ANPEd procurei pelas reuniões científicas nacionais dos últimos cinco anos. Optei revisar somente esses cinco últimos anos, buscando verificar a frequência, a

---

<sup>15</sup>[...] entidade sem fins lucrativos [...] fundada em 16 de Março de 1978, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação. [...] congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>.

quantidade e se de fato essa temática aparecia nas pesquisas mais atuais, de modo a evidenciar a relevância da pesquisa realizada. Saliento aqui que as produções correspondentes a este site de pesquisas científicas são divididas em 23 Grupos de Trabalho – GT. A princípio consegui visualizar o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, ao considerar a relação de proximidade com o tema, entretanto, a partir da avaliação do projeto da qualificação, foi indicada a necessidade de ampliar a busca para GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, e assim o fiz.

Desse modo, revisei os trabalhos apresentados nas Reuniões Científicas correspondentes aos anos de 2010 a 2013 e 2015, pois a partir de 2013 as reuniões nacionais passaram a ser bianuais. Iniciei a busca no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e no GT10 – Alfabetização, leitura e escrita contribuindo ainda mais com o estudo. Busquei como descritores nos trabalhos de cada reunião que escolhi para a realização da pesquisa a presença dos seguintes termos: *linguagem, letramento, leitura, escrita, e criança*, presentes tanto nos títulos quanto nas palavras-chave elencadas por cada autor dos referidos trabalhos considerados. Optei por estes descritores por estarem relacionados ao tema da dissertação a ser apresentada ao PPGPE.

Os dados encontrados foram organizados em duas tabelas e, posteriormente agrupados em dois gráficos. No primeiro quadro, referente ao GT07, os trabalhos selecionados foram analisados e classificados obedecendo duas etapas: temáticas diferentes relacionadas à EI e temáticas relacionadas à pesquisa, como pode-se observar no quadro abaixo.

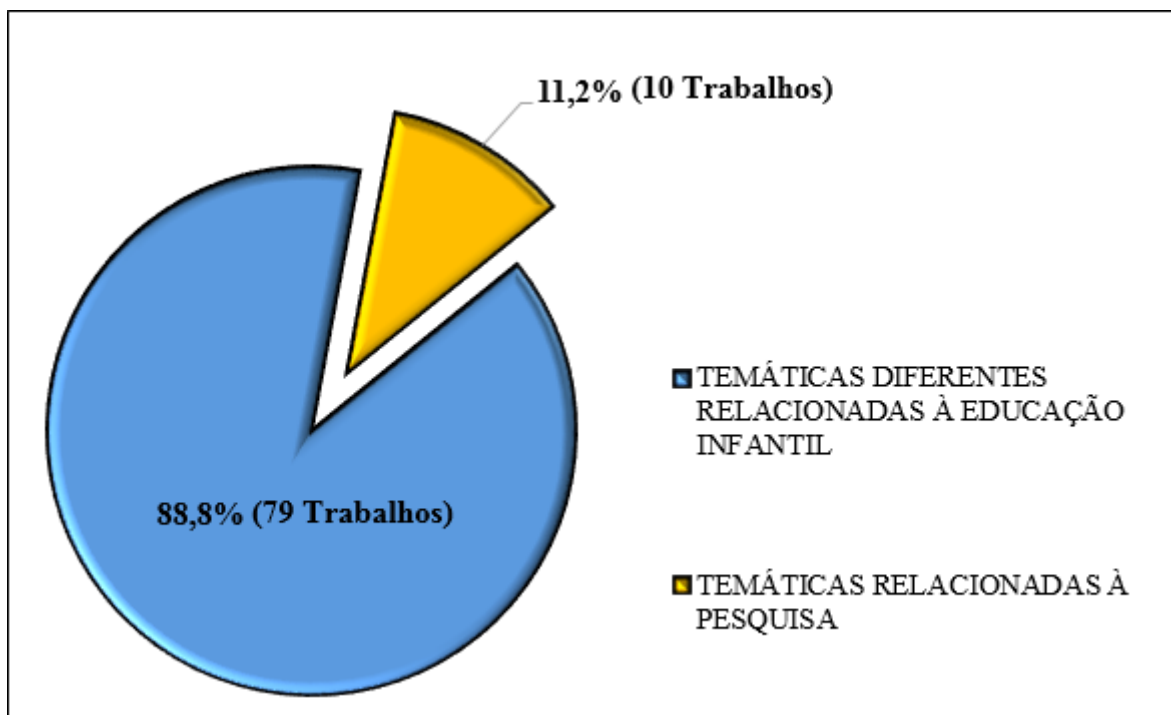
Quadro 3 - Quadro geral com dados da revisão na ANPEd – GT07

<b>ANPEd – GT07</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>TOTAL</b>
Temáticas diferentes relacionadas à Educação Infantil	15	14	14	9	27	<b>79</b>
Temáticas relacionadas à pesquisa	03	01	02	03	01	<b>10</b>
<b>TOTAL</b>						<b>89</b>

Fonte: Arquivos da pesquisadora

O quadro acima representa o total de 89 trabalhos presentes nas reuniões que analisei neste GT. Como é percebido, dos trabalhos apurados no GT07 da ANPEd, entre os anos acima descritos, selecionei 10 estudos relacionados à proposta de pesquisa. Logo abaixo organizo um gráfico para representar a porcentagem que essa quantidade representa.

Gráfico 1 - Gráfico geral dos trabalhos GT07 ANPEd (2010 a 2013 e 2015)



Fonte: Arquivos da pesquisadora

A análise do gráfico revelou que 88,8% dos trabalhos são relacionados à outras temáticas envolvendo a EI e 11,2% foram selecionados, neste primeiro momento, por estar vinculados de alguma maneira à pesquisa, e é neste sentido que se compreende a sua relevância.

O segundo quadro corresponde aos trabalhos analisados no GT10 - Alfabetização, leitura e escrita.

Anped – GT10	2010	2011	2012	2013	2015	TOTAL
Trabalhos relacionados à Alfabetização, leitura e escrita	17	22	17	13	20	<b>89</b>
Temáticas relacionadas à pesquisa	02	01	02	0	02	<b>7</b>
<b>TOTAL</b>						<b>96</b>

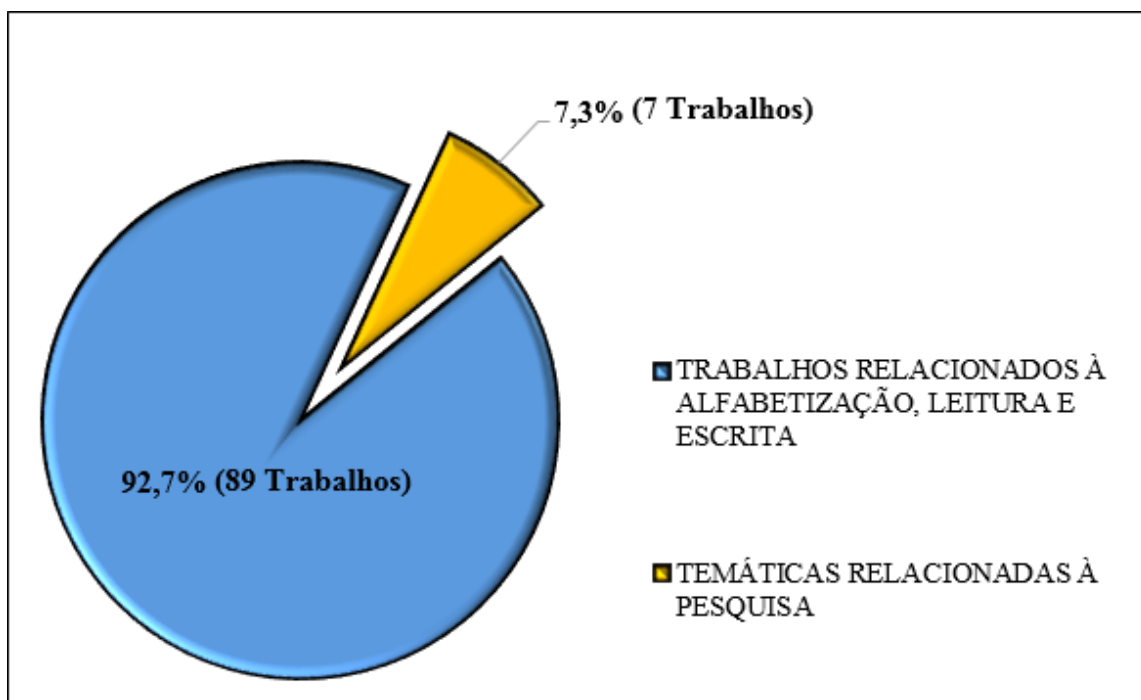
Quadro 4 - Quadro geral com dados da revisão na ANPEd – GT10

Fonte: Arquivos da pesquisadora

O quadro acima representa o total de 96 trabalhos presentes nas reuniões no GT10 da ANPEd, entre os anos acima descritos, dentre os quais selecionei apenas sete estudos

relacionados à proposta de pesquisa. Logo abaixo disponibilizo um gráfico para representar a porcentagem que essa quantidade representa.

Gráfico 2 - Gráfico geral dos trabalhos GT10 ANPEd (2010 a 2013 e 2015)



Fonte: Arquivos da pesquisadora

A análise deste gráfico revelou que 92,7% dos trabalhos são relacionados à outras temáticas, envolvendo trabalhos relacionados à alfabetização, leitura e escrita, e apenas 7,3% corresponderam às temáticas relacionadas à pesquisa. Desse modo, corroboram também para demonstrar a relevância desse estudo, compreendendo sua importância.

Não obstante que todas as publicações tragam contribuições à área da educação, e apesar de ser somente uma base de dados pesquisada, chama a atenção o baixo número de publicações que abordam a linguagem oral e escrita na EI. E, após verificar a presença desses termos, *linguagem, letramento, leitura, escrita, e criança*, em 17 trabalhos realizei a leitura dos trabalhos utilizando como instrumento uma matriz, estruturada levando em consideração os seguintes aspectos: autor, título, agência financiadora, número, temática abordada, palavras-chave, objetivos, orientação teórica/teoria ou dimensões teóricas abordadas, local da pesquisa, metodologia utilizada, questões norteadoras de pesquisa, considerações e principais conclusões da pesquisa para auxiliar no agrupamento de informações importantes para o estudo, como apresento no modelo de quadro abaixo.

Quadro 5 - Matriz para estudo dos trabalhos selecionados

<b>Reunião Anual da ANPEd</b>				
<b>GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos</b>	<b>Título da Reunião:</b>	<b>Edição:</b>	<b>Local:</b>	<b>Ano:</b>
<b><u>Autor:</u></b>	<b><u>Temática abordada:</u></b>			
<b><u>Título:</u></b>	<b><u>Palavras-Chave:</u></b>			
<b><u>Agência Financiadora:</u></b>	<b><u>Objetivos:</u></b>			
	<b><u>Orientação Teórica/Teoria ou dimensões teóricas abordadas:</u></b>			
	<b><u>Local da pesquisa:</u></b>			
	<b><u>Metodologia utilizada:</u></b>			
<b><u>Número:</u></b>	<b><u>Questões norteadoras de pesquisa:</u></b>			
	<b><u>Considerações e conclusões da pesquisa:</u></b>			

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A partir da análise destes dados, os trabalhos foram selecionados em tópicos que serão detalhados na sequência.

Quadro 6 - Termos relacionados à linguagem

<b>Termos relacionados à linguagem</b>					
Linguagem de modo geral		Linguagem oral e escrita			
		Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental		Linguagem oral e escrita (instrumentos, métodos e a ludicidade)	
Total	2	Total	4	Total	11

Fonte: Arquivo da pesquisadora

No quadro acima, na coluna em que aparece o termo *Linguagem de modo geral*, classifico as pesquisas que tratam sobre diversos conceitos que envolvam a linguagem, e não somente específicos da linguagem oral e escrita. Apenas dois dos trabalhos selecionados estão representados nesse quadro, os quais correspondem ao GT07. Estes trabalhos, de uma maneira geral, abordam a linguagem como comunicação dos bebês o trabalho com a linguagem musical e a problematização da concepção de aprendizagem da linguagem.

Já a coluna *Linguagem oral e escrita* é subdividida em duas outras colunas intituladas *Transição da educação infantil para o ensino fundamental*, e *Linguagem oral e escrita (instrumentos, métodos e a ludicidade)*. Foram quatro trabalhos envolvendo a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os quais, em geral, descrevem a importância do Ensino Fundamental de nove anos e as relações com a Educação Infantil. Foi necessário observar a existência dessas pesquisas apesar de não se adentrar e se aprofundar tão detalhadamente, pois não tratam da especificidade do meu objeto – práticas de linguagem oral e escrita. Entretanto, esse processo foi relevante, pois me ajudou a perceber que apesar de não ser uma escala abrangente, esses estudos ainda estão presentes nas pesquisas recentes e vêm assinalando certa preocupação com “o que” e “de que maneira” as crianças são tratadas nessas etapas.

Seguindo as análises, 11 trabalhos foram localizados dentro da coluna *Linguagem oral e escrita (instrumentos, métodos e a ludicidade)* por tratarem especificamente da linguagem oral e escrita no GT07 e GT10, sendo que seis destes trabalhos foram encontrados no GT07 como observamos no quadro abaixo.

Quadro 7 - Trabalhos específicos da linguagem oral e escrita - GT07

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
<b>GT07</b>	A criança e o livro literário: Encontros e possibilidades.	SILVA, C.	2010
	A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever.	NEVES	2011
	Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes.	GIRÃO; BRANDÃO	2012
	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz.	MATTOS	2013
	Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências.	SILVA, M.	2013

	Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?	ALVES	2015
--	---	-------	------

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Estes trabalhos, em sua maioria, procuram apresentar propostas utilizando técnicas, métodos e a ludicidade, os quais foram escolhidos como essenciais para a revisão. O foco da análise dos referidos trabalhos do GT07 buscam: o encontro da criança com o livro literário, e propor algumas concepções didático metodológicas (SILVA, C. 2010); integração do brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente a linguagem escrita, em direção a um “brincar letrando” ou a um “letrar brincando” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (NEVES, 2011); os saberes relativos à prática de produção coletiva de textos explicitados por professoras da última etapa da Educação Infantil, no momento em que refletem sobre seu trabalho junto às crianças (GIRÃO; BRANDÃO, 2012); a leitura literária na creche: o que fazem as crianças a partir das leituras realizadas para e com elas? (MATTOS, 2013); a produção das culturas infantis a partir das experiências com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs) (SILVA, M., 2013); e as concepções e práticas de professoras de Educação Infantil sobre o trabalho com a linguagem, a partir de enunciados produzidos em contexto de formação continuada (ALVES, 2015).

Os outros cinco trabalhos da coluna *Linguagem oral e escrita (instrumentos, métodos e a ludicidade)* correspondem ao GT10, como mostro no quadro seguinte.

Quadro 8 - Trabalhos específicos da linguagem oral e escrita - GT10

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
<b>GT 10</b>	Ler na escola: as vozes das crianças.	CRUVINEL	2010
	Deixa eu escrever no seu caderno?: relações das crianças com a língua escrita na educação infantil.	NEVES	2010
	Leitura literária na educação infantil: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida.	OLIVEIRA	2011
	Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública.	VILELA	2015
	Quem gostou da história?... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios.	CORDEIRO	2015

Fonte: Arquivo da pesquisadora

O foco da análise dos trabalhos selecionados neste GT trazem: a perspectiva das crianças acerca das relações entre o processo de escolarização e o processo de apropriação da leitura (CRUVINEL, 2010); as relações que se estabelecem entre os dois primeiros níveis da educação básica em relação ao processo de escolarização da infância (NEVES, 2010); o trabalho com a literatura na Educação Infantil revelando o que tem sustentado teórica e metodologicamente a leitura de gêneros textuais do domínio literário na primeira etapa da educação básica (OLIVEIRA, 2011); leitura intensiva como uma prática de leitura recorrente na infância (VILELA, 2015); e as concepções sobre leitura e compreensão de textos escritos de professoras que atuavam nos últimos anos da Educação Infantil (CORDEIRO, 2015).

Com relação ao referencial teórico que embasa as concepções de linguagem e de sujeito relativo à linguagem oral e escrita e à infância, presente nos artigos analisados dos grupos de trabalho, foi possível encontrar legislações, documentos norteadores, bem como autores que destaco a seguir: Bakhtin (2003), Vigotski (2008, 2009) Benjamim (1995) Kishimoto (2010a, 2010b) Kramer (2010), Corsino (2010), Corsaro (2005), Larrosa (2002).

Como se observou os 11 trabalhos se relacionam com a pesquisa em questão. As pesquisas são de abordagem qualitativa, bibliográfica e de campo, na qual algumas utilizam a etnografia, estudo de caso, entre outros. Dentre estas, apenas uma se relaciona à linguagem oral e escrita ao brincar, o que corrobora e justifica a presente pesquisa, demonstrando sua relevância principalmente por buscar trabalhos que considerem a importância de aliar a brincadeira a essas práticas.

Em especial saliento as pesquisas de Neves (2011), presentes no GT07 e no GT10 por propor uma intervenção de caráter mais lúdico, respeitando as especificidades da criança dessa faixa etária. O trabalho desta autora, intitulado *A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever*, teve como objetivo analisar o contexto de brincadeiras de um grupo de crianças da EI em fase de transição para uma escola de EF na capital mineira. Os dados da pesquisa foram construídos a partir de uma abordagem etnográfica interacional e incluiu a observação participante, a gravação em áudio e vídeo e entrevistas com crianças, professoras e famílias.

Como foco na análise deste estudo, observamos que Neves criou o evento intitulado “Brincadeiras diferentes”, no qual demonstra que é possível construir uma prática pedagógica que respeite as culturas de pares e o desenvolvimento infantil. Para isso, procurou unir o brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente a linguagem escrita, em direção a um “brincar letrando” ou a um “letrar brincando” na EI e no EF. A grande



importância desse trabalho é perceber que as etapas podem se integrar e estabelecer uma relação de parceria.

A autora publicou também no GT10 a mesma pesquisa, porém, com título diferente e ênfase em outros aspectos investigados, intitulada *Deixa eu escrever no seu caderno?: relações das crianças com a língua escrita na Educação Infantil*, um texto que traz outros aspectos dos eventos observados. Os dois trabalhos se complementam e são significativos para compreender a relação da brincadeira com a prática do letramento.

As questões apresentadas especialmente nesses dois trabalhos são inquietantes, principalmente por não encontrar um número expressivo de pesquisas, o que encaminha-se a abrir espaço para mais investigações sobre o tema em questão, a fim de ampliar a discussão.

Além disso, através dessa breve síntese, a obra foi composta e pensada visando ampliar e promover debates coerentes, além de basear meu estudo em alguns dos autores citados nesses trabalhos, como Vigotski (2007, 2008) Kramer (2000, 2002 e 2007) e Kishimoto (2013).

Desta forma, passo agora, no seguinte capítulo, a contextualizar a EI histórica e legalmente, ampliando os estudos com o propósito de relacioná-los às práticas de linguagem oral e escrita.

## 4 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: REVENDO O HISTÓRICO, ASPECTOS LEGAIS E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

### 4.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A INFÂNCIA NA HISTÓRIA

A educação de crianças de zero a sei anos, denominada EI, vem ocupando debates significativos no campo educacional e nos movimentos da sociedade brasileira. Segundo Kramer (2007), esses debates envolvem desde o reconhecimento desta etapa como um direito à política educacional e às práticas com as crianças, como também às alternativas de formação inicial e continuada para professores.

Antes mesmo de adentrar neste contexto é importante rever alguns aspectos que envolvem essa etapa e que foram essenciais para conceber a criança e a infância<sup>16</sup> que compreendemos hoje. Este conceito determinado historicamente, foi se modificando com a sociedade, ou seja, seu reconhecimento enquanto fase da vida e suas especificidades foram sendo percebidas ao longo dos anos.

Neste sentido, a noção da infância passou por mudanças e com ela as ideias essencialistas precisaram ser esquecidas para só então compreendê-las como construção social. Philippe Ariès (1981) em sua obra *História social da criança e da família* recebeu algumas críticas principalmente por não compreender a infância em um contexto amplo. Para o historiador, ainda nos tempos medievais do séc. XII a arte desconhecia a infância e não mantinha interesse em representá-la. Completa dizendo que esse desinteresse demonstrava que a criança não tinha espaço naquele momento do mundo, apenas eram tratadas como adultos em miniatura<sup>17</sup>, e que somente no séc. XIII a arte começa a representar as crianças mais próximas com as do sentimento moderno.

O autor trouxe para o campo investigativo a história da infância lhe dando visibilidade, no entanto, sua compreensão sobre ela estava tradicionalmente aliada à perspectiva biológica e essencialista, ou seja, como se as crianças, independente de onde vivessem possuíssem a

---

<sup>16</sup>Etimologicamente, a palavra infância [...] oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes, era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. [...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função de transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel (KUHLMANN JR., 1998, p. 16, grifos do autor).

<sup>17</sup>Na sociedade medieval, (...) o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p.156).

mesma essência. Com isso, pesquisadores contemporâneos como Heywood (2004) e Kuhlmann (1998) vêm problematizando a tese desse estudioso no que diz respeito à inexistência de um sentimento da infância nas sociedades medievais, quando, em contextos diferenciados há relatos de experiências históricas múltiplas envolvendo a infância, o que colabora para não compreender a infância como singular.

Heywood (2004), ao se aprofundar em diferentes pesquisas que tinham como centro a infância, trouxe à tona outras questões que resumidamente buscam considerar os mais variados contextos à infância, demonstrando que ela não pode ser considerada como única.

Havia [...] idades em que as pernas não eram adequadas para caminhar; idade para a dentição (quando as pernas ainda eram fracas e as gengivas não se encontravam preenchidas pelos dentes); para a aquisição de força e dentição, para a produção de esperma e pêlos faciais (deixando escapar um foco nos meninos); e para a aquisição da força física e crescimento integral (p. 26-27).

Essa descrição se refere às pesquisas realizadas pelo teórico baseadas em discursos greco-romanos, as quais demonstram que as fontes de pesquisa usadas por Ariès não consideraram outros pontos de vista da época medieval, deixando de considerar que essa fase é uma construção histórico-social que se adapta dependendo de cada sociedade.

Kuhlmann Jr. (1998) segue este mesmo raciocínio ao afirmar que para além de meras representações de adultos, as crianças tinham experiências criadas e vivenciadas por elas, interagindo com e no mundo, participando e se apropriando socialmente, culturalmente e historicamente do seu entorno. De acordo com o autor, a criança não imagina a infância, ela a vive, e interagindo com o mundo ela se desenvolve. Através dessas representações é necessário

[...] conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Nesta perspectiva, para este autor não existe criança sem infância, mas sim que cada criança tem a infância vinculada a sua realidade social, histórica e cultural, afinando com o que diz Kramer (2003) sobre a ideia de infância surgir

no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a idéia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam, no interior da burguesia. Era

a idéia de uma criança que precisava ser “moralizada” e “papurizada”, esse duplo modo de ver a infância, de que falava Ariès. Mas sabemos também da miséria das populações infantis naquela época, do trabalho escravo e opressor que desde o início da Revolução Industrial as condenava a não serem crianças. A modernidade já assistia a inúmeras cenas de meninos trabalhando, explorados em fábricas, minas de carvão, nas ruas. Ora, até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar (p. 87).

