

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Andrea Guida Bisognin

Apropriação de práticas de ensino da linguagem escrita
por professoras dos anos finais da Educação Infantil

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2022

Andrea Guida Bisognin

Apropriação de práticas de ensino da linguagem escrita
por professoras dos anos finais da Educação Infantil

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para a
obtenção do título de Doutora em Educação:
História, Política, Sociedade, sob a
orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo

2022

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.169611/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – process no. 88887.169611/2018-00.

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto as práticas de ensino efetivadas por professoras que lecionam em turmas de crianças menores de sete anos de idade e sua relação com as sucessivas reformas curriculares empreendidas pela esfera política concernentes às funções assumidas pela pré-escola a partir de meados da década de 1970. A investigação se dá vinte anos após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999 – marco a partir do qual se intensificam a produção e a circulação de orientações destinadas às escolas frente ao desafio de imprimir nesse segmento da Educação Básica características que se distanciem das políticas compensatórias implementadas em décadas anteriores, especialmente no que se refere às práticas de alfabetização. Nesse contexto, busca compreender a apropriação de “inovações didáticas e pedagógicas” relativas ao ensino da linguagem escrita por professoras dos anos finais da Educação Infantil manifestada em seus fazeres cotidianos. Tal objetivo convoca o conceito de “cultura empírica da escola”, bem como procedimentos metodológicos que permitem interpretar as práticas docentes como “práticas culturais”, marcados principalmente: pela observação de atividades que compõem as rotinas de crianças com idades entre quatro e cinco anos de idade, análise de planejamentos, materiais didáticos e de documentos postos em circulação pelos órgãos oficiais. Os dados foram obtidos em escolas públicas municipais de Guarulhos-SP, onde lecionam as professoras focalizadas ao longo do estudo. Para evitar que o exame das fontes se restringisse ao cotejamento entre referenciais teóricos, prescrições relativas ao ensino da linguagem escrita e as práticas efetivadas em suas salas de aula, as noções de “apropriação” e “experiência” foram cruciais durante o processo. Verificou-se que os diferentes significados atribuídos pelas docentes ao que é prescrito - quando lidos sob uma lente que considera a historicidade das práticas de ensino - podem decorrer de uma combinação de fatores que vão desde o acesso a determinados objetos da cultura material escolar, passando por suas trajetórias profissionais, até as realidades pragmáticas que se impõem no interior das escolas onde lecionam. Esses achados, portanto, alertam para interpretações que avaliam o que é imediatamente observável nas salas de aula como uma simples sobreposição de práticas que se mantêm apesar das recomendações preconizadas, seja pela esfera acadêmica, seja pelas políticas educacionais vigentes.

Palavras-chave: práticas docentes, ensino da linguagem escrita, educação infantil.

Abstract

This study focuses on the relationship between the established practices of teachers who work with children under 7 years of age and the curricular reforms proposed since the mid 1970s regarding the functions of pre-school education. The backdrop of the research is the 1999 approval of the National Curricular Standards for Early Childhood Education, a framework that intensified the production and dissemination of guidelines for schools to distance themselves from earlier policies designed with a compensatory purpose in mind, especially around literacy. In this context, it seeks to understand how the appropriation of “pedagogical and didactic innovations” aimed at teaching written language to preschool children materializes in educators’ day-to-day activities. Conceptualizing the “empirical culture of the school”, the adopted methodological procedures interpret teachers’ practices as “cultural practices”, captured using direct observation of classroom routines with 4- and 5-year-old children, and analyzing lesson plans, instructional materials and official documents. Data was collected at the municipal public schools where participants taught in the city of Guarulhos (São Paulo). The notions of “appropriation” and “experience” were crucial to examine sources without resorting to a verification of whether established teaching practices adhere to theoretical references or normative standards. A historical lens reveals that teachers attribute meaning to prescribed curricular guidelines based on factors such as their access to particular items of school material culture, professional trajectories, and the pragmatic realities of the institutions where they work. Therefore, findings expand on assessments that interpret what is observable in the classroom as an overlap of practices that are maintained in spite of recommendations from academia and current educational policies.