E ainda, para Kramer (1982), cada nação rege um sistema que difere nas condições políticas, sociais e econômicas, desse modo, o sentimento que cada lugar tem sobre a infância também acaba sendo diferenciado de acordo com cada contexto.

O que atualmente entendemos por infância não pode ser desvinculado da história, dos distintos olhares em torno da criança que contribuíram para sua condição atual. É importante salientarmos que com o surgimento da concepção de infância, diferentes questões começaram a ganhar visibilidade no meio social, na vivência cultural e na própria educação escolar, ou seja, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos. E assim, este momento da vida da criança se tornou objeto de pesquisa que busca compreender e contextualizar essa fase da vida.

A partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) surge um novo ‘sentimento da infância’ que protege as crianças e que auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social. Dá-se início à elaboração de métodos próprios para sua educação, seja em casa, seja em instituições específicas para tal fim (WAJSKOP, 2005, p. 20).

Arroyo (2013) destaca que por um tempo também se compreendia que aos 7 anos a criança não tinha mais infância e se iniciava a idade da razão. Essa compreensão já destacada por Áries (1981), ocasionou na educação uma forte ênfase em ignorar a infância, o que corroborou para sua desfiguração. Além disso, o autor destaca ainda que as crianças eram impedidas de entrar em espaços públicos, eram vistas como pré-humanos, pré-cidadãos inferiores, e conseqüentemente, não se pensava em políticas públicas, sistemas públicos e, muito menos, financiamento público a favorecer essa faixa etária. Assim, o sistema privado por muito tempo utilizou dessa realidade, oferecendo serviços que eram destinados, principalmente, para as classes populares, pois essas famílias precisavam deixar seus filhos e irem trabalhar. Pois, em relação ao direito à educação, este, por muito tempo se iniciava apenas aos sete anos de idade, visto a saída da infância, de modo que o estado se desobrigava da EI.

Oposto a isso, o autor teoriza que “[...] o reconhecimento social da infância os coloca como sujeitos de direitos resultando em um ganho incalculável de qualidade humana e política” (ARROYO, 2013, p. 181). Ressalta que que é a partir da LDB 5.692 de 1971, que se cogita o reconhecimento do dever do estado em garantir o direito à educação também de zero a sete anos de idade. E é também nesse mesmo tempo que os movimentos populares, principalmente das mulheres, buscam reconhecer o direito dessas crianças à educação.

Mais adiante a Pedagogia procurando compreender melhor a infância, buscou em diferentes campos teóricos aprofundamentos em outras questões aliadas às diferenças e ao modo de vida das crianças ao viverem a infância nos mais variados contextos socioculturais. Esses estudos levam em consideração as particularidades que rodeiam esses sujeitos, suas experiências e culturas.

Como aponta Kramer (2002), ao longo dos anos diferentes campos teóricos vêm apresentado como a infância está se constituindo socialmente no nosso país. Por exemplo, a sociologia permitiu refletir a ação de reprodução da escola sobre a criança, ampliando o conceito de infância presente na pedagogia, originário do sistema capitalista.

Outro ponto ressaltado pela autora destaca a “ruptura que se manifestou no âmbito da psicologia, seja a provocada pela psicanálise, seja a que foi gerada por uma psicologia fundamentada na história e na sociologia” (KRAMER, 2002, p. 44). Desse modo, a psicanálise e a perspectiva sócio-histórica “dão grande contribuição para a concepção de infância historicamente situada; geram, em decorrência, inúmeras possibilidades férteis de investigação” (Ibid.). Essa ruptura acontece quando o conhecimento que ocupava um lugar de certezas começa a considerar a flexibilidade e o dinamismo que envolve sua constituição. A autora também destaca os estudos antropológicos, estes enfatizaram a dimensão cultural, “a antropologia muda radicalmente à reflexão sobre a educação e os estudos da infância em particular” (Ibid.).

Este sucinto texto tenta demonstrar como os estudos voltados às crianças estão sendo enfatizados, especialmente nas últimas décadas. É importante ressaltar ênfase em romper com ideários que descaracterizam a infância como um todo. A partir deste breve recorte é possível analisar por meio de instrumentos legais como as crianças que frequentam a EI foram tratadas até os dias atuais, o que será debatido no subtítulo a seguir.

#### 4.2. A LEGALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Em relação à legalização da EI no Brasil, revisando o histórico das instituições que contemplam a educação de crianças menores de seis anos em nosso país, percebemos que tradicionalmente prevaleceu seu caráter assistencialista predominando “[...] os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação [...]” (BRASIL, 2006, p. 9). Além disso, as práticas realizadas nessas instituições nem sempre contribuíam significativamente para ampliar o interesse da criança e seu conhecimento. Neste sentido, durante muito tempo, e ainda em alguns espaços na atualidade a “[...] educação de crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental [...]” (Ibid.). Essa é uma análise fundamental que aponta para compreender que, “[...] esses fatos somados ao modelo de ‘educação escolar’ explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação [...]” (Ibid.) e se entende à “[...] continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental” (Ibid.).

Nessa breve análise da EI, percebemos que ela tem passado por um intenso processo de revisão de concepções. Essa compreensão é possível quando se acompanha brevemente seu aspecto histórico, que deixou marcas profundas, influenciando os currículos e, conseqüentemente, as práticas destinadas e realizadas nessas instituições.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006, p. 8).

Assim, ao considerar a EI, podemos perceber que o discurso oficial passou por um processo de revisão de concepções, avanços e retrocessos. Tanto as leis, como os documentos norteadores, conseqüentemente se traduzem nas práticas escolares.

Segundo Abreu (2004), é importante percebermos que anteriormente à Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96, o atendimento às crianças de zero a seis anos não era considerado como uma atividade de caráter educacional. E em relação a isso, Kuhlmann (1998) descreve que no Brasil a história da EI foi marcada pela prática assistencialista, em especial os primeiros estabelecimentos, que eram privados, que buscavam

atender às crianças carentes, como por exemplo, creches e jardins de infância, recolhendo as que estavam abandonadas e ajudando no controle da mortalidade infantil.

A autora Wajskop (1995) afirma que no Brasil, durante anos, as instituições de EI eram organizadas para suprir as necessidades que envolviam basicamente cuidados com a alimentação e hábitos de higiene, as quais faziam parte da rotina diária dessas crianças, ou seja, práticas assistencialistas. Na década de 1980 ampliaram-se os debates que diziam respeito a essa EI, o que culminou com a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 208 definiu a etapa da EI como direito da criança, dever do Estado, mas ainda uma opção da família.

Frequentar a escola é um direito de toda criança desde o seu nascimento. Este direito é assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que “[...] explicitou mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança” (RODRIGUES; LARA, 2006, p. 95) e

estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violação dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2000, p.184).

Este avanço, no que diz respeito ao reconhecimento legal dos direitos das crianças, reforça os indicativos de Arroyo (2013) quando diz que é também através das ciências sociais, do sistema educacional, da pedagogia e do ordenamento legal – ECA, que a infância vai abrindo espaços na sociedade na busca de legitimar os direitos de cada etapa. Apesar disso, é de suma importância lembrarmos que a criança pequena por muito tempo foi colocada em um lugar de inferioridade, não sendo reconhecida enquanto sujeito.

Observamos que a Constituição de 1988 e o ECA são os dois dispositivos legais que contribuíram significativamente para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Nº 9.394 de 1996), grande marco para a Educação de crianças de zero a seis anos de idade. Pois, esta lei estabelece em seu Art. 29 que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1998).

Rossetti-Ferreira et al. acrescentam que:

[...] a criança é cidadã agora, e não somente no futuro. Portanto, deve ser respeitada enquanto ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas.

Com a LDB os direitos da criança, no que diz respeito à educação, assegurados na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, transformam-se em diretrizes e normas que deverão ser regulamentadas em uma série de procedimentos. Com isso, a LDB pretende valorizar as atividades desempenhadas nas creches e pré-escolas, ressaltando a integração do cuidado com a educação (2000, p. 185).

Além da grande contribuição da LDB, a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e em seu artigo 3º, inciso IV, discorre sobre as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil afirmando que se essas propostas reconhecem a integridade e a maneira como cada criança aprende e sua relação com o próximo, podem a partir disso, desenvolver atividades espontâneas, livres e intencionais a fim de, garantir “[...] a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores” (BRASIL, 1999, p. 18 ).

Deste modo, a EI é contemplada na legislação e enfatiza que, tanto a creche, referindo-se às crianças de zero a três anos, quanto a pré-escola, com crianças de quatro a seis anos, atuam simultaneamente buscando ações conjuntas com a família e a comunidade em defesa da criança e de seu pleno desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por exemplo, é um documento elaborado pelo MEC no ano de 1998 com o intuito de orientar a prática dos profissionais da EI. Composto por três volumes que reúnem um conjunto de referências e orientações pedagógicas, que na época buscavam contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade, têm como função colaborar com as políticas e programas de EI. O RCNEI volume 1 considera as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos e é embasado nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

É importante salientar que, apesar de sua publicação ocorrer no final do século XX, esse Referencial ainda continua sendo utilizado em muitas instituições que atuam com a faixa



etária de zero a seis anos de idade. Além disso, esse documento oficial tem sido alvo de inúmeras críticas desde sua elaboração no que diz respeito a metodologia, adotada por Cerisara (2007), por exemplo.

Entre os destaques elencados, o principal esteve relacionado à falta de articulação entre os documentos anteriormente organizados pelo órgão responsável. Assim, o RCNEI ao propor um currículo nacional único desconsiderou todos os encaminhamentos relacionados a implementação de uma política que visava propor a cada instituição a elaboração de uma proposta pedagógica, levando em consideração todo o seu contexto e suas características específicas.

Outro marco importantíssimo veio com a Resolução Nº 5 de 17/12/2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), uma conquista para a área, que abre portas para uma nova fase na sociedade brasileira em relação à educação de crianças pequenas.

Faria e Salles (2012) consideram que o atual documento da EI, instituído pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) ainda em 1999, revisado e fixado no ano de 2009, denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), tem o intuito de direcionar a EI para uma nova fase. Assim, a escolha por este documento se deve ao fato de que, diferentemente de outros que se encontram um pouco descontextualizados, nos apresenta aspectos atuais e planos para o futuro do Brasil, como o alcance das metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE).

Segundo a *Política Nacional de Educação Infantil*, “as instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores” (2006, p.17).

Ressalta-se, enfim, o papel dessas secretarias de definir políticas para a Educação Infantil que considerem a diversidade do real, a articulação com os diversos setores envolvidos no atendimento à criança pequena, a profissionalização e a valorização dos recursos humanos, as condições estruturais e de funcionamento das instituições e as necessárias articulações, possibilitando a concretização, com qualidade, de tarefa de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas (FARIA; SALLES, 2009, p. 25).

Desse modo, se pode perceber que a DCNEI direciona o trabalho da EI salientando a importância de ampliá-lo para novas possibilidades. O discurso oficial, presente nesses documentos, conduzidos para as mudanças solicitadas, direciona a organização do trabalho na

EI, que a partir das orientações presentes em seus aspectos legais, conseqüentemente se traduzem ou irão se traduzir nas práticas educativo-pedagógicas.

Mais recentemente, são as Políticas Educacionais Brasileiras, que a partir de sua constituição, elaboram instrumentos de ação, como os documentos legais a fim de apontar e abranger metas como as estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE), entre outros, na busca de então concretizá-las. Para isso, estabelecem relações entre governo federal, estadual e municipal, assumindo diferentes âmbitos de ação.

Outro fato histórico que afetou diretamente a constituição da EI no país foi a promulgação da Lei nº 11.114/2005, que regulamenta a inserção da criança de seis anos no EF, ampliando este para nove anos de duração, ficando a EI para o atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade. A justificativa para a implantação do EF de nove anos, segundo as orientações gerais publicadas pelo MEC (2005), foi garantir às crianças um tempo mais longo de convívio escolar a partir da ampliação da escolaridade obrigatória.

Segundo Melo, a partir deste novo momento, “foram surgindo diversos e urgentes questionamentos de ordem interpretativa e de orientação ao Conselho Nacional de Educação em relação a esta medida [...]” (2014, p. 22). Os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005 e o Parecer CNE/CEB Nº 18/2005 tiveram como objetivo orientar as propostas pedagógicas para o EF de nove anos destacando o que realmente é relevante para o trabalho com essas crianças, que a partir daquele momento estariam agora com seis anos no EF.

Portanto, essa crescente preocupação em este não ser um período de preparação das crianças da EI para o EF também se relaciona com as práticas de linguagem oral e escrita que, em grande medida, ocorrem com mais ênfase nos dois últimos anos da EI. É nesse sentido que essa breve contextualização contribui com constatações que fizeram confirmar o interesse em tê-las como parte do corpus de análise desta pesquisa. Desse modo, discorro sobre a linguagem para após poder refletir sobre as práticas de linguagem oral e escrita.

#### 4.3. REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A comunicação acontece em todas as fases da vida e pode ser expressa de diferentes maneiras. Ao observar um bebê é possível perceber que pelo choro ele expressa seus desejos,

desagrados e outras sensações que ao longo de seu desenvolvimento vão se aprimorando. Em cada fase de sua vida seus avanços vão acontecendo porque suas motivações vão se modificando. Após o choro da criança vem o balbucio e então a fala.

Como afirma Vigotski<sup>18</sup> (2008) o desenvolvimento da criança só pode ser compreendido quando se leva em consideração as necessidades e os incentivos destinados a ela, são eles que a colocam em movimento e a motivam na busca de conhecer. Para Bakhtin:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana (1992, p. 279).

Partindo da necessidade de comunicação em todo o mundo, práticas de linguagem oral, leitura e escrita foram surgindo e hoje constituem um patrimônio cultural que necessita estar disponível a todos os seres humanos. E umas das esferas que essas práticas de linguagem ocorrem correspondem às instituições escolares. Segundo Brandão e Rosa “[...] a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, [...] entendemos que a leitura e a escrita também interessam as crianças, incluindo menores de seis anos” (2010, p.7).

Considerando que essa cultura letrada está presente no nosso dia a dia, é importante trazer as contribuições de Vigotski (2007) sobre essas questões. O autor destaca que a criança se apropria do conhecimento a partir das interações do meio em que está inserida. A linguagem é o veículo que faz comunicar o seu pensamento, ou seja, é nessa interação com o mundo que a criança se apropria do conhecimento, o que permite o desenvolvimento e a aquisição da linguagem.

A necessidade de reflexão sobre as práticas de linguagem para e na EI, primeira etapa da Educação Básica, é fundamental, pois conforme Luria apud PAIM (2001),

[...] quando a criança domina a linguagem, acontecem mudanças significativas nas formas de relacionamento com o seu meio, gerando outras possibilidades de comunicação e também novas maneiras de organizar o seu modo de agir e de pensar. Para ele, a linguagem é muito importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não é, entretanto, somente através da aquisição da linguagem falada que o sujeito adquire formas mais complexas de se relacionar com

---

<sup>18</sup>Várias têm sido as formas de grafia para o nome desse autor, a partir da transliteração do alfabeto russo, dependendo do lugar e das formas linguísticas adotadas. É o caso da grafia Vygotsky, bastante utilizada nas traduções estadunidenses e inglesas. Por sua vez, nas edições espanholas tem prevalecido a grafia Vygotski; na Alemanha, Wygotski. Contudo, em obras do campo da psicologia, publicadas pela editora estatal soviética dos idos vividos por este autor – a Editora Progresso, de Moscou –, traduzidas diretamente para o espanhol, bem como em edições recentes publicadas no Brasil, verifica-se a adoção da grafia Vigotski. Assim, preservadas as grafias adotadas pelo referencial consultado para este estudo, esta última se define como opção gráfica para o texto e o conteúdo em questão (VIEIRA; ALVES, 2013, p. 15131).

o mundo circundante, também a aquisição da linguagem escrita representa um salto qualitativo no desenvolvimento do sujeito (p. 92).

Para avançar nessa discussão é importante relacionar a linguagem aos processos de ensino e aprendizagem. Vigotski (2007) diz que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados mesmo antes da criança iniciar sua vida escolar, porém, o aprendizado obtido na escola transforma essa maneira de aprender. Entende-se, então, que o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem consideram dois níveis de desenvolvimento, o primeiro, denominado real, corresponde ao que a criança já sabe, ao que ela soluciona os problemas “[...] de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível e desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram [...]” (p. 94), e o segundo, denominado potencial, corresponde à capacidade de resolver um problema que será desenvolvido na criança com cooperação de outra pessoa. A partir desses dois conceitos o autor apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (p. 95).

Com relação às crianças em idade pré-escolar, a teoria de Vigotski (2007) expressa que o que é hoje na criança zona de desenvolvimento proximal será amanhã o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. É isso que acontece quando a criança brinca, por exemplo, com brinquedos.

É aqui que entra o papel do professor, com relação aos conhecimentos e conteúdos a serem desenvolvidos, como os ligados à linguagem verbal, tanto oral como escrita, nas quais necessitam ser adequados à faixa etária, desenvolvimento e habilidades das crianças.

A respeito da linguagem oral, a fala, apesar de Vigotski (2008) destacar o papel do pensamento como um instrumento da linguagem, ele afirma que:

A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não pode vestir as palavras como pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra sua realidade e sua forma. Os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, exatamente porque seguem direções contrárias (p. 158).

O estudioso afirma ainda que tanto a leitura quanto a escrita podem ser pensadas para que as crianças sintam as suas reais necessidades, pois se for para escrever o que somente interessa aos seus professores ou para qualquer outra pessoa, sem fazer sentido, seu exercício será meramente mecânico, deixando as próprias crianças desinteressadas pelo processo, portanto, “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser ‘relevante à vida’ [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 143). E além disso, “[...] o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método” (VIGOTSKI, 2007, p.141).

Nesse aspecto, conforme o autor é importante considerar a escrita como uma função social que implica ser significativa, sendo trabalhada de maneira prazerosa e que promova o interesse e a curiosidade por diferentes meios, como gestos, desenhos, entre outros.

Apesar dessas teorizações, acontece uma aparente inquietação com relação a esse aspecto nos níveis escolares, principalmente porque nem sempre as práticas realizadas, e aqui tratando especificamente das instituições que contemplam a EI, contribuem significativamente para ampliar seu interesse, muito menos refletir sobre sua apropriada realização. Desta forma, é importante destacar que, por muito tempo e ainda hoje, “[...] a educação de crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2006, p. 9) e ainda, que “[...] esses fatos somados ao modelo de ‘educação escolar’ explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a EI na perspectiva da integração de cuidados e educação [...] e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental” (Ibid.).

Ao se tratar de educação, em todas as suas esferas, é comum debater sobre a prática e metodologia utilizada para o seu ensino, e na EI não é diferente. Ao longo desses anos, como se pôde observar também na breve revisão de literatura, autores vêm tencionando também sobre as práticas de linguagem oral e escrita no que corresponde às suas influências reais para o desenvolvimento integral dos sujeitos, aqui entendidos como crianças de até seis anos de idade, de modo que debater sobre elas na EI é fundamental.

Como comumente a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerada na educação infantil, o que existe é um total desconhecimento do assunto. O resultado mais imediato é que os professores diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer aprender a ler e escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por reproduzir práticas de ensino a que eles próprios estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto,

terem o conhecimento necessário para compreender as razões do que fazem e sem subsídio teórico algum para alicerçar suas práticas (STEMMER, 2007, p. 136 apud. BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 19).

Como vimos anteriormente quando os educadores desconsideram as práticas de linguagem oral e escrita, por considerar que elas podem antecipar as práticas realizadas no EF, deixam de analisar a possibilidade de aliar esse trabalho a um aspecto importante para a EI, a brincadeira.

Com o passar dos anos as mudanças de pensamento acabam por direcionar e deixar os professores confusos ao abordar a linguagem oral e escrita na EI:

As políticas relativas à Educação Infantil oscilam, conseqüentemente, entre duas posições extremas: antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao primeiro ano da escola primária, ou então oposta – evitar que a criança entre em contato com a língua escrita. Acontece que, nesta época de suas vidas, a maioria das crianças já iniciou, de fato, a construir pensamentos sobre a cultura escrita (SCHWARTZ, 2008, p. 235).

Apesar das políticas oscilarem nesses dois grupos presentes, há outro grupo que acredita que o uso social da linguagem oral e escrita possibilita que a criança se aproxime mais da cultura do mundo. Soares (2004) é uma das autoras que busca aliar a perspectiva da alfabetização<sup>19</sup> e do letramento<sup>20</sup> presente na EI.

Segundo Cagliari (1999), para alfabetizar o professor precisa compreender que esta não é uma tarefa simples, e sim uma etapa desafiadora a ser conduzida de maneira agradável e produtiva. Enfatiza ainda que:

Aos cinco anos uma criança está mais do que pronta para ser alfabetizada basta o professor desenvolver um trabalho correto de ensino e aprendizagem na sala de aula [...] e ainda [...] nessa idade, ela já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, já testou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes (CAGLIARI, 1999, p.106).

---

<sup>19</sup> [...]denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2003, p. 15).

<sup>20</sup> Soares (2009, p. 39), define letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Já Ferreiro (2001), a respeito da alfabetização na EI, diz que “[...] vemos a sala de aula da pré-escola, assemelhar-se notavelmente à do primeiro ano primário, e a prática docente passa a seguir o modelo das mais tradicionais práticas do primário [...]” (p. 97). Dessa maneira, segundo a autora, essas escolas prezam por exercícios de cópia de letras, motricidade e nenhum uso funcional da língua. As crianças já fazem parte de um mundo letrado, ou seja, utilizar a linguagem oral e escrita para interagir com as situações de uso no seu dia-a-dia.

Em oposição a esses modelos que pensam a alfabetização na EI dessa maneira, o brincar começou a ser valorizado e a estar presente no centro da prática pedagógica nesta esfera, visando garantir às crianças o direito à brincadeira. Este brincar recebeu papel de destaque por estar vinculado à cultura das crianças, demonstrando sua importância em oposição a práticas preparatórias voltadas ao EF.

Entretanto, acabaram por ignorar que a língua escrita, por exemplo, também faz parte dessa cultura. E assim, muitas instituições de EI, segundo Piccoli e Camini (2012) colocam a alfabetização em oposição ao brincar, “[...] como se apenas fosse possível fazer uma coisa ou outra, como se aprender a ler e escrever fosse algo maçante e, por isso, incompatível com o estímulo à imaginação, à fantasia e à ludicidade, predicados associados à infância” (p. 39).

É possível perceber que a escola tal como é descrita passa a ser compreendida como algo maçante e distante da EI, como se ao abordar a linguagem oral e escrita com as crianças menores de seis anos, estas estivessem sendo subordinadas a algo proibido. Kramer (2007) traz considerações importantes sobre esse processo, afirmando que a EI e o EF não podem ser separados, pois são etapas indissociáveis, entretanto, a falta de articulação entre elas e suas experiências acabam por dificultá-lo. Ela ainda destaca a necessidade de um “[...] diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2007, p. 20). Neste sentido, integrar o brincar a essas práticas pode contribuir pra pensar na superação de pensamentos que excluem ou incluem, entendendo a importância do brincar livremente e também dirigido.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI apresentam que as práticas pedagógicas precisam conter como eixos norteadores em seus currículos as interações e a brincadeira. Desse modo, as creches e pré-escolas, ao elaborar o seu currículo escolar, respeitando suas características, escolhas coletivas e particulares e identidade institucional, estabelecerão modos de integração a fim de garantir experiências que:

1. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
2. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
3. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
4. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
5. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
6. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
7. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
8. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
9. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
10. Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
11. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
12. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25 - 26).

Com base nesses apontamentos, muitas dessas experiências estão intimamente relacionadas a linguagem oral e escrita, em especial, os itens 2, 3, 5, 8, 9, 12. Como o próprio nome diz, são apenas diretrizes que, se bem avaliadas, contribuem para aperfeiçoar as práticas dessas instituições.

Esses eixos apresentados devem considerar as dimensões que envolvem o cuidar e o educar essenciais para a prática pedagógica. Além disso, o brincar deve ser aliado a essas duas dimensões, que se vinculados, como destaca Friedmann (2012), tornam-se indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança:

[...] as brincadeiras livres, assim como as propostas e orientadas pelos adultos, desempenham importante papel na vivência infantil. Os jogos planejados pelos professores para estimular o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de conceitos considerados importantes na Educação Infantil também podem ser inseridos no cotidiano escolar. Podemos, portanto, contemplar na Educação Infantil tanto as brincadeiras criadas com fins pedagógicos quanto as que fazem parte do mundo infantil e emergiram em outras esferas sociais, mas são inseridas no espaço escolar com fins didáticos [...] as crianças brincam, desde muito cedo, com a língua, manipulando-a de forma lúdica e prazerosa (LEAL e SILVA, 2011, p. 66).



Com base nessa compreensão a brincadeira livre ou orientada, vista como um instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, pode estar aliada às diferentes linguagens como, por exemplo, a linguagem oral e escrita.

Leal e Silva destacam a importância de pensar a linguagem oral ludicamente com, por exemplo:

- 1) Brincadeiras de faz de conta, em que as crianças encenam situações diversas de uso da linguagem oral e escrita;
- 2) Brincadeiras de ler, em que as crianças fazem de conta que leem textos. Pela importância dessa brincadeira para a discussão sobre aprendizagem escrita, optamos por tratá-la separadamente, embora possamos considerá-la como desdobramento das brincadeiras de faz de conta;
- 3) Brincadeiras com as palavras, que incluem as situações em que as crianças brincam de manipular suas dimensões sonoras, incluindo-se várias brincadeiras tradicionais infantis. Brincadeiras de roda, adivinhas, entre outras, que demandam das crianças a manipulação de palavras, juntamente com jogos de regras em que o foco recai sobre a sonoridade das palavras, compõe este bloco de atividades (2010, p. 58).

Sendo assim, as brincadeiras infantis que fazem parte dos contextos históricos de diferentes lugares, como no Brasil, podem contribuir para que a criança interaja por meio da língua.

A autora Kishimoto (2013) trabalha essa perspectiva do brincar e o lúdico, e segundo ela “[...] a educação requer a organização de diferentes tempos e espaços, orquestrados por concepções sobre a criança e sua educação [...]” (p. 30), e com relação a linguagem oral e escrita a autora apresenta a perspectiva do letramento aliado ao brincar.

A expressão de brincadeiras de faz de conta como regras implícitas, parece criar espaço para a emergência do letramento. Essa perspectiva requer o distanciamento de práticas de salas vazias de recursos materiais ou totalmente preenchidas com mesas e cadeiras, uma vez que o ingresso no imaginário depende de ambientes que contenham objetos, cenários, que possibilitem a expressão da brincadeira [...] (KISHIMOTO, 2013, p. 29).

Destarte, as práticas educativas acerca da linguagem oral e escrita voltadas às crianças, podem ocorrer em espaços que possam proporcionar a elas a possibilidade de imaginar, e a brincadeira é uma das expressões que abre espaço para a fantasia. A criança ao brincar internaliza as regras do mundo criando seu próprio universo.

Para Kishimoto (2003), o brincar de faz de conta “[...] surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis

presentes no contexto social” (p. 39), e assim expressa seus gostos, brincando no convívio e na interação social com os outros.

Perante estes argumentos, é necessário repensar como possibilitar às crianças práticas envolvendo a linguagem oral e escrita sem apressar ou desvalorizar esse trabalho, mas que possibilitem experiências significativas, e que estas possam assegurar o contato com essas linguagens sem desconsiderar as necessidades e singularidades infantis.

A partir dessas reflexões teóricas na seção que segue deste trabalho apresento à análise dos dados a luz da teoria.

## 5. REFLETINDO E TEORIZANDO SOBRE AS CATEGORIAS DA PESQUISA

Neste momento da análise é importante discorrer sobre como ocorreu a organização dos dados para o levantamento das categorias da pesquisa. Estes dados foram obtidos durante as entrevistas e as observações realizadas. A partir da obtenção dos dados foi possível comparar os resultados das transcrições das entrevistas organizando as respostas das três entrevistadas em uma tabela para visualizar as aproximações e os distanciamentos entre as respostas, organizando posteriormente os trechos com os aspectos significativos em quadros. Do mesmo modo, as observações foram transcritas de maneira que as anotações do diário de campo, das filmagens e das fotografias fossem organizadas em quadros, procurando realizar uma interlocução com os dados gerados nas observações. Após esses dois momentos busquei nas entrevistas trechos de usos recorrentes, visualizando sua relação com a prática observada.

Feito isso, destaquei o que foi mais relevante estabelecendo três categorias para análise que envolvessem as práticas com a linguagem oral e escrita. Para chegar ao conjunto de categorias escolhi como categoria geral a Linguagem oral e escrita. Essa categoria foi entendida como a base que estaria vinculada às demais demonstrando quais os pensamentos, ações e justificativas das professoras ao refletirem sobre suas práticas de linguagem, evidenciando também as práticas observadas.

Analisei então, trechos das entrevistas comparando com trechos das observações, chegando ao conjunto que caracteriza as três categorias seguintes:

- A linguagem oral e escrita e a relação com o espaço na instituição pesquisada.
- A linguagem oral e escrita e as práticas das professoras.
- A linguagem oral e escrita e a interação com a brincadeira.

A primeira categoria vincula a linguagem oral e escrita ao espaço, pois o mesmo é por vezes determinante das práticas que ocorrem na instituição. O cronograma de horários e os espaços compartilhados acabam por intervir nas práticas realizadas, como também nas práticas voltadas ao trabalho com a linguagem oral e escrita. Nas entrevistas e observações destaquei trechos que englobam: a utilização dos diferentes espaços de uso coletivo, a organização dos tempos e espaços e as práticas desenvolvidas nos espaços compartilhados.

A segunda categoria corresponde à linguagem oral e escrita e a relação entre a teoria e a prática das professoras. Assim, ao analisar os trechos das entrevistas e das observações, relacionei aos seguintes tópicos: a oposição em trabalhar a linguagem oral e escrita vinculando a alfabetização, a cobrança dos familiares e professores sobre o trabalho

envolvendo a linguagem oral e escrita e a ênfase em trabalhar com a linguagem oral e escrita vinculada a uma perspectiva social, respeitando as especificidades das crianças.

A terceira e última categoria se refere à brincadeira. Ainda durante o processo de revisão de literatura, ao analisar os trabalhos, verifiquei neles a baixa quantidade dos que vinculavam a linguagem oral e escrita à brincadeira, no que foi possível, ao final, identificar apenas dois trabalhos que demonstraram essa possibilidade. Ainda naquela fase exploratória da pesquisa acreditei que esta poderia ser uma das possíveis categorias, e foi assim que aconteceu, pois à medida que ocorriam as entrevistas as professoras procuravam em suas respostas vínculos às práticas de linguagem e a brincadeira. Neste aspecto, esta última categoria destaca a linguagem oral e escrita como parte integrante da brincadeira.

Entretanto, antes de começar a dissertar sobre as análises destaco alguns pontos das observações e entrevistas que foram essenciais para pensar minha estada em campo, como também as primeiras impressões e reações das crianças em relação à minha presença enquanto pesquisadora.

No decorrer da manhã aos poucos fui me afastando, procurando não chamar atenção para poder realizar a observação de modo que as crianças voltassem seus olhares para o que estava acontecendo, e no que estavam explorando, me aproximando com cuidado para poder ouvir as falas que emergiam do cotidiano e os diálogos entre elas. Mesmo assim, seus olhares demonstravam interesse em ver o que eu estava fazendo, como e o que escrevia em meu diário, porque estava filmando e fotografando, tudo isso decorrente da curiosidade infantil dentro da normalidade.

Então, motivada por algumas crianças que demonstravam essa curiosidade, enquanto nos deslocávamos para outros ambientes, comecei a refletir uma maneira em que as crianças recebessem essa devolutiva antes mesmo da pesquisa findar. Partindo disso, imprimi algumas fotos das observações e apresentei a eles em modo de livro. Esse livro foi entregue para o grupo e acompanhei este momento. O mais interessante é que puderam se localizar na pesquisa e lembraram o que havia acontecido naqueles momentos e a partir dos comentários que fizeram sobre as fotos trouxeram elementos essenciais que ajudaram a ampliar as possibilidades de interpretação dos dados produzidos no campo.

As observações se sucediam e em alguns momentos fui convidada por algumas crianças a interagir também com o que estava sendo desenvolvido nos momentos observados. No dia que as observações findaram, uma criança, Y (menina, 5 anos), se dirigiu até mim abraçando-me calorosamente e disse: “eu gosto muito de ti prof.<sup>a</sup> Ana” (Diário de Campo, 18

de abril de 2017), “E assim logo as outras crianças se dirigiram a mim com o mesmo gesto de carinho e eu disse que aprendi muito com eles” (Ibid.).

Esses aspectos citados demonstram o quanto é gratificante realizar essa pesquisa com a partilha dos conhecimentos. Desse modo, no decorrer do texto trarei os dados da empiria à luz da discussão teórica de autores de referência, como Cardoso (2012), Horn (2007), Dornelles e Horn (2011), Kishimoto (2000, 2003, 2010a, 2010b), Kramer (1986, 1993, 2000), Kramer, Nunes e Corsino (2011), Soares (2009) e Vigotski (2007). Tendo aliar algumas contribuições teóricas que fazem referência aos aspectos elencados e para melhor discussão do texto serão desenvolvidas as categorias em sequência.

## 5.1 A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E A RELAÇÃO COM O ESPAÇO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Nos períodos matutino e vespertino em que estive com as professoras e com o grupo de crianças para realizar as observações, percebi que apesar de organizar um cronograma para analisar mais especificamente os momentos que evidenciassem o trabalho com a linguagem oral e escrita, estive em contato com outras situações, mesmo que em sua maioria fossem situações dirigidas pelas professoras, pude acompanhar períodos em que as crianças brincavam livremente e interagem entre pares sem a intervenção total delas.

Nesta primeira categoria, na qual evidencio o espaço na EI, trago aspectos que o enfatizam em várias dimensões. Destaco o espaço físico e a relação com o tempo, organização espacial e curricular, observando principalmente, a relação com a linguagem oral e escrita. Para o autor Horn (2007), “as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica” (p. 61) e, portanto, vemos que a disposição dos ambientes demonstra as compreensões quanto à criança, à educação, e ao ensino-aprendizagem.

A partir das 8:00 iniciei minha observação junto às atividades da instituição. Na entrada as crianças permanecem juntas por organização e opção das professoras, ou seja, elas podem deslocar-se ao espaço destinado no cronograma de horários, porém, preferem ficar na sala de referência. Isso acontece todas as manhãs, bem como todos os finais de tarde, onde os dois grupos se direcionam aos seus espaços de acordo com seu cronograma de horários. Conforme as crianças iam chegando as professoras as recepcionavam em suas respectivas salas de referência (Diário de campo, 07 de abril de 2017).

Como já explanado no capítulo 2, a instituição, então, visando atender a estas crianças em tempo integral, e com um aumento significativo no número de alunos, repensou os espaços da instituição de uso pessoal e coletivo, com mudanças e adaptações à novas condições. Foram criados diferentes ambientes de uso coletivo, como, por exemplo, um ateliê, uma biblioteca e um parque interno, proporcionando espaços pedagógicos como estratégia para organização, divisão do espaço e desenvolvimento das atividades do novo sistema implantado. Feito essa ressalva, a seguir trago aspectos do espaço ressaltado nas observações e entrevistas.

Durante as observações as professoras dirigiam-se para os diferentes espaços correspondentes no cronograma de horários, pois este estava de acordo com o planejamento das atividades. Entretanto, tanto nas entrevistas, quanto nos momentos de observação, foi perceptível uma posição de contrariedade com alguns aspectos envolvendo o arranjo do horário. Ao finalizar a entrevista com a P1 dialogávamos sobre outros aspectos, que de uma maneira ou outra se inter-relacionam no foco da pesquisa e foi então que a professora relatou acerca da relação com o espaço na instituição, como se acompanha a seguir:

A organização da escola interfere às vezes positivamente e negativamente, por exemplo, muitas vezes se quer fazer algo diferente do planejado, que você considera mais importante para aquele momento, mas você fica engessado, pois precisa respeitar a organização que a escola tem. Eu considero que a criança precisa se identificar e utilizar o espaço, o que fica complicado quando se tem espaços como os da sala de aula compartilhados, pois a cada momento você precisa trocar de ambiente às vezes sem conseguir utilizar de maneira mais adequada o espaço. Essas crianças passam o tempo inteiro se movimentando, o movimento é bom, mas precisa ser repensado. Mesmo querendo realizar o trabalho com as duas turmas de Pré, ocupando a mesma sala de aula, fica complicado, pois faltam classes e então algumas precisam ficar sentadas no chão... A sala sempre precisa ser organizada para que a próxima turma entre... Se eu quiser fazer algo mais elaborado me dificulta, pois logo preciso trocar de sala... Então as nossas práticas às vezes ficam mais limitadas... Eu não vou deixar de ir aos outros espaços aí que acontece o movimento, mas quando eu e as crianças julgarmos necessário. Apesar de entender que nos auxilia muito pela organização, tenho alguns receios com os horários padronizados (Entrevista P1, 8 de abril, 2017).

Neste relato, apesar da P1 ressaltar a importância dos espaços diversificados, demonstra descontentamento referente a compartilhá-los, especialmente a sala de aula, aqui entendida como sala de referência. Enquanto observava, percebi que as atividades diárias precisavam acontecer no tempo previsto, e quando esse tempo era curto as professoras apressavam a atividade que estavam fazendo com o grupo para que pudessem terminar e se organizar rapidamente para se deslocar ao destino seguinte.

Em um dos seus estudos referentes às salas de EI, Kishimoto (2000) descreve o que observou nas escolas de um município do estado de São Paulo. Uma das suas observações diz respeito ao uso das salas ambientes:

O rodízio de salas provoca, muitas vezes, uma ruptura entre as atividades de uma classe, uma exagerada aceleração, ou até mesmo, uma sobra de tempo. Nesse contexto o tempo é uma preocupação constante. Às vezes, ao terminar uma atividade, a professora espera algum tempo para desocupar a sala, pois uma outra turma está utilizando o espaço que irá ocupar, caracterizando, dessa forma, um tempo ocioso no qual não se desenvolve nenhuma atividade mais elaborada. Algumas vezes, as professoras preenchem o tempo disponível dando às crianças peças de jogos de construção [...] mas sempre exigindo a permanência nos lugares e o silêncio, o que, aliás, parece ser prática constante das escolas[...] e [...] essa forma de disposição das salas dificulta os cantos de exploração e trabalho independente da criança, facilitando a perspectiva adultocêntrica, de atividades homogêneas para toda classe, estimulando o tempo de espera e a falta de autonomia da criança. Se o brincar requer a autonomia da criança para explorar seu espaço de brincadeira, escolher seus parceiros e os objetos utilizados no contexto lúdico, se tais condições não estão presentes não se pode garantir o ambiente educativo que incorpore o lúdico. (KISHIMOTO, 2000, p. 10).

Nesta perspectiva, é possível perceber que as atividades ficam prejudicadas, pois as crianças interagem em tempos e de modos diferentes aos previstos, faltando assim a flexibilidade almejada.

Em relação aos espaços compartilhados, Horn (2007) destaca que eles são necessários e podem ser uma extensão das salas de aula, contudo, esses espaços “[...] não são apenas lugares marginais, e sim constituem-se como lugares de ser e de estar presentes na escola, sintetizadores de múltiplas relações” (p. 82). Para a autora, o espaço jamais é neutro, e necessita ser entendido sob uma perspectiva física, funcional, temporal e relacional. Dessa forma, ele pode ser instigante ou limitador de aprendizagens de acordo com o que é adotado e com quais linguagens são contempladas.

À vista disso, é perceptível pela prática evidenciada que as professoras sentem dificuldades em utilizar os espaços. Cabe ressaltar que em uma das observações, analisada posteriormente, a professora deixou as crianças brincarem livremente na sala de referência, com, por exemplo, a disposição das classes reorganizada e reutilizada, para que pudessem ter uma maior interação no ambiente.

Horn (2007), entretanto, destaca que a organização do espaço escolar para a EI em cantos e áreas semiabertas, por si só não garantem a autonomia à criança, diz que é preciso considerar o protagonismo infantil como forma dela emancipar-se, reconhecendo que ela é uma construção social, um ser que existe no aqui e agora, capaz de produzir enredos e ser

inserido em cenários. Kramer (1993) ainda reflete sobre a organização da sala, a qual viabiliza que: “as atividades planejadas por professores e crianças se desenvolvam de maneira flexível, criativa e cooperativa. Essa organização não é estática: novos materiais vão sendo introduzidos ou antigos são rearrumados a fim de melhor atender a esse critério” (p. 75). Logo, esta denúncia enunciada pela P1 faz refletir que por vezes o professor fica com sua autonomia comprometida e a criança não consegue exercer o seu protagonismo infantil. De um lado se sabe o que é importante, mas de outro o professor fica refém dos horários fixos, causando angústia e podendo interromper as atividades antes do objetivo dela estar completo.

Cabe ressaltar que o planejamento não é estático e não pode ser totalmente previsível. Ao acontecer situações inesperadas, e se o professor perceber e explorar esses momentos, novos conhecimentos poderão surgir. O desafio do professor então, é conciliar as dificuldades da rotina com as propostas educativas com as crianças.

Continuando as análises das observações das atividades, passo agora a trazer alguns aspectos do espaço e da organização relacionados mais especificamente a linguagem oral e escrita. Primeiramente, apresento a tabela evidenciando a localização dos instrumentos escritos mais utilizados pelas professoras e presentes na sala de referência.

Quadro 9 - Localização e utensílios escolares relacionados a linguagem oral e escrita na sala de referência

<b>Localização</b>	<b>Utensílios</b>
Paredes.	Alfabeto, calendário, Cartaz para chamada com os nomes, para a rotina, para os combinados e para as palavras mágicas, desenhos, quadro de giz;
Agendas individuais.	Bilhetes, recados, cartões, convites;
Jogos.	Instruções de jogos nas caixas, desenhos;
Caixa de trabalhos.	Relatórios, fotos, atividades, nomeação dos desenhos das crianças, nomes próprios;
Materiais gráficos.	Revistas/jornais/folders;
Livros.	Contos, contos de fadas, história em quadrinhos;
Outros lugares.	Nomes nos ganchos para mochilas individuais, etiquetas em caixas de materiais e caixa de trabalhos;

Fonte: Arquivo da pesquisadora



Esta tabela evidencia a presença da linguagem escrita no ambiente investigado, com os cartazes em sua maioria acessíveis às crianças e as imagens vinculadas às suas respectivas palavras, tendo interações por parte das crianças com diferentes informações. Abaixo fotos de alguns desses utensílios: palavras mágicas, etiquetas de materiais coletivos, cartaz de aniversários, calendário, nomes nos ganchos para as mochilas.

É importante destacar que os cartazes presentes nas paredes têm em sua maioria a participação das crianças, como, por exemplo, no cartaz das palavras mágicas, no qual as crianças dos dois grupos de Pré B representaram no desenho ao que cada combinado se dedica; no cartaz de aniversários tem o desenho de cada uma delas em palitos de churrasco correspondendo ao nome e data de aniversário representando o próprio rosto; na identificação dos ganchos para as mochilas tem o nome impresso e o nome feito pelas crianças. Abaixo algumas fotos que representam os ambientes destacados acima.

Figura 4 - Utensílios e sua localização na sala de referência



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na exploração desses materiais é comum, por exemplo, que ao iniciar a manhã as crianças, com o apoio dos cartazes, fazem a chamada em fichas com os nomes, a fim de realizar a contagem dos presentes e ausentes e identificando o próprio nome e o dos colegas, com palavras que segundo as professoras passam a ser conhecidas. É importante salientar que essas ações cotidianas não podem ser somente meras repetições, mas existe a necessidade de proporcionar espaço para a reflexão sobre a escrita.

No calendário realizam a contagem dos dias, verificam os dias da semana e também comentam como o tempo está e a mudança das estações de ano, tornando-se também uma prática diária. Listam ainda a rotina do dia utilizando imagens nomeadas das próprias crianças interagindo no espaço, o que proporciona estabilidade ao ordenar o que farão ao longo do dia, além disso, as palavras do dia passam, novamente, a fazer parte do repertório do grupo. Em alguns momentos, como em um dos finais de tarde enquanto aguardam para se destinar às suas casas, as crianças manipulam os livros, as revistas e os folders.

Desta forma, observei que na sala do grupo pesquisado, a linguagem oral e escrita está presente e é explorada. Evidenciei a participação das crianças na produção dos materiais, que têm seus usos funcionais não somente utilizados para a decoração, atribuindo sentido ao que está ao seu redor. A maioria dos utensílios escolares estão ao alcance das crianças, o que é importante, no entanto, o espaço para exploração fica prejudicado especialmente pelo tamanho pequeno da sala e os móveis ali colocados, como as classes, mesas, armários, fazendo com que as crianças permaneçam sentadas quase que a maior parte do tempo na sala.

Kishimoto (2000) também diz que a organização das salas, com mesas e cadeiras, em um trabalho para crianças maiores de 4 anos voltado somente ao aprendizado de letras e números está vinculado a uma concepção de adulto em miniatura e por horas considerada sem capacidade e frágil. Segundo a autora,

[...] considera-se que a criança, desde seu nascimento, tem uma personalidade e manifesta-se utilizando uma linguagem expressiva, apropria-se de conhecimentos do contexto, interage com adultos e crianças de diferentes idades. Ser criança é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além da oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas é principalmente, à liberdade de escolha. Hoje, a criança é vista como um ser histórico social, dotado de diferenças, peculiaridades, mas, completo dentro de seu nível de desenvolvimento, um cidadão capaz de fazer escolhas, de agir segundo sua vontade, de criar e recriar (KISHIMOTO, 2000, p. 5-6).

Desta maneira, o espaço e sua configuração precisam sim ser repensados nessa nova concepção que compreende a criança como sujeito histórico e que precisa de momentos para se socializar e vivenciar experiências, considerando todas as linguagens.

Assim, a partir dessas observações me remeto ao que diz Coelho (2010), quando destaca que o espaço na EI precisa despertar a vontade de instigar na criança, para que ela desenvolva a linguagem oral e escrita e que “[...] deve ser preparado com atividades permanentes, construção de projetos com assuntos variados do interesse das crianças e uma sequência de atividades pensada de maneira que supra os diferentes níveis de dificuldade” (p. 84). Contudo, é importante salientar, como aponta Horn (2007) que não basta o espaço ser organizado, mas precisa ser passível de interação e vivência do espaço de forma intencional, reconhecendo de que forma os móveis, materiais, a rotina, a professora e a vida da criança interferem nas interações e vivências.

Desse modo, os recursos são disponibilizados e utilizados de maneira funcional pelas crianças, e esses diferentes materiais de leitura que estão presentes no dia a dia da sala de referência, proporcionam ao grupo contatos que aguçam seu interesse, pois “O contato com diferentes formas de letras em cartazes, propagandas, embalagens, refrigerantes, revistas e jornais auxilia a entrada no mundo letrado” (KISHIMOTO, 2010b, p.7).

Além disso, a nomeação dos materiais pessoais e coletivos das crianças, faz com que estejam rodeadas pela escrita, proporcionando a leitura, e mesmo que algumas crianças ainda não a decodifiquem, pela visualização podem compreender e identificar onde está escrito. Este é outro exemplo a ser citado correspondente a uma das observações do grupo da P2:

A professora organiza os materiais na sala e chamou criança por criança pelo seu nome para entregar a agenda. Quando todos (as) estavam com ela nas mãos, apontou em que página da agenda estava os novos bilhetes, fez a leitura e as crianças manipularam, acompanharam e posteriormente as guardaram na mochila.  
(Diário de campo, 07 de abril de 2017).

Nesta perspectiva, o ambiente e a orientação da P2, mesmo que de maneira não intencional, está promovendo algumas estratégias que remetem ao letramento. Para Coelho (2010), ao manusear diferentes materiais escritos, como revistas, quadrinhos, entre outros, brincar com o som das palavras ou quando o professor lê e/ou escreve textos de interesse e produzidos oralmente pelas crianças, faz com que elas se familiarizem e interajam com e na sociedade letrada.

O acesso e manuseio de diferentes materiais escritos utilizados pelo grupo, é pelo menos uma vez por semana, a biblioteca. Este espaço disponibiliza obras de livre acesso às

crianças, e em especial há uma grande quantidade de livros de contos de fadas, e ainda fantoches e fantasias. Ao entrevistar a coordenadora perguntei a respeito do uso da biblioteca na escola e ela proferiu o seguinte:

Desde o ano passado na verdade nossa biblioteca foi reformulada... Nós tínhamos uma biblioteca bem pequena, então a gente mudou o espaço e apesar de ainda ser tão grande, hoje ela oferece um suporte maior para as crianças e para as professoras. Nela tem livros bem legais que dá para utilizar com as crianças... Também disponibilizamos os fantoches na biblioteca para fazer teatros e outras atividades... É utilizada com bastante frequência e as crianças gostam muito desse espaço (Entrevista coordenadora, abril de 2017).

Como percebe-se no relato da coordenadora, esse espaço foi pensando para ser um ambiente acolhedor e para realizar atividades de ouvir e contar histórias, por exemplo. Além disso, as crianças podem escolher um livro para fazer empréstimo e levar para casa, devolvendo-o em um dia determinado pelas professoras.

Descrevo agora a utilização da biblioteca no dia observado:

A tarde iniciou com as crianças sendo direcionados à Biblioteca. A P2 recebeu os mesmos e permitiu que conversassem com os colegas por alguns minutos livremente. Em seguida, a P2 introduziu o tema escola<sup>21</sup> novamente, inserindo uma história intitulada: *Samira não quer ir à escola*<sup>22</sup> a professora questionou-os a respeito do que imaginavam ser a narrativa, antes mesmo de dizer o nome da obra e do autor, dessa forma as crianças demonstravam curiosidade para o que viria a seguir. Em seguida, através da narrativa oral e exploração das imagens do livro a professora contou a história e as crianças permaneceram concentradas e atentas, demonstrando interesse no enredo a medida que a história ia sendo contada. Ao finalizar a narração conversaram sobre a história, e o livro passava de criança para criança, e eles observavam atentamente as imagens, e alguns buscavam identificar palavras já conhecidas. Ela perguntou se alguma criança gostaria de contar a história então K (menino, 5 anos) rapidamente pediu para ler a história (Diário de Campo, 10 de abril de 2017).

Percebi que os questionamentos e indagações realizadas pela P2 possibilitaram ao grupo imaginar e se envolver com a história, que é em quadrinhos, um gênero pouco utilizado na EI, mas que chamou a atenção das crianças, principalmente pela localização dos balões com as falas.

---

<sup>21</sup> Cabe ressaltar que em duas observações toda a instituição e, por conseguinte a turma observada, trabalhou com o tema *escola* previsto no subprojeto.

<sup>22</sup> Escrito por Christian Lamblin, com ilustrações de Régis Faller e Charlotte Roederer. O livro apresenta a história de uma menina que acorda um dia sem a menor vontade de ir para a escola. Quando chega lá, resiste tanto a ficar que a mãe acaba levando-a para o trabalho. Do escritório, Samira consegue observar o pátio de sua escola e acaba percebendo que a escola é muito mais divertida. Os autores utilizam narrativa e recurso das histórias em quadrinhos.

A partir desse relato é possível notar como as histórias podem envolver e motivar as crianças a explorar e experimentar a escrita, pois através da linguagem oral, tanto a professora quanto as crianças se envolvem coletivamente. Desta forma, comprova-se o que diz Soares (2004), que ler histórias na EI é de suma importância, pois amplia as capacidades de inserção ao mundo escrito.

Recentemente, no ano de 2009, o MEC produziu um documento intitulado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, buscando avaliar a qualidade em várias dimensões, sendo uma delas a *Multiplicidade de experiências e linguagens* composta por questionamentos como:

**2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita.**

2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?

2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?

2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?

2.5.4. As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita?

2.5.5. As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever? Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas.

2.5.6. As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários? Questão que se refere apenas a crianças de 4 até 6 anos.

2.5.7. As professoras incentivam as crianças maiores, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações? (BRASIL, 2009, p. 43, grifo meu).

Nas observações realizadas com a P2, pude perceber que ela busca oportunizar momentos de experimentação da linguagem oral e escrita. Algumas dessas experiências vão ao encontro do que o MEC indica e julga ser necessário para alcançar a qualidade na EI, especialmente quando possibilita às crianças o manuseio de livros de tipologias e gêneros diferentes, oportunizando o desenvolvimento da linguagem oral e o contato com a linguagem escrita, como constata-se no trecho abaixo:

Enquanto algumas crianças ainda estavam olhando o livro da história, P2 disse para as crianças escolherem os livros para manuseá-los, e várias crianças contavam as histórias umas para as outras através da observação das imagens, identificando os personagens que faziam parte, buscando dramatizar com a mudança de voz e postura para melhor contar a história. No decorrer dessa atividade, algumas crianças encontraram palavras conhecidas, como aconteceu com o nome de uma colega e identificaram: Profª, olha é o nome da A. As crianças que folhavam esse livro demonstrando alegria por ter identificado o que estava escrito. Enquanto isso me aproximei a uma criança, que pediu para me contar uma história através das imagens do livro, aceitei e me sentei próxima a ela. Ao longo da narração percebi que ela já

conhecia a história, pois sabia as falas do texto original. Y. (menina, 5 anos): – Que cachorrada é essa que dorme na rua, olhando pra lua?... Um dia nasceu o Totó, cachorro magrinho e feinho de fazer dó. Andava na rua abanando sua calda para achar um dono. Abandonado e tristonho, sem um osso para roer, mas não reclamava. O trecho já narrado apresenta semelhança com o que está escrito no livro, além de manter a ordem cronológica de acontecimentos. O fragmento a seguir, apresenta leitura das imagens do livro: Y. (menina, 5 anos): – E daí ele vivia caminhando pela rua. Numa tarde de chuva, ficou todo molhado, arranjou um dono e Totó ficou feliz da vida. Um fiel companheiro. Fim. Finalizando este momento, parabeneizei a criança, dizendo que ela era uma ótima contadora de histórias, e aos poucos fui me afastando dando espaço para que ela interagisse com os colegas (Sessão filmica, 10 de abril de 2017).

A sequência de imagens apresentadas abaixo ilustra o momento descrito a partir das filmagens em que as crianças folham e interagem com os livros na biblioteca.

Figura 5 - As crianças no espaço da biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Durante este momento elogiei a maneira como a menina contou a história e perguntei como ela sabia contar de maneira tão fidedigna, ela então me respondeu que gostava da história e por isso a emprestou da biblioteca mais de uma vez. Desse modo, motivada pela proposta da instituição de levar os livros para casa, Y. (menina, 5 anos) escuta as histórias e relembra pelas imagens o que foi lido. Ao escolher o livro que quer levar para casa aprende a importância de ser leitora. Além disso, ela me contou que adora ouvir histórias e que sempre,

quando empresta o livro, a primeira coisa que pede ao chegar em casa é para que sua mãe leia a história.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. (KRAMER; NUNES E CORSINO, 2011, p. 79).

Assim, quando a professora contou a história ou com o meu encontro com a Y (menina, 5 anos), e ainda, quando a criança pede para seu responsável ler a história, observa-se que a leitura promove encontros e trocas entre adultos e crianças e estas partilham conhecimentos e experiências possibilitadas por esse movimento. Cabe salientar que a leitura de histórias precisa acontecer o maior número de vezes possível e as professoras devem contribuir com a exploração de livros e histórias diferentes. Por isso, Horn (2007) afirma que somente através de um ambiente com estímulos, que possibilite a interação da criança desde pequena uma com as outras, com os adultos, com elementos e materiais diversos, é possível que o pleno desenvolvimento ocorra.

Pude perceber então, que nos momentos em que as crianças folhavam as diferentes histórias havia interação com o que observavam e entre pares. Nesse aspecto trago novamente as contribuições de Horn que diz que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente” (2007, p. 28). Ou seja, os espaços da instituição são configurados como ambientes quando os sujeitos o ocupam significativamente e não de maneira mecânica ou imposta, atuando como meros receptores de uma rotina rígida que não valorize ou proporcione momentos para o desenvolvimento da autonomia da criança e liberdade de atuação do professor.

Esses foram alguns dos aspectos analisados durante as observações e é importante frisar que não somente as práticas de linguagem oral e escrita, mas todas as outras, segundo a DCNEI (2010), devem estar englobadas quando se pensa em um espaço que propicie a exploração e o desenvolvimento da criança. Desse modo, pensar o espaço como ambiente que pode ser modificado e que precisa ao máximo garantir a exploração e possibilitar a interação

da criança, é essencial de modo que com mais frequência as crianças apreciem e descubram novas possibilidades com os materiais presentes no cotidiano.

Diante do exposto e contextualizando com o objeto de estudo, percebi a relação e as influências da organização dos espaços no fazer pedagógico. Desta forma, a educação em tempo integral buscou por solucionar uma demanda nacional e também da comunidade local. Para isso a instituição em questão reformulou o currículo sem alterar sua estrutura física, apenas adequando seu leiaute, atendendo parcialmente o que se espera desse modelo de educação.

Observei que os espaços são diversificados mas que ainda o compartilhamento do ambiente e do tempo para as atividades ocasionam transtornos para as crianças e para as professoras. Aspectos esses que me fizeram refletir sobre a necessidade e a urgência de discutir coletivamente a utilização e organização dos diferentes espaços de uso coletivo e as práticas desenvolvidas nos espaços compartilhados, pois o cronograma de horários, juntamente com estes espaços compartilhados, por exemplo, acabam por intervir nas práticas realizadas, e por consequência nas práticas voltadas ao trabalho com a linguagem oral e escrita.

Assim, a partir dessa discussão sobre os espaços, a segunda categoria elenca aspectos mais específicos das práticas de linguagem oral e escrita que acontecem nesta instituição, e na próxima seção deste trabalho descreverei e analisarei com mais amplitude.

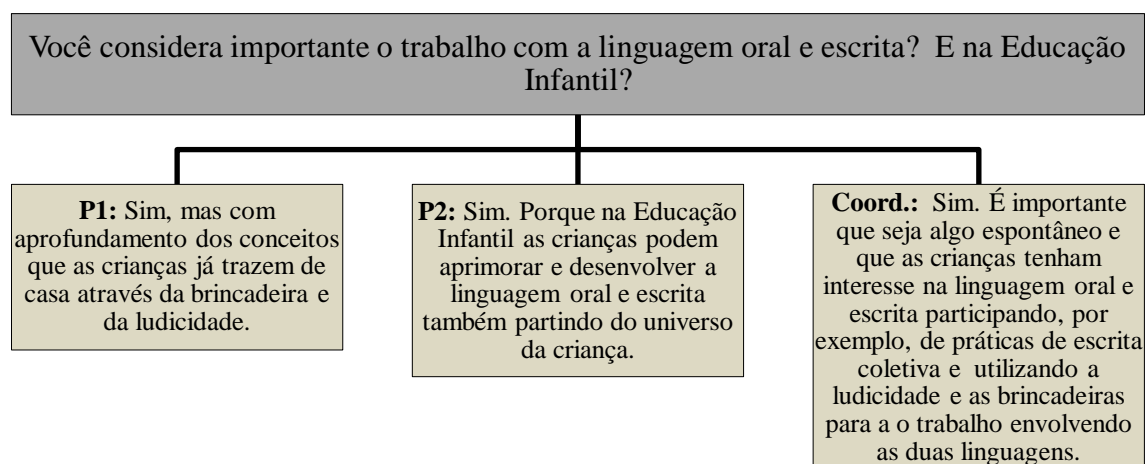
## 5.2 A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Nesta seção apresento algumas questões que vão ao encontro da categoria estabelecida. Saliento que as respostas foram mais amplas, porém, exponho aqui os fragmentos das falas das entrevistas que ressaltam as práticas das professoras cruzando com alguns trechos das anotações do diário de campo, das fotografias e das filmagens das observações.

Nas entrevistas uma das questões iniciais, e que aqui acredito iniciar a provocação, diz respeito ao trabalho individual com a linguagem oral e escrita, como se pode observar nos fragmentos dos textos estipulados no organograma a seguir:

Figura 6 - Organograma sobre a importância da linguagem oral e escrita





Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como percebe-se no organograma acima, ao questionar sobre o trabalho envolvendo a linguagem oral e escrita na EI, tanto as professoras quanto a coordenadora foram unânimes em salientar sua importância. Nesse ponto de vista de reconhecimento trago Cruvinel, Lima e Alves (2013) que destacam que a linguagem oral e escrita oportuniza as crianças ampliarem seus conhecimentos e possibilita sua inclusão nas práticas sociais. Além disso, a EI se constitui como um dos eixos principais por ser essencial na formação do sujeito levando em consideração a interação e também, especialmente em relação às crianças, a orientação e construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Outro aspecto destacado pela P1 é a preocupação com a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, para então, a partir deles desenvolvê-los, e ainda nesta pergunta inicial complementa: “[...] as crianças já vem com uma bagagem de conhecimento muito grande, elas não são uma tábula rasa” (Entrevista P1). Soares recorda que:

[...] nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social que pertençam, mas todas convivem muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil (2009, p. 1).

Neste sentido, é possível compreender que para essa professora a aquisição da linguagem oral e escrita não inicia somente quando as crianças chegam à EI, mas desde o seu nascimento, pois estão em contato com a linguagem em suas vidas cotidianas, como afirma Kishimoto:

As crianças adquirem a linguagem falada, ouvindo e interagindo com outros na linguagem da família ou comunidade, brincando de faz de conta em casa ou na escola. A aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, cartas, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jornais, jogos eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais ou até fazendo um trabalho doméstico. O letramento/ literacia<sup>23</sup> visual vai emergindo nos primeiros anos de vida, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais (2010a, p. 25).

Assim o professor ao buscar elementos de sua vida cotidiana pela imersão no ambiente de linguagem oral e escrita, proporciona meios para que a criança relacione a sua aprendizagem ao uso social.

É importante deixar claro que, nem sempre, devido as diferentes infâncias as crianças terão a mesma oportunidade e acesso. Desse modo, na EI quais propostas devem ser elaboradas a fim de garantir que as crianças através da mediação desenvolvam seus conhecimentos?

Não obstante, a P1, a P2 e a coordenadora mencionam o trabalho considerando as especificidades das crianças de modo que essas práticas valorizem os conhecimentos e os interesses delas, para assim ampliar e oportunizar outros conhecimentos. Estes posicionamentos vêm ao encontro do pensamento de Baptista, Noronha e Cruz (2013) se tratando aqui especificamente da linguagem escrita quando afirma que:

Além de garantir que integre o cotidiano infantil, a linguagem escrita deve ser trabalhada por meio de estratégias capazes de respeitar as características da infância. Tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com os aspectos característicos do universo infantil, tais como, a forma lúdica de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta; a simplicidade e a espontaneidade da imaginação e da criatividade e a facilidade de crer naquilo que se fantasia (p. 14).

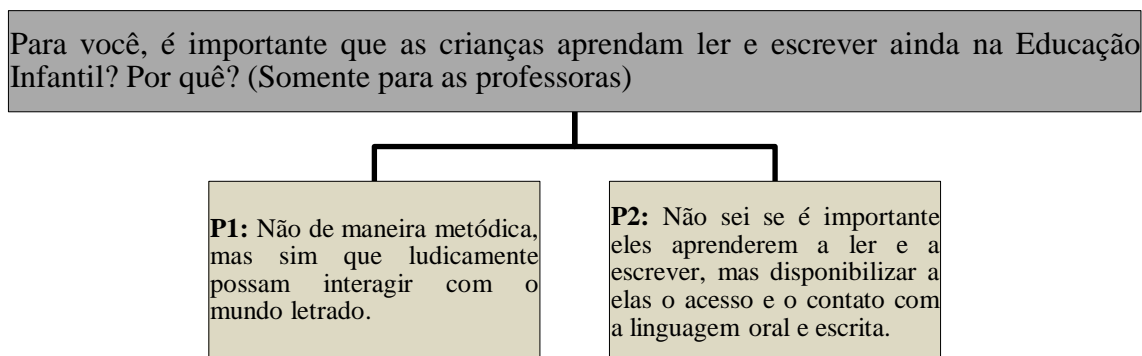
As autoras vêm questionando sobre as negligências envolvendo as práticas desenvolvidas na EI no que diz respeito ao direito da criança, de se formar como membro de uma cultura intensamente marcada pela escrita. Destacam que muitas escolas de EI reproduzem um modelo de escolarização que não se adequa ao que se entende e compreende para a infância.

Essas práticas fazem com que alguns profissionais se sintam receosos ao pensarem trabalhos como esses, principalmente os que propõem a linguagem escrita. Neste sentido, a questão que segue provoca alguns questionamentos sobre esse reducionismo e a falta de clareza sobre esse trabalho na EI.

---

<sup>23</sup> Derivado do termo “literacy”, sinônimo de letramento (Soares, 1998, apud Kishimoto, 2010.).

Figura 7 - Organograma sobre ler e escrever na Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Com relação à pergunta acima as professoras entendem que ler e escrever é um processo amplo e até chegar nele as crianças precisam desenvolver outras habilidades que levem a este processo. A P2 destaca que se a criança apresentar interesse, este não pode ser ignorado, entretanto, não exemplifica como aconteceria ou como conduziria essa criança neste processo. Para compreender melhor trago as transcrições completas referentes à questão acima:

Para a P1:

Não, sabe por que não? Porque é uma perda de tempo. Eu vou te dizer que pela minha prática enquanto alfabetizadora acho maravilhoso que eu trabalhe com o Pré B também, justamente para desmistificar essa ideia de preparar a criança para o primeiro ano. Na verdade, a preocupação maior enquanto professor (a) é o que a professora da outra escola vai dizer quando esta criança chegar lá. Infelizmente não só o professor como ser humano em geral tem o hábito de tudo que acontece culpar o outro, por exemplo, se a professora do Pré me mandou uma criança com poucas noções é a minha obrigação enquanto professora de 1º ano desenvolver, criar estratégias para que avance, porém, a preocupação maior está em o que, como que eu vou desenvolver... Eles vão escrever no caderno Ba be bi bo bu, la le li lo lu, eu vou encher o caderno, esquecendo como é que vai usar o caderno, a cola, e as queixas continuam... As professoras dizem: Olha só! não sabe nem recortar folha... Eu sei que foi trabalhado isso lá porque eu estou na EI e eu sei o que a gente trabalha, mas eles vão para o primeiro ano às vezes sem saber usar o caderno, sem saber usar a cola, então as professoras se preocupam na EI em propôr exercícios preparatórios... Preencher linhas, fazer bolinhas... Neste sentido, muito mais importante do que eles saberem o som do 'b', o som do 'l', o som do 'c', é que eles interajam com o mundo letrado ludicamente, porque eu acho que a criança aprende brincando sim (Entrevista P1, 8 de abril, 2017).

Ou seja, para essa professora as práticas que envolvem a alfabetização, em suma, estão vinculadas a exercícios exaustivos grafocêntricos e grafofônicos, de preparação, memorização, cópias de letras, entre outros. Neste mesmo caminho a P2 diz:

Não sei se é importante eles aprenderem a ler e escrever, o que considero importante é disponibilizar às crianças o acesso e o contato com a linguagem oral e escrita, desenvolver esse processo, principalmente da linguagem oral, e não limitar a criança caso surgir alguma curiosidade, alguma dúvida quanto à escrita de alguma palavra ou de algo que surgir dela e do seu interesse. Nessa etapa as crianças precisam experimentar e vivenciar e não, pelo menos o que eu considero, ficar somente dentro da sala, sentados copiando do quadro. Isso não é Educação Infantil (Entrevista P2,8 de abril, 2017).

Cabe ressaltar que essas falas claramente apresentam as diferenças entre a EI e o EF, e que por vezes, tanto a linguagem oral e escrita quanto o processo de alfabetização e letramento é compreendido como mecânico e descontextualizado.

Assim, esses argumentos vêm para salientar que a EI tem um diferencial e que não pode se vincular às práticas descontextualizadas sem significado para a criança. Desse modo, é possível considerar que a alfabetização frequentemente é vinculada a um processo obrigatório, exaustivo e excludente, com métodos descontextualizados de práticas conscientes. E assim, as práticas históricas que envolveram a alfabetização oportunizaram um descrédito no qual o trabalho, especialmente com a linguagem escrita, começou a ser excluído da EI.

Soares (2004) destaca que atividades comuns nessa fase como rabiscar, desenhar e interagir com jogos e brincadeiras, mesmo não sendo consideradas relevantes por muitos professores, estão relacionadas aos conceitos que compreendem o sistema alfabético de escrita.

Entretanto, as professoras afirmam que, mesmo antes de suas entradas no EF, as crianças da EI se relacionam com a linguagem oral e o processo de escrita reiterando as especificidades infantis. Na fala dessas professoras, apesar de destacarem a importância como essencial para essa fase, parecem ainda não ter clareza de quais conhecimentos necessitam ser garantidos aos pequenos e de que maneira essa mediação deve acontecer. Outro ponto importante é que o termo letramento raramente apareceu nas falas das professoras, apenas considerações como o de aproximar as crianças das práticas sociais de leitura e escrita.

Sendo assim, não se pode pensar que as crianças com então seis anos de idade, ao iniciar o EF, deixariam de ter infância e passariam de uma hora para outra ter a responsabilidade e as características diferenciadas só por não estar mais na EI. Em oposição a esses posicionamentos Goulart (2007, p. 87) destaca que “é importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem”.

Então não é somente na EI que as práticas precisam considerar aspectos essenciais da infância, mas também no EF, aliando, por exemplo, a brincadeira. Desse modo, tanto na EI quanto no EF o trabalho envolvendo a linguagem oral e escrita deve ser levado a sério e condizente às singularidades dessa fase da vida.

Início agora um dos momentos vivenciado durante as observações. Este aspecto da análise é relevante, pois corrobora a importância que o espaço tem para a EI, o que já vinha sendo discutido anteriormente. Cabe ressaltar ainda que as crianças estão explorando atividades que envolvem o tema escola.

A P2 indagou às crianças se gostariam de realizar um passeio para observar os espaços da instituição. As crianças demonstraram-se bastante motivadas com a atividade e seguiram para a hora do lanche, para posteriormente visitar junto a professora estes lugares. Ao retornar percorreram toda a instituição e comentavam, quando já conheciam o que tinha no espaço, como era, qual seu mobiliário, e a professora os motivava para expressarem por qual motivo a sala possuía mesa, livros, outros componentes além destes, quais usos e relações se davam naquele espaço e perguntava a que ele se destinava. As crianças foram conversando e algumas se lembraram de fatos que haviam realizado no local. Elas se organizaram e juntamente com a professora se deslocaram até o ateliê (Diário de Campo, 07 de abril de 2017).

Quando a professora realizou a pergunta inicial buscou os conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre o espaço. Após esse momento, perguntou a elas: “Se eu disser assim: Yv (menina, 5 anos), você vai desenhar o refeitório... Gu (menino, 5 anos), você vai desenhar o ateliê... Vocês conseguiriam?” (Sessão filmica, 07 de abril de 2017) Algumas disseram que sim outras que não. Então a professora propôs: “Que tal realizarmos um passeio para relembrar os ambientes que tem na escola?” (Ibid.) O grupo concordou e assim iniciaram esse passeio.

Durante o passeio as crianças se envolveram e interagiram entre pares que ali estavam e também com as professoras, muitas delas, professoras do grupo em anos anteriores. Percebi que as crianças acompanhavam, de modo que a P2 não precisava ficar o tempo todo relembrando o grupo para prestar atenção, já que estavam envolvidos com a atividade, pois, segundo Barbosa, “no processo de interação com o outro, com seus pares, que a criança se apropria dos significados do mundo, internaliza os valores culturais e contribuem para a mudança de tais significados” (2009, p. 181-182). Ou seja, mesmo sem consciência disso, no convívio com os outros cada espaço e ambiente tem um significado para aquelas crianças.

As expressões faciais e gestuais revelavam o entusiasmo, empolgação que mudavam com mais expressividade de acordo com o ambiente a que se dirigiam, especialmente nos

ambientes de parque, demonstrando grande satisfação pelo espaço. Algumas crianças nomeavam os locais e os objetos destacando quais mais gostavam e descreviam as relações que estabeleciam com eles.

Ao final da atividade, seguindo o cronograma, as crianças se deslocaram até a brinquedoteca e ficaram até os momentos finais, quando então, subiram até a sala de referência e organizaram as mochilas para ir para casa.

Na segunda-feira da semana seguinte, após o momento da organização inicial, a P1 buscou saber como foi o passeio pela escola, e as crianças destacaram aspectos importantes. Nesse momento ela escreveu a palavra *escola* no quadro e perguntou se alguma criança reconhecia a palavra que havia escrito, fazendo certo mistério. M C (menina, 5 anos) mais do que depressa levanta o dedo e diz: ‘A letra E tem no nome da minha mãe’ A P1 parabeniza a criança e começa a localizar a palavra fazendo relação com o espaço em que estão: ‘Crianças vocês estão em uma?’ E elas respondem: ‘Escola’. (Sessão filmica, 10 de abril de 2017). E assim a professora trabalha com a letra E do alfabeto relacionado com a letra inicial da palavra *escola*, como pode ser observado a seguir:

Ainda envolvendo o tema escola, a P1 deu sequência às atividades planejadas, introduzindo uma atividade com giz encharcado na água, motivando que falassem o que elas identificavam na escola que iniciava com a letra E. As crianças foram falando: estojo, escorregador, escada, elevador, extintor, escova – entre outras palavras. Algumas crianças ficaram bem pensativas, tentando buscar novas palavras, pois se sentiram desafiadas a pensar o que realmente iniciava com a letra E, já outras buscaram nas palavras mais conhecidas e de acordo com o aquilo que mais gostavam, e outras ainda, acabaram repetindo aquilo que já havia sido falado, por meio da percepção de que realmente iniciava com a letra E. Cada criança escolheu uma palavra que gostaria de representar por meio de um desenho, dessa forma, cada uma delas recebeu uma folha A4 e a nomeou com caneta hidrográfica e começou a atividade desenhando com o giz e a água. Algumas crianças demonstraram curiosidade por aprender a escrever o nome do que estavam desenhando: A (menino, 6 anos): Mas prof.<sup>a</sup>, como escreve? A professora P1, em resposta, escreveu a palavra na folha para que a criança copiasse, pois viu que o mesmo demonstrava interesse em desenvolver a linguagem escrita do que estava representando por desenho. Da mesma maneira, R (menina, 6 anos), pediu auxílio e a professora procedeu de maneira semelhante (Diário de Campo, 10 de abril de 2017).

Abaixo trago duas imagens em uma figura que representam os pedidos das crianças em escrever os desenhos vinculando-os à escrita que eles representam. Nessa atividade a P1 propôs que as crianças recordassem palavras de repertório conhecido, fazendo relações com o que vivenciam dentro da instituição.

Figura 8 - Organograma da atividade sobre a letra E



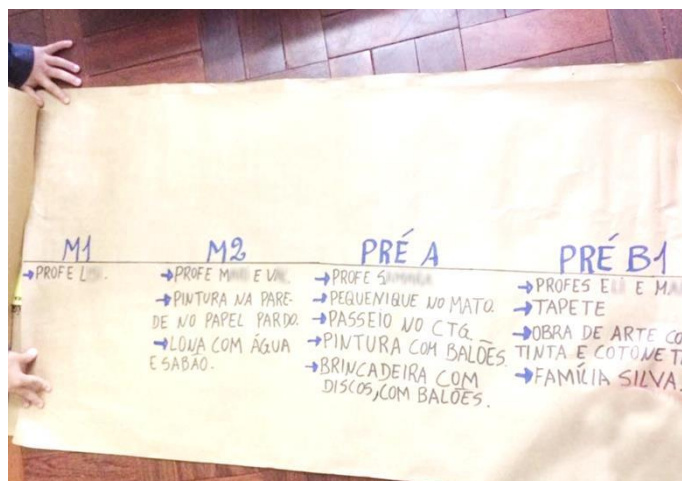
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse momento me aproximei de A (menino, 6 anos) e perguntei qual o motivo do seu desenho. Ele disse: “Porque é o brinquedo que eu mais gosto” (Diário de Campo, 10 de abril de 2017). Percebi que ele buscou significar a atividade estabelecendo sua preferência. A professora nesse momento exerceu a função de escriba e as crianças pediram se poderiam copiar e ela disse que sim.

Com base nessas observações considero que, especialmente as crianças observadas aqui, já compreenderam que existe uma diferença entre a escrita e o desenho, e que a palavra atribui mais um significado ao que eles desenharam. Para Soares (2004) quando a criança interage em seu dia-a-dia com a escrita pode desenvolver vontades e desejos de se apropriar e conhecer as suas funções.

Dando sequência, a figura abaixo contém outra atividade realizada pelo grupo com a P1. Em uma conversa informal ela convida as crianças para que se acomodem no chão da sala e explica que, as coisas na nossa vida acontecem em tempos diferentes e que eles já passaram por muitas coisas dentro da instituição. A partir daí coloca um papel pardo e pergunta se elas se recordam dos acontecimentos dos anos anteriores, como por exemplo, as atividades e brincadeiras, os nomes das professoras, os colegas que foram embora, entre outros. Ela explicou que iriam fazer uma linha do tempo e para que ela serve, marcar e localizar os fatos que acontecem no decorrer do tempo (Diário de campo, 18 de abril de 2017).

Figura 9 - Organograma Linha do Tempo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

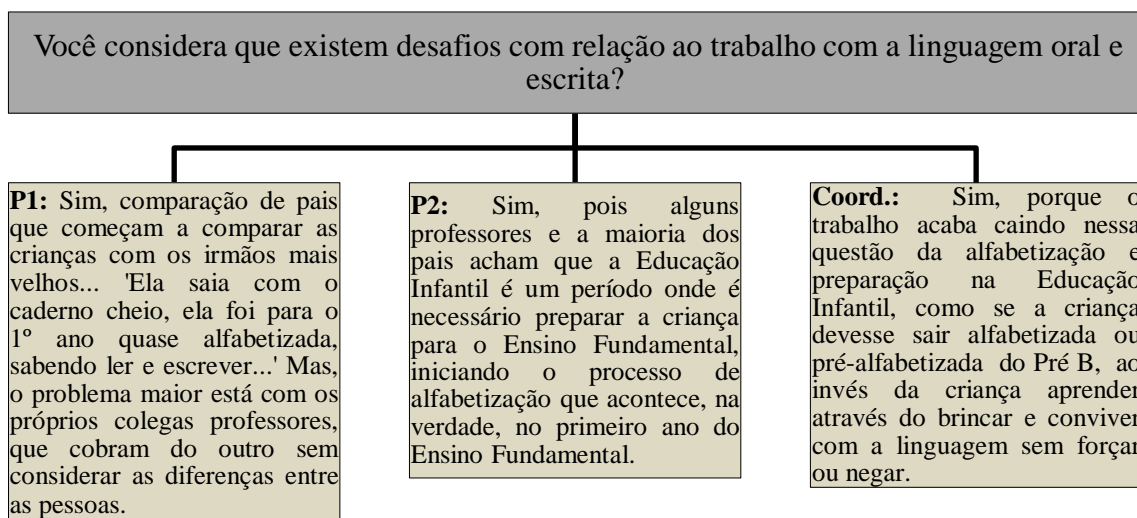
Como se pode observar na imagem acima, no Maternal 1 (M1) as crianças não conseguiram lembrar de nenhum fato marcante, apesar da P1 insistir eles só conseguiram dizer o nome da professora daquele ano. Já nas demais turmas conseguiram recordar várias atividades, e pude perceber que a maioria das atividades recordadas envolviam a brincadeira e a arte. Como escriba, a P1 utilizou uma tipologia textual até então desconhecida pelas crianças. Além disso, o grupo pode narrar suas lembranças e perceber que a função da escrita está também em registrar os momentos para não esquecer. Após esse momento houve uma votação e as crianças puderam escolher qual delas repetiria e decidiram por realizar a pintura no papel pardo. Infelizmente, como este era o último dia de observação, não pude acompanhar o momento em que se realizou esta atividade.

É necessário refletir, que como já vinha sendo relatado pelas próprias professoras, que tanto a linguagem oral quanto a escrita não pode ser limitadora a exercícios ou práticas exaustivas, mas precisa envolver a arte, o jogo, a brincadeira. Na memória das crianças essas atividades aparecem com mais frequência, pois talvez naquele momento tivessem um grande significado, possibilitando, talvez, expressar seus sentimentos e saberes pelo contato com essas linguagens.

Outro aspecto que a P1 destaca sobre a cobrança das professoras do EF em relação à EI, trouxe argumentos que contribuem para práticas descontextualizadas. Além disso, a seguinte questão traz outros aspectos que vem ao encontro com o que já havia sendo discutido.

Figura 10 - Organograma sobre Desafios da linguagem oral e escrita





Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os argumentos de P1 e P2 foram bastante expressivos ressaltando que há exigências dos pais e da sociedade e acabam depositando na EI o sucesso ou insucesso da criança no EF. Especialmente a essa questão as professoras relatam que influências e interferências na prática pedagógica dos professores da EI acaba por pressionar e levar para dentro das salas de aulas práticas antecipadoras, com a utilização de cadernos e tarefas de casa quase que diárias reduzindo assim o tempo para as brincadeiras e o trabalho com as mais variadas linguagens.

A falta de compreensão do que é ser criança de até quando se tem infância contribui para que isso aconteça, portanto, é necessário,

[...] compreender que a criança é um ser social, uma pessoa, um 'cidadão de pouca idade' enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões (de autoridade, de linguagem e de outros aspectos sociais) diferentes do modelo de criança que existe nos manuais. Essa compreensão, esse nosso conhecimento de quem é a criança concreta com quem trabalhamos é condição, então, para que atuemos com ela na pré-escola no sentido de favorecer o seu desenvolvimento pleno e o seu conhecimento amplo sobre a realidade física e social. Quando falo, pois, no papel social e político da pré-escola estou me referindo à função pedagógica que essa pré-escola deve exercer. O papel social da pré-escola está exatamente no fato dela assumir a sua função social pedagógica (KRAMER, 1985, p. 79).

De acordo com a autora é na pré-escola as crianças podem assumir a função social a qual são destinadas a elas. De uma maneira geral, observei que o grupo pesquisado apresenta peculiaridades e características próprias e oriundas de realidades distintas que não esquecem ao frequentar a EI.

É indispensável valorizar os conhecimentos prévios das crianças e observar a importância de promover práticas que valorizem o protagonismo infantil, pois cada uma é única e irá demonstrar suas singularidades se utilizando da fala ou demonstrando por um olhar e até um gesto. Essas práticas precisam acontecer desde a entrada da criança na escola até o final do dia, o que nem sempre acontece.

Nesse aspecto, quando a coordenadora foi questionada sobre quais seriam os avanços necessários para a EI, disse o seguinte:

É na verdade uma coisa bem importante a questão do uso do caderno. Nós enquanto equipe diretiva da escola, até conversando já com as professoras do Pré B, consideramos importante o não uso do caderno e sim o desenvolver da criança através de outros materiais, por exemplo, a noção de espaço. A gente pode trabalhar de outra forma, até porque, no Ensino Fundamental as crianças têm três anos para se alfabetizar, elas têm tempo para isso e nós enquanto Educação Infantil devemos ensinar de outras formas. As crianças chegam aqui, na EI, com dois anos, então devem explorar, vivenciar, ao invés de realizar atividades no caderno de cópia de letras, por exemplo. Devem pular corda, recortar, ouvir e contar histórias, enfim, utilizar os espaços para brincar de diferentes brincadeiras e assim, estar desenvolvendo suas habilidades plenamente, até porque, infelizmente, esse tempo de brincar vai passar, né, pois no Ensino Fundamental geralmente elas não têm esse tempo, né... Porém, são crianças ainda no Ensino Fundamental, mas parece que deixam de ser porque devem ficar sentados e concentrados no caderno, e isso na Educação Infantil a gente não gostaria que acontecesse (Entrevista coordenadora, 10 de abril, 2017).

Esse argumento corrobora com o que vem sendo discutido até o momento, destacando que as práticas não devem ser voltadas a preparação e sim às necessidades da criança no momento em que se encontra na instituição.

Porém, discordando um pouco deste pensamento compreendo que é necessário refletir se o problema está somente em utilizar o caderno ou como ele é usado pois ter um caderno, explorá-lo, pode significar muito para uma criança, afinal é um dos modos de aproximar-se do universo adulto (assim como o uso de caneta, por exemplo).

Além disso, a coordenadora argumenta de maneira relevante sobre a criança no EF, apesar de não concordar, conformar-se com o que ocorre, pois segundo ela, em algumas instituições a brincadeira e o brincar são considerados desnecessários e restritos a momentos específicos, desvinculando o lúdico do que se restringem as áreas do conhecimento.

Dentre esses argumentos o que se pode concluir é que a criança, independente de estar na E.I. ou no E.F., é necessário considerá-la como sujeito, onde as práticas precisam ser pensadas valorizando o interesse, para assim ampliar os conhecimentos. Entendo então, que o brincar deva acompanhar essa mudança com a criança e não ficar esquecido como algo

desnecessário, pois continua sendo imprescindível para o desenvolvimento social, cultural, motor, linguístico e cognitivo da criança.

Por conseguinte, descrevo uma sequência dentro de um dia observado por considerá-la relevante para esta análise:

As crianças chegaram dizendo ‘bom dia’ às professoras das duas turmas, colocando as mochilas nos ganchinhos com seus respectivos nomes. Retiraram a agenda da mochila e colocaram no cesto separado para cada turma. As professoras demonstravam receptividade e acolhimento às crianças, mas como precisavam verificar rapidamente a agenda de todas elas, e responder aos bilhetes que alguns pais ou responsáveis escrevem na agenda. As professoras solicitaram que as crianças tirassem os ‘casacos pesados’ para que se sentissem mais confortáveis em sala, e após, sentaram nas cadeiras organizadas junto às classes em configuração de U (Diário de campo, 07 de abril de 2017).

Apesar das professoras receberem as crianças carinhosamente, nesse momento havia uma preocupação intensa em organizar os materiais, ver se havia algum bilhete urgente dos pais/responsáveis, tudo de maneira rápida devido ao pouco tempo para organizarem-se na sala de referência. Após esse momento o outro grupo do Pré B2 vai até a sala correspondente ao seu horário e o Pré B1 fica na sala de referência e assim a P1 inicia a rotina.

A professora da turma observada iniciou a manhã fazendo um momento de agradecimento junto às crianças. Em seguida cantou com elas como um incentivo inicial à aula. Dando sequência, a professora e as crianças realizaram a exploração dos cartazes de aniversário – uma delas estava de aniversário naquele dia e assim a parabenizaram; houve a troca de ajudante, a verificação do dia e a chamada, por meio de fichas dos nomes. Assim, com o incentivo da P1 cada criança levantava de sua cadeira de acordo com a ordem alfabética, procurando seu nome que estava em cima da mesa e assim mostrava aos colegas colocando-o no cesto que ficava locado em um mural de presença. Desta forma as crianças verificavam juntas a presença umas das outras, e observavam qual era a sequência alfabética, constatando quem estava faltando, colocando esses nomes na parte mais baixa do mural. A professora P1 questionava as crianças: Quem vem depois do A (menino, 6 anos)? Agora, vamos contar juntos quantos estão no total? Nesta manhã estavam presentes 16 crianças. A professora questionou: Como é que se escreve o número 16? As crianças responderam: Com o 1 e o 6. E o ajudante escreveu em uma folha que foi anexada ao cartaz da presença (Diário de campo, 07 de abril de 2017).

Não somente neste como nos demais dias observados percebi que algumas das atividades são rotineiras apesar de mudar a ênfase e a forma de exploração. Relacionado a isso, Dornelles e Horn (2011) teorizam sobre a “rotina” que deve ser estabelecida em uma sequência básica de atividades diárias com as crianças, pois é a partir dela que

[...] organizam-se os horários de funcionamento da instituição e as propostas que serão interessantes de fazer com as crianças, pensando em como elas são, o que

preferem fazer, o que é possível planejar no espaço de que dispomos dentro e fora da sala de aula e dos materiais que temos à nossa disposição. É fundamental termos sempre presente que a capacidade de a criança concentrar-se numa mesma atividade varia de acordo com a idade e que, em consequência disso, não podemos limitar o tempo com rigidez. Além disso, é importante considerar que as rotinas propostas para berçários vão ser bem diferentes das propostas para as crianças maiores (p. 19).

Na sequência a P1 iniciou com algumas músicas de repertório conhecido, ou seja, que sempre são cantadas com as crianças, e outras variavam de acordo com os pedidos delas, que tem a liberdade para escolher.

Nesse momento, tanto as crianças quanto a professora, esboçavam sorrisos e contentamento ao que estava acontecendo, visto que “A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. Além disso, as aprendizagens de forma de expressão que comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 130).

Outro ponto a ser destacado é que não somente nessa observação, mas também em outras foi possível constatar que as professoras utilizam o nome próprio da criança para trabalhar a linguagem oral e escrita. Na observação descrita acima foi possível perceber sua vinculação à lista de chamada das crianças. Nesta breve descrição a P1 busca identificar os nomes das crianças com a letra inicial e assim seguir a sequência alfabética.

A questão seguinte é em relação a forma como a professora contempla a linguagem oral e ou escrita nas suas práticas educativas. Ela afirma o seguinte:

Olha, eu costumo contemplar a linguagem nas brincadeiras, nas músicas, no teatro, na hora do conto, na rotina diária, entre outros. Mas um dos trabalhos que mais realizamos, né, na Educação Infantil, diz respeito ao nome próprio, que acredito ser essencial para a vida da criança desde o seu nascimento, e assim criamos um vínculo com o mundo lá fora (Entrevista P1, 8 de abril de 2017).

De acordo com a professora o nome aproxima a criança do seu universo, tanto de maneira afetiva como histórica. Entretanto, esse discurso traz algumas divergências quando na observação identificamos que o nome é utilizado para conhecer a ordem alfabética ou averiguar a presença, reduzindo a isso o trabalho com o nome da criança. É importante refletir se bastaria utilizar o nome próprio e considerar que assim já está trabalhando as especificidades da criança ou se esse trabalho está acontecendo de maneira fragmentada ou descontextualizada.

Vigotski (2007) apesar de não desconsiderar os aspectos biológicos que os homens trazem desde antes de seu nascimento, pondera que ao longo de sua vivência vai se tornando

um sujeito histórico-cultural pelas relações que são produzidas no contexto social, que é o caso da apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Porém, segundo ele

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (VIGOTSKI, 2007, p. 139).

Portanto, as práticas relacionadas aos nomes escritos podem aparecer de maneira funcional em objetos e lugares que fazem parte do dia a dia das crianças, mas não podem servir apenas para a memorização da escrita do próprio nome e dos colegas, essas escritas precisam ser significativas.

Para além de ser algo rotineiro, o nome próprio, por exemplo, pode ser explorado de várias maneiras, também com mais aprofundamento. Cabe ao professor disponibilizar momentos que além de investigar sobre as letras iniciais, a relação a outros objetos, nomes e palavras conhecidas por ela, que compreenda que o seu nome é muito mais que uma junção de letras e ponto inicial para descobrir novas palavras, que seu nome evidencia a sua presença, a sua valorização e pertencimento ao grupo. Desta forma, a criança no seu dia-a-dia vivencia a escrita de maneira diferente a medida que vai entendendo o que se registra para se comunicar ou guardar alguma coisa. Segundo Kramer (2000), a escrita precisa possibilitar as crianças para que escrevam de acordo com suas vontades, emoções e inquietações.

Mas a linguagem não é só escrita, é também o que envolve a linguagem oral. As próximas transcrições trazem aspectos mais específicos sobre como nas práticas dessas professoras a linguagem oral vem sendo desenvolvida.

Abaixo apresento mais um trecho sobre a observação:

Na sequência a P1 pediu às crianças para que se organizassem em ‘trem’ para ir fazer o lanche. A turma organizou-se e saiu da sala, dirigindo-se ao refeitório cantarolando a música de ‘Meu lanchinho’. Ao chegarem ao refeitório, as crianças silenciaram-se para tentar descobrir o que havia de lanche, e em seguida alimentaram-se.

Depois de cerca de 20 minutos a P1 organizou as crianças para que se encaminhassem para a sala de vídeo, onde acompanharam a exibição de ‘Timothi vai à escola, pois o tema trabalhado no momento era a Escola. Em seguida realizou-se uma conversa a respeito deste tema retomando como é frequentá-la, como é conviver com os amigos, e a respeito do aprendizado, abrindo espaço para que as crianças falassem. No mesmo momento várias crianças começaram a falar juntas, e a professora então solicitou que falassem uma de cada vez. Ela sugeriu que levantassem a mão e esperassem sua vez para falar: B. (menina, 5 anos): – Eu gosto muito da escola. L. (menino, 5 anos): - Profe, eu adoro vir pra escola porque tem os colegas e os trabalhinhos. A P1 questionou o que mais gostavam: G. (menina, 5

anos): - Eu gosto do parque de fora, remetendo-se aos momentos de brincadeira no parque externo. Outras crianças contribuíram com observações semelhantes (Sessão fílmica, 07 de abril de 2017).

Conforme esta descrição as crianças relatam alguns aspectos do cotidiano da instituição, demonstrando seus gostos e preferências. A P1 falou bastante sobre o funcionamento da instituição e as crianças que solicitaram também contribuíram. Apesar disso, o tempo destinado a atividade foi rápido e as crianças deixaram de conversar sobre o assunto.

Em momentos de conversa como esses a criança pode desenvolver a sua linguagem oral. Vigotski (2007), sobre a relação entre o pensamento e a fala, destaca que os dois são dependentes e conectados, que se transformam e se ampliam à medida que evoluem. Dessa maneira, promover momentos para desenvolver a linguagem oral, é essencial dada a sua complexidade. Não basta deixar falar, é preciso criar situações nas quais as crianças consigam se expressar naturalmente, vivenciando na totalidade esses momentos, contribuindo para ampliação do vocabulário, mas principalmente promovendo o diálogo pela escuta do outro.

Na sequência desta manhã, o grupo organizou-se para os próximos encaminhamentos dando continuidade à rotina:

Logo após realizou-se o momento da higiene, no qual as crianças se dirigiram aos bebedouros e aos sanitários, para após seguirem ao refeitório para o momento do almoço coletivo. Após o almoço as crianças encaminharam-se ao momento da escovação, onde cada uma recebeu sua escova. Posteriormente descansaram no ateliê onde são organizadas camas individuais.

A partir das 13h as crianças começaram a acordar e se organizar para irem à sala de referência, onde novamente iniciei minha observação. As classes estão dispostas em duplas e eu estava sentada ao fundo da sala (Diário de campo, 07 de abril de 2017).

No período vespertino no momento de se organizarem para uma nova atividade, a P2 mesmo distante prestava atenção no que os meninos conversavam, e assim pediu para que compartilhassem a história com as outras crianças:

Conforme as crianças iam se organizando a P2 arrumava seus cabelos e suas roupas, e algumas duplas já estavam reunidas e conversavam bastante. A (menino, 6 anos): – Ontem eu vi um tatu bola morto na água. Enquanto alguns procuravam entender como era o tatu bola outra criança acrescentou: G. (menino, 5 anos): – Na chácara do meu tio tinha uma carpa desse tamanho (sinalizando com as mãos afastadas, afirmando que o peixe era enorme), e uma rã, e lambari bem pequeno, desse tamanho (sinalizando com a mão afastando bem pouco os dedos afim de mostrar que este peixe era pequeno), olha. A P2 acompanhando a história motivou os meninos que contassem estas curiosidades aos colegas (Sessão fílmica, 07 de abril de 2017).

Dando continuidade, a P2 retomou o filme que assistiram pela manhã e motivou que lhe contassem fatos sobre a narrativa:

Y. (menina, 5 anos): – E se ele fizesse junto o trabalho daí ia ficar mais bonito o foguete! G (menino, 5 anos): - E porque ele já colocou o motor e ele também já construiu o ônibus espacial. W (menino, 5 anos): – E ele ganhou uma estrela grande quando terminaram o trabalho, desse tamanho. A (menino, 6 anos): – Eles ganharam uma estrela enorme! Outra criança complementou. P2: e quem conseguiu construir o foguete? K (menino, 5 anos): – Era pra construir junto. Y (menina, 5 anos): - Porque se ele trabalha sozinho, não é em equipe, em equipe se trabalha em mais de um. P2: – E é melhor trabalho sozinho ou em equipe? Grupo: - Em equipe. P (menino, 5 anos): – Juntos fazemos melhor! P2: – E aqui na escola é melhor trabalhar como? G (menino, 5 anos): – Juntos (Sessão fílmica, 07 de abril de 2017).

Observei que é rotineiro a professora do turno da tarde adotar estes procedimentos a fim de consultar as crianças quanto à relevância das atividades e acontecimentos do período da manhã. A P2 utiliza uma linguagem clara e enriquecida, mantém um diálogo com as crianças, e de forma respeitosa, dá a possibilidade de exposição do ponto de vista e considerações do grupo, bem como aponta Oliveira et al. quando diz que:

A interação do professor com a criança necessita [...] ser dialógica, criativa, acolhedora de afetos, requisitos básicos para a aquisição da linguagem. [...] É necessário, portanto, que a criança possua um vínculo significativo com os adultos responsáveis e seja vista e tratada por eles como sujeito ativo, criativo, desejante, inteligente e capaz, para que passe a se construir também como sujeito e falar a partir desse lugar [...] (2012, p. 162-163).

Assim, quando a P2 valoriza a linguagem da criança cria vínculos com ela, demonstra que elas têm capacidade e as considera como sujeito. Infelizmente, como se percebeu no decorrer dessas análises, até esses momentos de escuta e diálogo isso acontece com graus de intensidade relativamente baixos.

De um modo geral, nas práticas, as professoras pesquisadas propõem desenvolver atividades correspondentes à linguagem oral e escrita. E, apesar de considerarem e mencionarem compreender as crianças enquanto sujeitos destacando a brincadeira como uma das possibilidades de interação com a linguagem, em alguns momentos as práticas rotineiras, como, por exemplo, o trabalho envolvendo o nome, aconteceram de maneira mecânica.

Além disso, surpreendem quando relatam a cobrança dos pais e dos colegas das outras escolas referente ao propor práticas voltadas a alfabetização, distantes do que realmente se espera para essa etapa. Essas cobranças só serão superadas se os profissionais das instituições tiverem clareza dos objetivos e das propostas a que se destina a EI, especialmente voltada às crianças de quatro a seis anos de idade. Percebi nesta pesquisa que a elaboração de um

trabalho voltado à oralidade poderia ser pensando de maneira mais minuciosa, pois, apesar das professoras conversarem com as crianças, momentos como o da roda pouco acontecem.

Tanto os professores quanto as crianças foram fundamentais para esta pesquisa, pois possibilitaram compreender os momentos de mediação ali vivenciados. As práticas refletem várias questões que se inicia na compreensão de criança e de infância presente na sociedade, de modo que as situações intencionais criadas pelas professoras demonstraram a necessidade de se pensar quem é essa criança e o que ela espera desse centro educativo.

Assim, a partir dessa discussão sobre as práticas de linguagem oral e escrita apresento a terceira categoria que traz aspectos referentes à brincadeira e à linguagem oral e escrita.

### 5.3 A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E A INTERAÇÃO COM A BRINCADEIRA

Nesta última categoria elenquei a linguagem oral e escrita e a interação com a brincadeira, pois, especialmente durante o momento das entrevistas com as professoras, percebi o reconhecimento da importância da brincadeira em suas práticas pedagógicas e enfatizavam-na como possibilidade para o trabalho com qualquer linguagem, inclusive a oral e escrita, destacando as possibilidades de relacioná-las.

Tanto a P1, a P2 quanto a coordenadora, destacaram a importância da brincadeira na EI. Esse foi um dos elementos citados com ênfase, como também o brincar e a ludicidade. Além disso, também foi registrado pelas professoras que a linguagem oral e escrita podem ser vinculadas a outros conteúdos como verificamos nas respostas a seguir das perguntas direcionadas somente a elas:

Figura 11 - Organograma sobre linguagem oral e escrita e outros



É possível vincular a linguagem oral e escrita a outros conteúdos? Quais seriam esses conteúdos? Você consegue citar algum exemplo?

**P1:** Sim, nós professoras temos dificuldade em saber o que é conteúdo e o que é atividade. Eu te digo assim, por exemplo, 'números' é um conteúdo dentro do eixo da linguagem matemática mas como vai se trabalhar é o nosso papel, essa é a importância, o nosso entendimento, nosso estudo, é aí que nos entramos.

Então assim, a linguagem oral e escrita pode ser vinculada à conhecimentos matemáticos, das áreas das ciências, entre outros, através das brincadeiras, músicas, teatro, entre outros.

**P2:** Sim, no meu entendimento tanto é possível como se deve... Eu costumo trabalhar aliando a matemática, né, as ciências. Por exemplo, na rotina da sala de aula quando fizemos a leitura do calendário relacionamos aos dias da semana, realizamos a contagem das crianças que estão presentes no dia, isso está relacionado tanto com a matemática quanto com a oralidade, como também utilizando a brincadeira.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

No que diz respeito aos conteúdos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DICEI não o tratam assim, mas destacam trazem as linguagens. Desse modo a documentação oficial busca evitar a contemplação desse termo devido ao tom que tem esse conceito, se analisado a partir do EF. Desse modo, que a ideia de conteúdo da EI não corresponde a mesma do EF. O conteúdo da EI se assenta no cuidar/educar, nas relações com as famílias, nas interações, entre outros. As DICEI destacam que, o currículo na EI

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 86).

Nesse mesmo caminho as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI prevê o trabalho com a linguagem oral bem como as outras linguagens que devem abordar a curiosidade, encantamento, questionamento, conhecimento de mundo, entre outros, através da utilização de diferentes recursos.

É possível observar nas falas destacadas que a ideia de conteúdo que as mesmas carregam se aproxima da ideia de conteúdo presente no EF como quanto trazem a matemática

e sua relação com números; ciências, por exemplo. Desse modo parece ainda não estar claro o que é e não é conteúdo para essas professoras.

À medida que caminha para o final da educação infantil, a criança amplia sua capacidade de utilizar as diversas linguagens por meio de vários gêneros e formas de expressão: gráfica, gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (KISHIMOTO, 2010b, p. 6).

Partindo desse pressuposto, é interessante ressaltar que os profissionais aqui entrevistados compreendem a necessidade dessas atividades para o desenvolvimento da criança. Assim, esses argumentos vão ao encontro do que se estabelece nas DCNEI quando definem o que compreendem por criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

ou seja, a criança hoje, cidadã, tem direito a brincar com brinquedos, brincadeiras, jogos, espontâneos e direcionados pelos profissionais que a acompanham.

Assim, antes de prosseguir é preciso demarcar que existem diferenças entre o brincar e a brincadeira, pois não é a mesma coisa, mas podem ser complementos um do outro. Para Kishimoto

o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário [...] e a brincadeira é a [...] ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (2010b, p. 1).

Segundo a autora, esses momentos são essenciais para que as crianças interajam, como por exemplo, ao escolher determinado brinquedo e não outro qualquer, pois estarão sendo protagonistas e exercendo os seus direitos, mas, para que isso aconteça elas precisam ter tempo e acesso à materiais.

Cabe ressaltar que na instituição pesquisada existe um ambiente intitulado *Brinquedoteca*. Nesse local as crianças têm acesso a brinquedos diversos, como carros, bonecas, jogos de montar, pratos, xícaras, talheres, cozinha, cama, ursos de pelúcia, celulares, vassouras, kit de médico e kit de ferramentas, entre outros. As prateleiras localizam-se na

altura da criança e por conta disso elas têm fácil acesso aos brinquedos, que estão em bom estado de conservação. Para Vigotski

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade' (2007, p. 118).

No dia da observação, neste espaço da brinquedoteca, as crianças sentaram no tablado que estava no chão e a P1 lembrou as regras do ambiente, como cuidar dos brinquedos e organizá-los ao final da brincadeira. Percebi que as crianças se dividem em grupos e às vezes brincam sozinhas. A professora também participa da brincadeira, convidada por E (menina, 5 anos): “‘Prof.<sup>a</sup>. deixa eu fazer um penteado em você?’ A professora respondeu que sim e as duas começaram a brincadeira. A professora desamarrou o cabelo e ela começou a mexer penteando-o, e quando ela puxou forte o cabelo a professora disse: ‘Calma cabeleireira, cuidado, não quero ficar careca!’ E assim caíram na gargalhada” (Diário de campo, 18 de abril de 2017). Assim vamos ao encontro do que diz Cardoso (2012) quando afirma que na brincadeira de faz de conta a professora pode participar, se tornar um personagem dela, assim as situações de mediação se tornam mais relevantes.

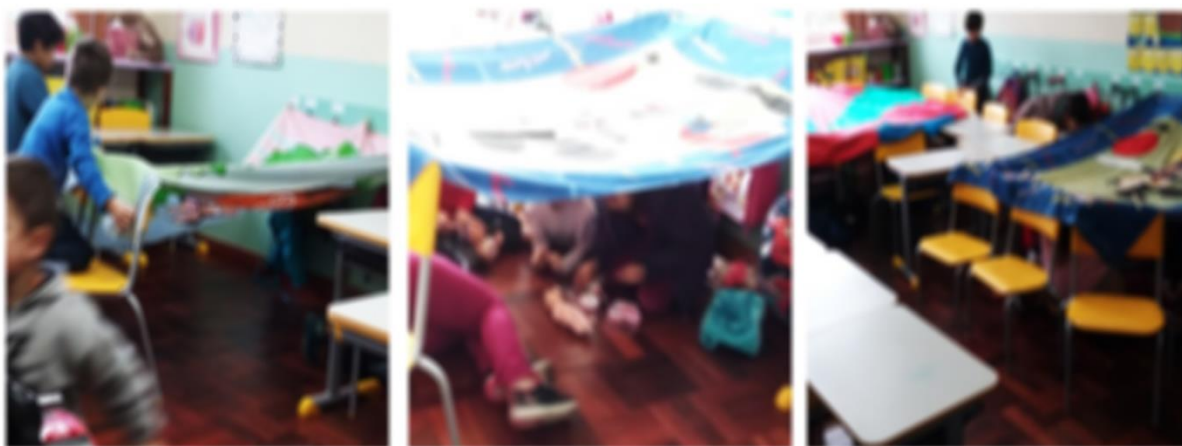
Observei também que não só as meninas, mas alguns meninos também brincavam de boneca e Y (menina, 5 anos) brincava com as ferramentas batendo na prateleira com o martelo. Para Vigotski (2007), o brinquedo proporciona que a criança vivencie situações já visualizadas na sociedade ou pode fazer com que pense e crie situações imaginárias. E ainda para Kishimoto, a criança “[...] observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras” (2010b, p. 5). Ou seja, o faz de conta ou jogo simbólico é primordial na EI, pois a partir dessas vivências as crianças se comunicam umas com as outras ampliando também a sua linguagem, pois é nas brincadeiras que “a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve”. (KISHIMOTO, 2010b, p. 1).

Ainda sobre a importância do jogo simbólico trago para a análise outra observação. Foi no início da tarde, quando as crianças demoraram um pouco mais para acordar, e assim terminaram de se organizar apenas às 14h. A professora entregou os bonés correspondentes e então saíram para o parque. Nesse momento o outro grupo de Pré B também foi junto até o parque externo.

Como não tinha autorização para realizar a observação do outro grupo, fiquei afastada e de longe vi que as crianças se espalharam rapidamente pelo parque, umas se dirigiram à casinha e outras aos balanços e outros brinquedos do parque. Imagino que ali também aconteceram trocas significativas, pois as crianças por um tempo brincavam nos balanços, escorregas, na caixa de areia, mas, aos poucos os grupos foram se reunindo para brincar.

No mesmo dia após retornar para sala, entre os encaminhamentos, as crianças pediram para a professora que brincassem mais um pouco, pois o tempo havia sido curto e a professora concordou. Assim, observei as crianças brincando na sala. A professora da tarde, P2, disponibilizou tecidos e deixou as crianças explorarem o espaço livremente. L (menino, 5 anos) e G (menino, 5 anos) foram os primeiros a recolher o material. As demais crianças foram se aproximando até que R (menina, 6 anos) diz ao grupo: “- A gente pode construir cabanas!” (Sessão fílmica, 18 de abril de 2017). Na sequência de imagens apresentadas abaixo ilustro como as crianças organizaram as cabanas para a brincadeira.

Figura 12 - Crianças organizando o ambiente para a brincadeira e o jogo simbólico



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, a intenção de uma das crianças foi responsável para que as demais concordassem seguindo a mesma ideia. Outro ponto a ser destacado é que elas mesmas se dividiram em grupos de afinidade. Nesse momento fui me aproximando e percebendo as interações entre os grupos. Algumas crianças assumiram a liderança e empurraram as classes enquanto outras se responsabilizaram pela organização dos tecidos. Após montarem as cabanas as crianças decidiram como aconteceria a divisão das cabanas:

Grupo 1: – Vamos morar nessa porque a gente tem o pai, a mãe e a filha. Grupo 2: - Nós vamos morar aqui porque somos as vizinhas. O Grupo 3, com grande

participação dos meninos disse que ficaria com a última cabana. As crianças puxaram as classes deixando o espaço livre com o intuito de ser o pátio de suas cabanas. E assim as crianças interagiam com seus pares fazendo visitas. R (menina, 6 anos) disse: - GA (menina, 5 anos), vem brincar na minha casa, lá tem um lanche gostoso que a mãe fez! Não só ela foi, como outras crianças que também foram convidadas e, assim, se deslocaram para aquela barraca. Enquanto isso B. (menina, 5 anos) disse à P (menino, 5 anos): - Meu Deus! Nossa filha está muito mal, você precisa comprar um remédio para ela! Enquanto isso AC (menina, 5 anos) chora e o papai sai correndo na brincadeira de faz de conta (Sessão fílmica, 18 de abril de 2017).

Muitas foram as estratégias proporcionadas pelo brincar resultando em uma brincadeira coletiva que, além de demarcar papéis sociais, possibilitou o desenvolvimento do raciocínio lógico quando as crianças precisaram criar estratégias para montar as cabanas. Assim esses pequenos momentos contribuem muito para o desenvolvimento da linguagem, pois são nestas situações que

[...] as crianças representam papéis sociais mobilizados nas situações encenadas e, entre outras características sociais imitadas, está o ‘modo de falar’, incluindo-se o vocabulário e o estilo do texto, assim como o grau de formalidade e polidez (LEAL; SILVA, 2011, p. 59).

Desse modo, compreendi que ao brincar, a criança cria seu próprio universo e vai internalizando e compreendendo as regras do mundo ao qual se insere, uma vez que

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (KISHIMOTO, 2003, p. 39),

e assim, as crianças entre pares, criam regras latentes dentro da própria brincadeira inventada por elas. A oralidade está assim sendo desenvolvida de modo que as crianças vão aprendendo e criando regras, limites e dessa forma socializam ainda mais.

Ao observar esse momento percebi que a professora ao disponibilizar os tecidos já tinha em seu objetivo que as crianças vivenciassem momentos de faz de conta, brincando no ambiente que, até então em minhas observações, só havia visto para atividades mais específicas, com temas definidos. Cabe salientar que no seu cronograma o tempo foi maior e assim as crianças puderam brincar sem se preocupar em organizar tudo rapidamente. Nas palavras de Horn, “tudo surge ao brincar” (2007, p. 19), dessa forma, vê-se que é

imprescindível que haja um espaço de sala de referência que proporcione esse objetivo, considerado fundamental para o desenvolvimento infantil.

Abaixo trago outra situação observada:

No ateliê, após a realização de uma atividade, a P1 desenvolveu algumas brincadeiras de roda, sendo elas: Ciranda, Cirandinha e Viuvinha. A professora lembrou como acontece cada atividade e que no caso da Ciranda, Cirandinha era preciso dizer um verso já conhecido ou criar algum. Algumas crianças disseram os seguintes versos: MC (menina, 5 anos) – Batatinha quando nasce, se esparrama pelo chão, menininha quando dorme, põe a mão no coração. G. (menino, 5 anos): - Sou pequenino do tamanho de um botão, carrego mamãe no bolso e papai no coração. Algumas crianças recitavam esses versos conhecidos, outras criavam através de histórias e a partir de seu universo: JV (menino, 6 anos): - Eu amo a minha mãe, eu amo o meu pai, eu amo o meu cachorro que é muito legal. Assim a brincadeira seguiu, e cada criança expressava-se de uma maneira diferente, algumas desinibidas, outras mais tímidas, mas todas demonstravam-se dispostas a participar. Após finalizar as brincadeiras, as crianças deslocaram-se pela escola até o refeitório para a hora do lanche da manhã (Diário de campo, 10 de abril de 2017).

Durante as brincadeiras observei que esta atividade realizada pela P1 se configura como uma oportunidade de integração entre as crianças, além de possibilitar, através da participação, o desenvolvimento físico, a coordenação motora, bem como a criatividade e imaginação. Além disso, a linguagem oral estava novamente sendo abordada vinculada à brincadeira e à linguagem musical. As crianças cantaram e encenaram na roda as brincadeiras, falaram versos trazendo a cultura e assim potencializaram o vínculo afetivo e cultural entre o grupo. Desse modo, ao final dessa última categoria, percebi que as brincadeiras são essenciais para que as linguagens, como a oral e a escrita, sejam desenvolvidas. Como também as professoras, que reiteram a importância da brincadeira porém, ao destacarem outras áreas de conhecimento como a (matemática, ciências) não fica perceptível em suas falas uma perspectiva mais alargada, no sentido de relações com a natureza, quantidade, transformações, ou seja, na perspectiva da experiência das crianças por meio dessas áreas.

O que se pode perceber é que em sua maioria as atividades abordadas evidenciaram situações vivenciadas nos espaços específicos para o brincar e a brincadeira, sendo que neste período de observação, somente uma das situações foi realizada na sala de referência, algo que precisa ser repensado, pois nesse espaço essas outras práticas também precisam estar presentes. Desse modo ao dar mais atenção para o espaço da sala de referência, percebi que sua configuração e materialidades (marcada por classes e cadeiras, cartazes nas paredes), é reveladora do que se espera e o que se faz naquele lugar.

Cabe ressaltar ainda que o brincar livremente também é importante, entretanto, é papel dos professores planejar situações envolvendo a brincadeira e o brincar.

## **6. RODA DE CONVERSA - UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA PARA PENSAR PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**

A roda faz parte de uma prática social que envolve o encontro de um coletivo de pessoas. Este modo de se encontrar existe há muitos e muitos anos em diferentes locais do mundo e foi organizado pelos humanos como uma das possibilidades para reunir as pessoas para fazer coisas juntas e ou tratar de assuntos do interesse de todas (BOMBASSARO, 2010, p. 26).

A prática de realizar rodas não é recente, pelo contrário, em tempos e culturas diferentes pessoas das mais variadas idades se reuniam em rodas para dançar, jogar, brincar e conversar. Desse modo, é possível entender que a roda é um momento que possibilita o encontro e aproxima as pessoas.

Antes de registrar a intencionalidade dessa opção faz-se necessário explicitar a concepção da proposta de roda que estamos tratando nesse texto. Neste sentido, teorizo a razão pela qual considero a roda, em especial a de conversa, um importante momento de acesso a interação respeitando as subjetividades de cada pertencente da roda.

Para iniciar trago as contribuições de Warschauer que destaca uma característica pela qual se pode denominar a roda, a de:

[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria (1997, p. 46).

Nesse sentido, grupos diversos conversando sobre o mesmo tema podem estabelecer diálogos com ênfases semelhantes ou diferentes, pois cada sujeito é único. Quando o grupo está disposto a acolher e a ouvir o outro muito pode se aprender e construir, pois.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 42).

Assim, deve-se compreender o diálogo como possibilidade para construir, reconstruir e confrontar com os demais participantes e modos de pensar. Dentro da roda, cada qual relata os seus conceitos e argumentos na busca de compreender e defender suas convicções. Nesse movimento, por meio da mediação do professor, todos podem ter voz e vez.

A roda neste caminho chega às instituições como uma estratégia educativa para conversar, relatar e trocar experiências. Neste seguimento, pelo diálogo, a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo [...]. Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor [...]” (WARSCHAUER, 1997, p. 47).

Dessa maneira, a roda de conversa para a educação de crianças pequenas, ao valorizar a real escuta às falas delas, faz a prática diária ser refletida, repensada e teorizada. As crianças têm muito que dizer e dialogar e os professores reaprendem a brincar e viajar no mundo da imaginação da criança. A criança sujeito já reconhecido pelas políticas públicas é reconhecida como protagonista em todos os momentos de sua aprendizagem, conforme afirmam Vargas, Pereira e Motta:

A roda deve ser um espaço em que todos os participantes envolvidos se expressem de fato, aprendendo a ser sujeitos críticos e atuantes, não só na escola como também na sociedade. Além disso, a roda de conversa pode ser um espaço que possibilite às crianças aprenderem a conversar. (2016, p. 122).

Quando as crianças se encontram na roda se relacionam com os seus pares e com os adultos, acontece a interação e são desenvolvidos processos de aprendizagens. Pela conversa acontece a socialização das crianças e elas trocam experiências e conhecimentos sobre a temática que está sendo discutida, como aponta Oliveira et al.:

Na Educação Infantil, a roda de conversa tem sido usada para muitas finalidades: fazer o levantamento dos alunos presentes e ausentes; observar o tempo dia a dia; escolher o ajudante do professor; apontar no calendário os aniversariantes; informar sobre as atividades previstas para o dia; orientar uma ou outra atividade específica etc. Outras vezes, é na roda que o professor traz os temas que serão desenvolvidos nos projetos, quase sempre organizados por ele mesmo. Todas essas ações são importantes para organizar o dia e as atividades infantis; no entanto, pouco tempo sobra para a atividade principal mais importante para a criança, que é justamente bater papo. Por isso, defende-se a roda como espaço privilegiado para a conversa, já que o principal objetivo de aprendizagem é aprender a conversar em grupo. Uma roda é vista como uma situação de comunicação vivenciada num coletivo e, portanto, oportunidade para a interlocução entre vários sujeitos (2012, p. 227-228).

Nesta perspectiva, a roda deve ser compreendida como um momento, singular, coletivo e de aprendizagens significativas. Para a comunicação acontecer, a roda precisa ter um planejamento adequado, proporcionando tempo, espaço, organização e intencionalidade, ela não pode ser pensada a qualquer modo, mas necessita considerar que a partir dela a criança tem a possibilidade de falar lado a lado com as outras crianças. É, portanto, desta



forma que as crianças vão desenvolvendo a linguagem falada, pela interação com o outro. A roda de conversa pode proporcionar momentos de comunicação, de troca de ideias, expressar sentimentos, conhecimentos e opiniões, pois nem sempre as vozes das crianças são ouvidas, e este é um momento oportuno para tal.

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém (FREIRE, M., 1983, p. 15).

Nessa fase, principalmente, as crianças começam a dar voz e vez para as outras crianças e assim vão ampliando seu repertório por meio do pensamento e da ação, produzindo significado e aperfeiçoando também a sua competência linguística na interação com o outro. As crianças assim conhecem a si e o mundo ao seu redor e ainda aprendem a compartilhar os espaços e as ideias. Como diz Bombassaro (2010), a roda promove conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Após o momento inicial de contextualização da roda, com a apresentação destacando a sua importância de conversa no trabalho com a EI, registro como foi organizada a proposta.

Com o propósito de sugerir/dar um retorno à instituição elaborei uma proposta de intervenção vinculando a roda às práticas de linguagem oral e escrita que contribuam como proposições/subsídio, tanto para o grupo investigado como para toda a instituição.

Desse modo, a motivação para pensar a roda, como proposição para as práticas voltadas à linguagem oral e escrita na instituição pesquisada, aconteceu baseada nas análises das entrevistas e observações. Aliando a minha vivência enquanto professora na instituição, foi possível evidenciar que momentos de roda são pouco realizados, especialmente com a finalidade de proporcionar práticas dialógicas de conversação e reflexão que auxiliam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Foram poucos os momentos em que as crianças sentaram em roda, ouviram, conversaram ou brincaram com seus pares e com as professoras, comprovando que os momentos de organização utilizando a roda são realizados esporadicamente, especialmente com o objetivo de promover o diálogo. Assim, acabam por se distanciar de um dos componentes do espaço investigado, o caráter integral.

Pensando também nisso e, especialmente sobre a organização do currículo da instituição, a roda de conversa pode fazer com que se repense inúmeras questões presentes em seu cotidiano, procurando também refletir sobre o próprio espaço, realizando a interlocução com a criança. Neste sentido, a roda aqui é entendida como uma estratégia educativa, pois se

bem planejada, independente do lugar onde as crianças estão, pode ser realizada considerando as análises já estabelecidas sobre o espaço e sua organização na instituição pesquisada.

Além disso, as ações das professoras durante as observações demonstraram que as individualidades das crianças são pouco enaltecidas e o coletivo supera quando se percebe que as repostas pouco interferem e só contribuem para repetição de palavras, pois as falas de algumas crianças no decorrer das observações não foram exploradas/consideradas dentro do contexto. Outro ponto a ser destacado é que as situações são em sua maioria propostas pelas professoras que seguem os conteúdos previstos pela instituição. Elas direcionam e escolhem o que é interessante realizar com as crianças.

Apesar de ser importante que as práticas sejam pensadas e planejadas para a criança é muito importante que ela seja considerada como sujeito, permitindo a si o direito à voz e a vez, promovendo e valorizando o protagonismo e a autonomia da infância, pois conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB, a proposta pedagógica

[...] concebe a criança como o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere [...] e ainda [...] Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia (BRASIL, 2013, p. 86).

Desse modo, não é qualquer prática, não é qualquer jeito de fazer a roda, é muito mais, é saber que dentro de todas as propostas muitas questões precisam ser levantadas aproximando a criança dos elementos que compõem a realidade concreta. Para isso, o diálogo é imprescindível.

Acredito também que a roda, além de parte integrante do currículo para a EI, é essencial, e estando em muitas práticas que englobam as diferentes linguagens, em especial, a linguagem oral e escrita, pode vir a acontecer, pois ela é considerada um bem cultural que não pode ser mecanizada e sem sentido somente para decodificação. Assim:

[...] a apropriação da linguagem escrita pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, fazendo-se presente em atividades prazerosas, em situações comunicativas diversas, onde as crianças possam comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com as palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo da linguagem [...] (BRASIL, 2013, p. 94).

Ao pensar na roda de conversa, na linguagem oral e escrita, é preciso pensar quais habilidades serão importantes para que as práticas que ali acontecerão levem em consideração os contextos sociais e a complexidade desse processo no fazer pedagógico, envolvendo a especificidade do trabalho a ser desenvolvido na EI.

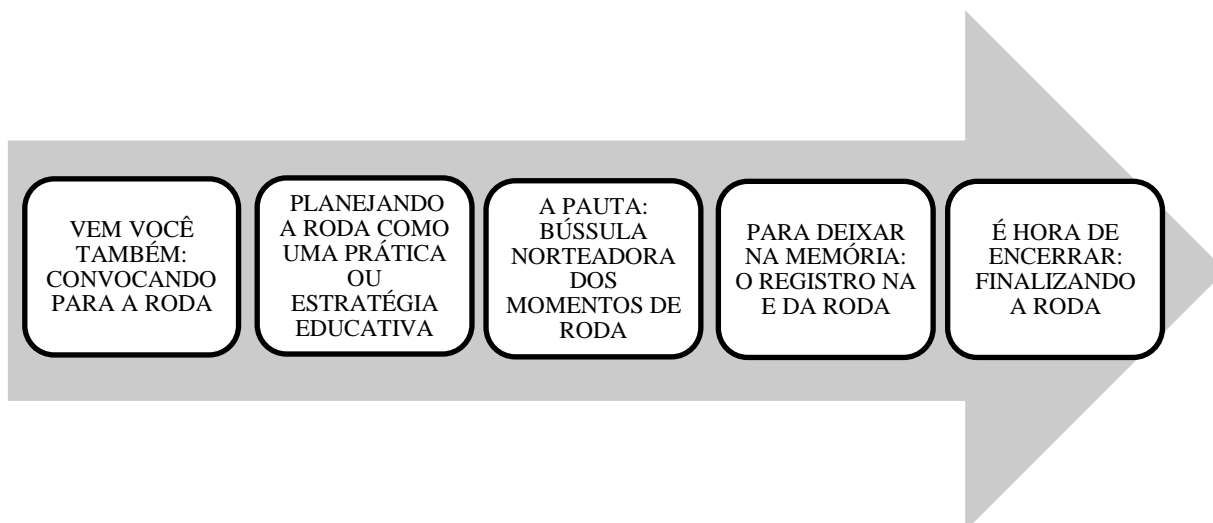
Compreendo então que, estando na roda, a conversa pode emergir e a partir dela produzir momentos de aprendizagem do outro e com o outro, favorecendo a inserção da criança em um contexto real e significativo. Entretanto, não basta estar em roda, pois ela não pode ser realizada de modo fragilizado acabando por abafar e silenciar o protagonismo infantil. Nesses momentos é preciso considerar a posição da criança como sujeito histórico e da aprendizagem da linguagem durante as interações verbais, especialmente nos contextos de roda de conversa. Sendo assim, quando a professora direcionar o tempo todo o que será feito nos momentos, obedecendo a uma rotina fixa, não estará proporcionando isso.

Considerando a rotina e os espaços com o cronograma de horários da instituição é preciso pensar como e de que maneira seria possível a roda acontecer. Cabe destacar que, tanto a estrutura quanto o funcionamento da roda, diferem de acordo com seus participantes, afinal são eles que vão definir as regras para que esta aconteça.

Nesta proposta, em especial no que apresento abaixo, baseio-me especialmente nas autoras Bombassaro (2010), Cardoso (2010) e Oliveira et al. (2012), as quais trazem alguns aspectos que podemos vincular à roda contribuindo para que os professores reflitam sobre suas práticas.

No organograma abaixo, embasado especialmente em Bombassaro (2010), apresento alguns tópicos que elenquei como princípios a serem discutidos para a realização dos momentos de roda. Essa pesquisadora investigou um grupo de crianças e sua professora que realizavam um trabalho considerado significativo sobre as rodas de conversa e, neste processo ela verificou a existência de algumas regras de funcionamento na estrutura da roda. Propus-me então a refletir sobre elas, considerando que estas podem proporcionar rodas que valorizem o diálogo atingindo o esperado ou simplesmente, dependendo da compreensão, podem resultar em situações sem sentido e significado.

Figura 13 - Organograma sobre a roda de conversa



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Diante disso, apresento aspectos relevantes para a discussão e para pensar a organização e o desenvolvimento da roda de conversa, e também sugiro outras possibilidades de trabalho vinculando a roda e a linguagem oral e escrita. Sobretudo, quero salientar que essa proposta em nenhum momento teve a intenção de elaborar um manual de atividades a ser seguido pela instituição.

### 6.1 VEM VOCÊ TAMBÉM: CONVOCANDO PARA A RODA

Ao considerar uma proposta de roda de conversa que valorize o protagonismo infantil, esta não pode acontecer de maneira espontaneísta. Desse modo, refletir sobre a maneira de convidar as crianças para a roda é essencial, para que então se compreenda o real objetivo que levou o professor a recorrer a essa prática/estratégia educativa.

Alguns professores na EI podem confundir supondo que a roda deva ser realizada todos os dias, somente com o objetivo das crianças contarem as novidades ou realizem aspectos da rotina, chamada, tempo, entre outros. Cabe ressaltar que esses momentos podem acontecer em roda, mas a roda que estamos sugerindo/discutindo pretende pensar práticas que extrapolem essas finalidades.

Compreendo assim, que nesse momento, aspectos da rotina podem ser explorados, no entanto, é importante ter o cuidado para não assumir uma postura controladora, mas sim mediadora, ou seja, na roda “o papel da professora, enquanto participante também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que

surtem, desafia o grupo a crescer na compreensão de seus próprios conflitos” (FREIRE, M., 1983, p. 21). É importante haver neste espaço a possibilidade do diálogo e que não se inviabilize esse processo, pois somente assim se poderá contribuir para que as crianças vivenciem experiências relevantes na troca de conhecimentos, concordando ou divergindo as opiniões.

Desse modo, uma das possibilidades é que, inicialmente, a professora exerça o papel de convocadora para a roda e aos poucos, à medida que ela vai acontecendo, outros integrantes que compõe a roda, percebendo a sua importância, possam convidar em outros momentos os demais, por exemplo, quando sentirem necessidade de partilhar algo com o grupo.

## 6.2 PLANEJANDO A RODA COMO UMA PRÁTICA OU ESTRATÉGIA EDUCATIVA

Meu encaminhamento na organização e condução da roda também mudou a partir daí. Até então nossas conversas, discussões e planejamentos não necessitavam de nenhum apoio, nenhuma pauta escrita. Comecei a sentir que os assuntos eram muitos, todos queriam falar sobre tudo, e no final nos perdíamos no emaranhado de mil questões. Comecei então a anotar numa folha, no meio da roda, tudo o que queriam discutir, mostrar, etc. Seguíamos os assuntos: quem tinha algo a mostrar ou a dizer, se inscrevia para tal. Os assuntos já discutidos eram marcados com um traço. Com este encaminhamento tive muitas chances de trabalhar a relação indivíduo-grupo (dando ênfase a cooperação) e o espaço de cada um na construção do todo (FREIRE, M., 1983, p. 88-89).

Outro aspecto relevante a ser considerado diz respeito à planejar esses momentos, e após, quando fazer a roda se tornar uma rotina, ela poderá ser pensada para objetivos e sentidos diferentes, entretanto, ela necessita de planejamento. Neste, então, deverá ser levado em consideração quesitos para a organização, refletindo sobre as regras no funcionamento da roda, regras essas que devem ser pensadas e elaboradas com o grupo, pois, segundo Cardoso,

Vale lembrar que a ideia não é que o professor faça perguntas e o grupo as responda em coro. Por isso, há necessidade de se combinar como organizar as falas, para que as crianças não se “atropellem” e consigam se expressar e ouvir o que o outro tem a dizer (2012, p. 64).

Ainda sobre as regras de funcionamento trago as observações descritas por Bombassaro, que ressalta estas regras criadas pelo grupo observado: “[...] falar e ouvir o que os outros estão dizendo, prestar atenção no que está sendo dito e falar um de cada vez” (2012, p. 64). Essas regras que, apesar de parecerem simples, acabam por fazer refletir que nesse

momento todos os que estão na roda precisam ser valorizados em suas falas. A autora ressalta também, que não é papel do professor obrigar as crianças a falar sobre o tema ou algo que surgiu no momento da roda, pois muitas vezes, ao invés das crianças dialogarem na roda, elas somente falam para atender ao que lhe é solicitado.

É importante seguir uma organização, dentro da qual tanto a professora quanto os demais componentes da roda respeitem quem está falando, sem se intrometer ou exigir que alguém fale sem querer. Também importa que a criança compreenda que pode participar da roda escutando o outro, por isso é fundamental que o professor tenha um olhar mais sensível, procurando perceber qual é o motivo que determinada criança esteja agindo de tal maneira.

Como a instituição pesquisada conta com um cronograma de horários específico, não pode-se garantir que sempre a roda poderá ser realizada na sala de referência. Assim, é importante pensar que, não podendo realizar no mesmo ambiente existem outros espaços na instituição, e neles há a possibilidade de acomodar as crianças com diferentes materiais. Por exemplo, no ateliê a roda pode ser realizada com as crianças acomodadas nos colchonetes ou tapete, na sala de vídeo as crianças têm a sua disposição almofadas de tamanho grande. Pode-se também pensar em um grande tapete de tecido maleável, para que a professora consiga deslocar-se com ele até o parque externo, interno ou o utilize na própria sala de referência. Além disso, na organização das crianças em roda,

Todos os integrantes do grupo conseguem se visualizar, não apenas se escutar. Desse modo, percebem também gestos e expressões, fundamentais para a comunicação.

O professor, conseqüentemente, também partilha dessa boa visualização do grupo, o que facilita a condução da atividade. Ele tem, assim, mais condições de encadear as falas dos alunos por meio de perguntas, respostas ou afirmações.

A roda e o círculo cria a ideia de unidade. O grupo que se reúne dessa maneira compartilha um objeto comum a todos os integrantes: realizar uma conversa, ler um livro, tomar uma decisão, fazer ou refazer algum combinado (CARDOSO, 2012, p. 61).

Neste sentido, a roda pode ser utilizada de inúmeras maneiras, seguindo sim uma organização e combinados definidos pelo grupo, além de promover o encontro físico acolhedor e convidativo, tornando a convivência no grupo harmoniosa. Assim, a roda deve buscar sempre perceber e respeitar o outro, e o professor enquanto organizador tem o papel “[...] de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (FREIRE, M., 1983 p. 21).

### 6.3 A PAUTA: BÚSSULA NORTEADORA DOS MOMENTOS DE RODA

Outro aspecto bastante importante deste estudo diz respeito à pauta para a roda, sendo que em uma roda de conversa assuntos variados podem surgir. A partir do momento que o grupo tem por hábito esta prática de roda, podem ser discutidos, por exemplo, assuntos elencados em momentos anteriores, temas propostos pela professora, escolha de projetos a serem trabalhados com a ajuda das crianças, etc.

Assim como já havia sido destacado anteriormente, a roda de conversa não pode se restringir ao momento da escolha do ajudante do dia, para realização da chamada, verificação do tempo ou para hora da novidade. Ela também pode ser utilizada para isso, mas é preciso pensar que nesse momento é muito mais significativo possibilitar que as crianças desempenhem seu protagonismo, discordando ou apresentando outras possibilidades e encaminhamentos.

Conforme Oliveira et al. (2012), a professora pode trazer para esse momento diferentes materiais que lhe dê apoio para que o momento de roda aconteça, mas também as crianças em alguns momentos podem trazer materiais e objetos que lhe auxiliem na conversa, e assim proporcionem novas experiências para o grupo, desde que isso não atrapalhe o real objetivo, que é o de comunicar e aprender.

A autora apresenta ainda outras experiências que podem vincular a linguagem oral e escrita e que nessa proposição podem compor também o planejamento para o momento da roda, como, por exemplo: brincar com parlendas, cantigas e brincadeiras tradicionais; conversar; ouvir e recontar histórias e ler e escrever.

Esses são alguns dos eixos dentro das linguagens que podem estar vinculados às propostas de roda. Dentro desses, existem outros ainda que ampliam as possibilidades desse trabalho, como também podem estar vinculados a outras linguagens. A variação depende do grupo, promovendo assim essa interação, de modo que muitos outros aspectos possam ser levados em consideração para que as crianças desenvolvam a linguagem oral e escrita.

A roda pode ser um espaço onde coletivamente poderão ser vivenciados momentos de suas próprias escolhas, como também propostos pela professora. O importante é que na roda as crianças possam conversar com os professores e não somente ouvi-los.

#### 6.4 PARA DEIXAR NA MEMÓRIA: O REGISTRO NA E DA RODA

Agora passo a discorrer sobre a necessidade do registro, pois “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida” (WARSCHAUER. 1997, p. 61). O registro é importante tanto para o professor quanto para a criança, pois é a partir dele que será refletido o que aconteceu na roda, direcionando para encaminhamentos futuros. Isso faz com que a linguagem oral seja escrita tornando-se um instrumento de análise.

Segundo Oliveira et. al., o professor ao registrar a roda compreende:

- a sua própria fala e intervenção, tendo o cuidado de não conduzir excessivamente a conversa, dando pouco espaço para o desenvolvimento da expressão das crianças;
- a frequência e regularidade com que a criança se insere em uma conversa;
- os dispositivos que ela utiliza para organizar a conversa;
- as estratégias que cada criança, mais falante ou mais tímida, utiliza para participar da roda;
- os assuntos mais frequentes e que melhor representam os interesses e gostos das crianças para que possa oferecer mais informações e alimentar essas conversas quando necessário;
- a qualidade das discussões e o tipo de discurso que as crianças mais desenvolvem (2012, p. 234-235).

Desta forma, a professora pode planejar e elaborar novos encaminhamentos da roda observando se a pauta está ou não de acordo com os objetivos definidos pelo grupo. Nessa retomada a professora pode avaliar a trajetória que o grupo trilhou ou o que precisa ser debatido ou ainda apresentado às crianças. Além de registros escritos, pode-se utilizar gravadores de áudio para arquivar as vozes das crianças, registrando a conversa em roda.

Ademais, é possível realizar propostas na roda de conversa que valorizem essa maneira de registro, por exemplo, em uma roda de conversa na qual a professora contou uma história, pode ainda propor o reconto desta história, tanto individual quanto coletivo. O reconto pode ser registrado utilizando gravação em áudio ou o registro escrito, e este material pode ser arquivado e organizado pela professora, que poderá elaborar um arquivo com histórias e contos das crianças. Desse modo, penso que, ao invés de somente ouvir histórias contadas por outros, as crianças podem ouvir suas próprias narrativas, desenvolvendo assim a linguagem e expressão oral.

Outra possibilidade significativa é que seja elaborada uma caderneta ou bloco para o registro dos acontecimentos da roda. Nesse material a professora pode ser a escriba ou uma



criança escolhida pelo grupo, a qual pode registrar em forma de desenho ou escrita de maneira autônoma o que o grupo está fazendo. Assim, além da professora ter seu material de registro o grupo poderá ter o seu, e ainda se a professora julgar necessário, pode providenciar que cada criança tenha o seu próprio registro. Enfim, estará se desenvolvendo o pensamento escrito criando hipóteses, sem a necessidade de ser uma escrita convencional. Assim como a convocação, organização, pauta e registro, o encerramento também é de grande relevância.

## 6.5 É HORA DE ENCERRAR: FINALIZANDO A RODA

O encerramento da roda não pode ser algo estanque, ele pode variar de acordo com o andamento dos assuntos da roda. É preciso observar o que as crianças demonstram em suas expressões faciais ou corporais, se estão realmente engajadas e envolvidas com o que está acontecendo na roda.

Cada roda tem uma finalidade. Assim, se a roda for de conversa, para iniciar o dia, ela não necessita se alongar muito, já uma roda de histórias, ou para registrar a rotina, pode variar de acordo com o que será proposto. Cabe destacar que uma roda de conversa deve sempre encerrar com algum encaminhamento, pois ela não pode ser feita sem um objetivo, por isso deve sempre ser bem planejada, apesar da correria do dia a dia e da rotina. O tempo para a realização da roda é exigente e no momento em que as crianças conversam, muitas coisas podem surgir, e ao findar esse momento elas podem relatar sobre o que conversaram e o que aprenderam.

Tratei aqui de alguns encaminhamentos possíveis quando se pensa em roda de conversa, no entanto, saliento que cada professor em sua prática diária saberá a melhor maneira de realizá-los.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente as reflexões sobre as práticas de linguagem oral e escrita não se concluem neste momento, pois ao longo desse período percebi que seriam possíveis outros roteiros e escolhas dentro de tantas possibilidades para a concretização do estudo.

É importante destacar que a trajetória vivida até aqui foi também responsável pela escolha da temática e do grupo investigado, que faz parte do Centro Educacional no qual trabalho. Muitas eram as indagações, desde a graduação e na própria instituição, envolvendo a realização de práticas voltadas a processos preparatórios de alfabetização, utilização do caderno, leitura e escrita ainda na EI e, por vezes, distante dos atuais estudos da área da infância.

Assim, durante este processo de formação, despontaram muitas questões na busca por compreender quais propostas educativo-pedagógicas aproximam a criança do universo das linguagens oral e escrita sem transformá-lo em um período preparatório ao EF e quais especificidades caracterizam o trabalho com as linguagens oral e escrita na EI.

A revisão da literatura foi importante, pois demonstrou que ainda há brechas para se debater as questões aqui salientadas, afinal, são poucos os estudos investigadores baseados em uma concepção de infância que considere a criança enquanto sujeito e produtora da cultura, relacionando a pensar práticas de linguagem oral e escrita que tenham em sua centralidade o brincar e a brincadeira e estejam de acordo com o tema da investigação. Essa revisão também me fez refletir para o aporte teórico que sustentou a pesquisa.

Nesta perspectiva procurei, com base nas entrevistas e nas observações, analisar as práticas de linguagem oral e escrita desenvolvidas em uma turma de EI do município de Erechim – RS com crianças de cinco e seis anos, com vistas à constituição de uma proposta de intervenção que contribua com o processo de aquisição de linguagem dessas crianças. Para isso, revisei os aportes teóricos acerca da infância e dos processos que envolvem a linguagem oral e escrita.

A revisão teórica realizada trouxe aspectos que contextualizaram historicamente a EI, como também apresentou os documentos legais e norteadores que regem seu funcionamento até chegar às práticas de linguagem oral e escrita. Essas bases estudadas tornaram-se importantes para sustentar meu estudo.

As crianças possuem características em comum e diferentes. Cada uma advém de lugares culturais distintos e por isso, suas infâncias também podem ser consideradas diferentes. Assim como, tanto eu quanto as outras profissionais, também têm suas histórias de

vida marcadas por diferentes lugares e fatores que a levaram a diferentes escolhas, sofrem angústias, preocupações e também tem sonhos e idealizações. Além disso, o próprio caráter educativo da instituição pesquisada, a cultura local e a sociedade em geral influencia as práticas realizadas.

As análises refletiram sobre a linguagem oral e escrita e a relação com o espaço na instituição pesquisada, a linguagem oral e escrita e as práticas das professoras e a linguagem oral e escrita e a interação com a brincadeira. Evidenciei a presença da linguagem oral e escrita no espaço considerando os utensílios e a maneira como as professoras organizam as práticas em diferentes ambientes, entretanto, o espaço e o cronograma de horários na realidade investigada por vezes é limitador. Assim como o adulto, a criança precisa de um espaço adequado a sua condição enquanto sujeito de direitos respeitando suas especificidades. O caráter de educação em tempo integral é outro ponto bastante relevante quando se considera que ele visa à ampliação da qualidade na educação. O estudo evidenciou que para esse modelo educacional é preciso refletir sobre os espaços e os ambientes estruturados com materiais e salas adequadas.

Cabe ressaltar o esforço federal e municipal em ampliar as vagas, e também o da instituição em pensar ambientes como o ateliê, a biblioteca, a brinquedoteca, entre outros. Porém, para além de cumprir com metas governamentais que visam garantir a educação de qualidade, e o suprimento de vagas nas creches e pré-escolas é preciso refletir até que ponto espaços criados para esses fins estão realmente de acordo com o que se refere esse caráter educativo para a infância.

Apesar de alguns discursos das entrevistadas evidenciarem divergências e conflitos no que diz respeito ao trabalho com a linguagem oral e escrita, consideram a necessidade de pensar práticas de linguagem oral e escrita vinculadas à brincadeira. Percebi que discursos de antecipação e preparação ainda estão presentes, mas que as professoras já têm conhecimento disso e os problematizam, especialmente, em relação à cobrança de pais e professores do EF. Apesar disso, consideraram que o trabalho da EI tem um caráter diferenciado, as práticas por vezes não evidenciam o protagonismo infantil, deixando de valorizar e compreender os anseios e as experiências das crianças.

O brincar livremente e as brincadeiras são muito importantes, entretanto, percebi que ainda há a necessidade de aprofundamentos pensando em quando e como fazer com que as crianças tenham seu protagonismo garantido, mas sem que isso seja entendido como algo espontaneísta. Procurando seguir neste caminho, trouxe a roda de conversa como uma

proposição possível para que o protagonismo, a brincadeira, aliadas as práticas de linguagem oral e escrita, sejam pauta para reflexões.

Desse modo, ao compartilhar as estratégias sobre a roda de conversa busquei demonstrar o quanto ela possibilita que a criança desenvolva sua linguagem e vivencie diferentes experiências na interação e relação com o outro. Além disso, o quanto se pode ganhar do ponto de vista educativo ao aliar as práticas de linguagem oral e escrita na EI, distanciando-se de experiências escolares antecipatórias e descontextualizadas. Ademais, as crianças enquanto “[...] produtoras da história [...]” (KUHLMANN, 1998, p. 31) podem exercer ali o seu protagonismo infantil, conforme apontam Vargas, Pereira e Motta:

A partir disso, constatamos com maior veemência a importância da roda de conversa e o quanto ela é imprescindível ao fazer docente. Um espaço de vida, de descoberta, partilha, criação, acolhida e se bem utilizado, esse modo tão particular de aprendizado, promove inúmeros saberes e, sobretudo a ACOLHIDA e ESCUTA ao outro. (2016, p. 140, grifos do autor).

Sendo assim, espero que essa proposta não seja compreendida com o intuito de prescrever uma receita pronta para ser posta em prática, ao contrário, que possa auxiliar o trabalho de todos nós professores da instituição. Dessa maneira, a linguagem oral e escrita desenvolvida na EI tem um espaço social e pedagógico privilegiado.

A medida que finalizo percebo que, além dessas questões levantadas que podem contribuir para acerca do espaço e das práticas, esse estudo não se esgota aqui, pois nem todos os aspectos foram discutidos com amplitude, como a formação continuada de professores, o protagonismo infantil e o currículo, necessitando de outros estudos para dar conta a esses aspectos. Talvez aprofundar-me nesses outros aspectos poderia apontar novos caminhos para a investigação, compreendendo realmente como práticas de linguagem oral e escrita podem favorecer, reconhecer as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos.

Nesta perspectiva, ao final dessa Dissertação de Mestrado, espero que este trabalho contribua com esse debate, colaborando e auxiliando novas pesquisas na área, visando a melhoria da EI.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamento e Desafios**. Consultoria Legislativa da câmara dos deputados, 2004. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/2004\\_10128.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/2004_10128.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **A criança de seis anos e o Ensino Fundamental**. 35. Reunião Anual da Anped, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1581\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1581_int.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- ALMEIDA, Ana Caroline de. **Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental**. 35. Reunião Anual da Anped, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245_int.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2016.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?** 37. Reunião Anual da Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BAPTISTA, Mônica. Correia; NORONHA Amanda de Abreu; CRUZ Priscila Maria Caligiorne. **Letramento literário na primeira infância**. Anais do CENA. V. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3\\_artigo\\_5.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_5.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In.: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177-188.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil aprendendo a roda aprendendo a conversar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: \_\_\_\_\_.; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018)>. Acesso em 28 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dez de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de mai. de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de ago de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de set de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de jun de 2005. **Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf)>. Acesso em 13 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dez de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Porto Alegre: Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <[https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao\\_05\\_2009\\_cne.pdf](https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf)>. Acesso em 13 mai. 2016.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/2012, aprovado em 6 de junho de 2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14597-pceb017-12-2&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14597-pceb017-12-2&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

CAGLIARI, Luiz.Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CARDOSO, Bruna. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil.** São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CARROLL Lewis. **Alice no País das Maravilhas.** Tradução de Clélia Regina Ramos. EbooksBrasil: Editora Arara Azul, 2014. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil:**

primeiras aproximações. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

COELHO, Silmara. **O processo de letramento na educação infantil**. Pedagogia em ação, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **“Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil**: possibilidades e desafios. 37. Reunião Anual da Anped, 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4413.pdf> >. Acesso em 20 abr. 2016.

CORSARO, Willian. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 443-464, Campinas: CEDES, 2005.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: **Literatura: ensino fundamental**. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.183-204, 2010.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gladys E.(Org.) **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **Ler na escola: as vozes das crianças**. 33. Reunião Anual da Anped, 2010. Disponível em < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-5982--Int.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2016.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues; LIMA, Bianca; ALVES, Gabrielle Marques. **Como desenvolver a linguagem oral e escrita na educação infantil**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, v. 21, p. 1-7, 2013. Disponível em: < [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/UhW5zSfhKBavvsJ\\_2013-7-10-17-39-27.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/UhW5zSfhKBavvsJ_2013-7-10-17-39-27.pdf) >. Acesso em 30 ago 2016.

DEMBINSKI, Analice Dors. **Currículo da educação infantil**: políticas educacionais produzindo práticas de leitura e escrita. Trabalho de Conclusão de curso - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Erechim, 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Mediação: Porto Alegre, 2011.

ERECHIM. Projeto Político Pedagógico. E.M.E.I Estevam Carraro, 2015.

ESTEBAN, Maria. Paz. Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta pedagógica. 2. ed., [ver. E ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.



FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Coleção Questões da Nossa Época, v. 14. Tradução de Horácio Gonzáles et. al.. 24. ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, João. José da. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, Roseli. A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_.; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre Educação: Diálogos. v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-95.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma análise dos saberes docentes**. 35. Reunião Anual da Anped, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1779\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1779_int.pdf)>. Acesso em 21 abr. 2016.

GRAUE, M. Elizabeth e WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. 23. Reunião Anual da Anped, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_07\\_11.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_11.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação.** Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan./jun. 2010a. Disponível em: <[http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Kishimoto\\_alfabetizacao.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Kishimoto_alfabetizacao.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 03 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Brincar, letramento e Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Em busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar.** Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

\_\_\_\_\_. **O papel social da pré-escola.** In: Cad. Pesq. São Paulo (58): 77-81, ago. 1985.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Com a Pré-Escola nas mãos: Um alternativa curricular para a Educação Infantil.** São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 105-121

\_\_\_\_\_. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental.** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.

\_\_\_\_\_. O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, Isabel. Cristina. Alves da Silva. et al.(org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

\_\_\_\_\_. NUNES, Maria. Fernanda. R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 07. mai. 2016.

\_\_\_\_\_. ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na Pré-escola: exigência ou necessidade.** In: Cad. Pesq. São Paulo (52): 103-107, fev. 1985.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Campinas/SP, n.19, p.20-28, jan.- abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> >. Acesso em: 12 mai. 2016.

LEAL, Telma Ferraz; Alessandro da SILVA. Brincando, as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluricidade de tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e currículo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.119-130.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria. Amélia; OMOTE Sadao. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: eduel, 2003.

MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz.** 36. Reunião Anual da Anped, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt07\\_trabalhos\\_pdfs/gt07\\_2887\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf) >. Acesso em 20 abr. 2016.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Os usos da leitura e da escrita na educação infantil.** Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Curso de pós-graduação em Educação, Teresina, 2014.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 41-54, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “**Deixa eu escrever no seu caderno?**”: relações das crianças com a língua escrita na educação infantil. 33. Reunião Anual da Anped, 2010. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6628--Int.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil**: brincar, ler e escrever. 34. Reunião Anual da Anped, 2011. Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-922%20int.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2016.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. **Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265–292, jan/jun 2013.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões da literatura. In: CAMPELLO, Bernadete. Santos; CENDÓN, Beatriz. Valadares; KREMER, Jeannette M. Marguerite. (Orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **Leitura literária na educação infantil**: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida. 34. Reunião Anual da Anped, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-350%20int.pdf>> Acesso em 20 abr. 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Ecos da Obra de Alexander Romanovich Luria na educação brasileira**: Algumas contribuições para o processo de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade do Contestado, Curso de pós-graduação em Educação e ensino, 2001.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

RODRIGUES, Gisele. Soncini; LARA, Angela. Mara. de Barros. **Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil**: influências e consequências nos países periféricos. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2128/2085>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

ROSSETI-FERREIRA, Maria. Clotilde. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHWARTZ, Suzana. **A Educação Infantil tem conteúdos?** Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre, n. 43, p. 229-246, jan./jun. 2008. Disponível em:  
<<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo16.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SILVA, Cléber Fabiano da. **A criança e o livro literário: encontros e possibilidades**. 33. Reunião Anual da Anped, 2010. Disponível em:  
<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6854--Int.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2016.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências**. 36. Reunião Anual da Anped, 2013. Disponível em:  
<[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt07\\_trabalhos\\_pdfs/gt07\\_3301\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3301_texto.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de educação. Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio 2003. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, 2006.

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves; MOTTA, Maria Renata Alonso. **Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil**. Zero-a-Seis, v. 18, n. 33, p. 122-143, 2016. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/1980-4512.2016v18n33p122>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

VIERA, Fabio Daniel; ALVES, Solange Maria. **A linguagem e aprendizagem do desenho na educação superior: contribuições para o debate**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013. p. 15129-15140. set. 2013. Disponível em:  
<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7718\\_4503.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7718_4503.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VILELA, Rafaela. **Ler de novo ou ler o novo?** Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública. 37. Reunião Anual da Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4037.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2016.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cad. Pesq., São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859/866>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

#### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

**Linha de Pesquisa:** Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

**Temática de Pesquisa:** Práticas de linguagem oral e escrita em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim –RS.

**Mestranda:** Analice Dors Dembinski

aninhad43@yahoo.com.br – (54) 984210887ou (54) 36130087

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilane Maria Wolff Paim

**Previsão do término da pesquisa (defesa pública):** agosto de 2017

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Vanir Clara Bernardi Bombardelli**, a representante legal da Secretaria Municipal de Educação envolvida no projeto de pesquisa intitulado Práticas de linguagem oral e escrita em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim –RS declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos do Estatuto da Criança e do Adolescente e as demais legislações vigentes. Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome da Secretaria, bem como do Município, serão utilizados nos trabalhos referidos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

Erechim, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura da Representante da Secretaria Municipal de Educação

---

Assinatura da Responsável pela Pesquisa



## APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

### **CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE MESTRADO**

**Linha de Pesquisa:** Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

**Temática de Pesquisa:** Práticas de linguagem oral e escrita em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim –RS

**Mestranda:** Analice Dors Dembinski

aninhad43@yahoo.com.br – (54) 984210887ou (54) 36130087

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilane Maria Wolff Paim

**Previsão do término da pesquisa (defesa pública):** agosto de 2017

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

A Escola \_\_\_\_\_,  
do Município de \_\_\_\_\_, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS *Campus* Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome da Escola, bem como do Município, serão utilizados nos trabalhos referidos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

Erechim, \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Representante da Escola

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Responsável pela Pesquisa

**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) I**

**Práticas de linguagem oral e escrita em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim –RS**

Prezada participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Práticas de linguagem oral e escrita em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim –RS”.

A mesma está sendo desenvolvida por Analice Dors Dembinski, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PPGEP, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Marilane Maria Wolff Paim.

O objetivo central do estudo analisar as práticas de linguagem oral e escrita desenvolvidas em uma turma de educação infantil com crianças de 5 e 6 anos do município de Erechim - RS, com vistas à constituição de uma proposta de intervenção que contribua com o processo de aquisição de linguagem dessas crianças.

O convite a sua participação se deve à sua atuação como professora de pré-escola nessa escola de Educação Infantil. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, assim como observação das práticas em sala de aula. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente uma hora. Já as observações terão como prazo uma semana.

A entrevista e as observações serão gravadas somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de estar contribuindo para a realização de um estudo de caso, visando a elaboração de um diagnóstico a respeito das práticas de leitura e escrita na escola desse Município, assim como também uma reflexão em relação à importância dessas práticas para as crianças que estão na Educação Infantil.

A participação na pesquisa poderá causar riscos de desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Analice Dors Dembinski

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (54) 984210887 ou (54) 36130087

e-mail: aninhad43@yahoo.com.br

Endereço para correspondência: Rua do Comércio, 93 – Bairro Centro –  
CEP: 99718-000 – Paulo Bento – Rio Grande do Sul – Brasil

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de  
Ética em Pesquisa da UFFS”:

---

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de  
Ética em Pesquisa da UFFS , Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181  
– Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil

---

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo  
em participar.

Nome completo da participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Práticas de linguagem oral e escrita em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim –RS**

Eu, \_\_\_\_\_, idade: \_\_\_\_ anos, Endereço: \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, na qualidade de \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado: Práticas de linguagem oral e escrita em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim –RS, a mesma está sendo desenvolvida por Analice Dors Dembinski, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), *Campus Erechim*, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Marilane Maria Wolff Paim.

Estou ciente que o objetivo do estudo é analisar as práticas de linguagem oral e escrita desenvolvidas em uma turma de educação infantil com crianças de 5 e 6 anos do município de Erechim - RS, com vistas à constituição de uma proposta de intervenção que contribua com o processo de aquisição de linguagem dessas crianças. Desse modo, a pesquisa será desenvolvida na sala de aula por meio da observação participante com gravações em vídeo e registros em diário de campo.

A pesquisadora fará o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinarão com os professores as medidas a serem tomadas para prevenir alterações no comportamento das crianças. Da mesma forma, se compromete a respeitar as normas higiênicas da instituição quando entrarem nas suas dependências, para evitar riscos à saúde das crianças.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias, crianças e professoras envolvidas não será divulgado, serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças e as filmagens

serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui esclarecido (a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com (a) o acadêmico nos seguintes telefones e/ou endereço:

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (54) 984210887 ou (54) 36130087

e-mail: aninhad43@yahoo.com.br

Endereço para correspondência: Rua do Comércio, 93 – Bairro Centro –

CEP: 99718-000 – Paulo Bento – Rio Grande do Sul – Brasil

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa**, Rua General Osório, 413-d. Edifício Mantelli, 3º piso. Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável

Erechim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

Nome completo do (a) responsável: \_\_\_\_\_

Parentesco ou justificativa p/ guarda \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

Analice Dors Dembinski

## APÊNDICE 5

### ROTEIRO ENTREVISTA

#### Dados pessoais:

- Sexo;
- Cor;
- Idade;
- Estado Civil;
- Local de nascimento e moradia;
- Escolaridade atual;
- Situação e local de trabalho.

#### Dados profissionais:

- Formação Acadêmica;
- Tempo de serviço;
- Trajetória profissional;
- Formação continuada;
- Tempo de docência na Educação Infantil;
- Vínculo com a escola e como chegou até ela;
- Quantidade de crianças em sua sala de aula e suas características.

**Questão norteadora:** Na Educação Infantil muitos são os questionamentos com relação ao trabalho com a linguagem oral e escrita, apresentando fragilidades com relação a compreensão de porquê, para quê e como trabalha-los. Neste sentido faz-se necessário discutir e repensar o trabalho com a linguagem das crianças que compõe essa faixa etária?

#### **Perguntas sobre a linguagem oral e escrita:**

- Você considera importante o aprendizado e trabalho com a linguagem oral e escrita? E na Educação Infantil?
- Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever ainda na Educação Infantil? Por quê?

- Você considera que existem desafios com relação ao trabalho com a linguagem oral e escrita?
- É possível vincular a linguagem oral e escrita a outros conteúdos? Quais seriam esses conteúdos? Você consegue citar algum exemplo?

**Perguntas específicas para a coordenadora:**

- Explique como faz o acompanhamento do trabalho docente na escola.
- Sobre os espaços/tempos e materiais educativos existem materiais destinados ao trabalho com a linguagem escrita na escola? Como são utilizados?
- Em sua avaliação, como tem ocorrido o uso da biblioteca na escola?
- Em qual referencial teórico (e/ou métodos) a escola tem se apoiado para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? (Ex.: revistas, diretrizes curriculares nacionais, diretrizes municipais, entre outros).
- Como a escola organiza os conteúdos entre eles os que envolvem a linguagem oral e escrita? Existe algum plano? Esse trabalho está previsto no Projeto Político Pedagógico?
- Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Quais? Como?



## APÊNDICE 6

### ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

#### 1. Aspecto físico

- Observação da dimensão espacial da sala de referência:  
(disposição do mobiliário da sala de referência e dos demais espaços observados/ organização espacial, materiais escritos expostos);

#### 2. A turma

- Total de crianças (meninas/ meninos);
- Organização da turma;
- Números de crianças ingressantes este ano;

#### 3. Organização do trabalho coletivo:

- Observação se há regras de convivência e organização diária e a maneira como acontecem.

#### 4. Rotina diária

- Observação e descrição de todos os aspectos que envolvem o ambiente escolar.