Keywords: teacher practices, written language teaching, early childhood education.

Sumário

Apresentação	9
Introdução	11
Capítulo 1 - O ensino da linguagem escrita na Educação Infantil.....	30
1.1 O ensino da linguagem escrita em artigos acadêmicos publicados entre 1971 e 2018 – descrições, análises e prescrições	31
1.2 As práticas de ensino compreendidas como práticas culturais	53
Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos e caracterização do campo empírico... 	56
2.1 Professoras que lecionam nos anos finais da Educação Infantil	56
2.2 Procedimentos de pesquisa, seleção e análise das fontes	60
2.3 Atividades que compõem a rotina das crianças	69
2.3.1 A denominação atribuída às atividades da rotina	72
2.3.2 A distribuição das atividades na rotina	79
Capítulo 3 - Práticas de ensino da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.. 	82
3.1 Atividades relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita, segundo as professoras	82
3.2 Expectativas de aprendizagem e critérios para a realização das atividades.....	90
3.3 O uso do tempo e a distribuição das atividades na rotina das crianças.....	99
3.4 Práticas de ensino identificadas em 1979, 2003 e 2019.....	104
Capítulo 4 - A apropriação de práticas de ensino da linguagem escrita pelas professoras	125
4.1 Objetos da cultura material escolar e a implementação de inovações no ensino da linguagem escrita	133
4.2 Leitura em voz alta feita por um adulto - práticas, objetivos e intervenções das professoras	140
4.3 O ensino da linguagem escrita por meio da leitura de livros de literatura infantil e sua apropriação pelas professoras	162
Considerações finais	180
Referências bibliográficas.....	184
Anexos.....	195

Lista de Quadros

Quadro 2.1 Características das escolas focalizadas neste estudo	57
Quadro 2.2 Tempo de carreira das professoras no magistério e na rede municipal de Guarulhos	57
Quadro 2.3 Tempo de carreira das professoras na Educação Infantil	58
Quadro 2.4 Tempo de permanência das professoras nas escolas onde lecionam..	59
Quadro 2.5 Ações das crianças e atividades da rotina observadas em 19 turmas de Educação Infantil	70
Quadro 2.6 Referências à prática de “conversar sobre um tema” presentes em prescrições destinadas à Educação Infantil (1979-2018)	77
Quadro 3.1 Excertos de prescrições vigentes, destinadas à Educação Infantil, relacionadas ao ensino e à aprendizagem da escrita (2010-2018)	86
Quadro 3.2 Distribuição das atividades voltadas ao ensino da linguagem oral e escrita por turma / faixa etária	91
Quadro 3.3 Expectativas de aprendizagem para crianças da pré-escola expressas nos currículos (1979-2018)	92
Quadro 3.4 Correspondências entre registros encontrados em um Diário de Classe (2003) e orientações contidas em documentos que publicados em 1998 e em 1979	108
Quadro 3.5 Atividades voltadas ao ensino da linguagem oral e escrita (1979, 2003 e 2019)	111
Quadro 4.1 Formação e trajetória profissional das professoras que lecionam para turmas de crianças entre 4 e 5 anos de idade	143
Quadro 4.2 Trechos da sessão 1 – Prof. Samira (Estágio II)	145
Quadro 4.3 Trechos da atividade – Prof. Vanessa (Estágio I)	148
Quadro 4.4 Trechos da sessão 1 – Prof. Tais (Estágio II)	151
Quadro 4.5 Trechos da sessão 2 – Prof. Tais (Estágio II)	153
Quadro 4.6 Trechos da sessão 1 – Prof. Rosário (Estágio I)	157
Quadro 4.7 Trechos da sessão 3 – Prof. Rosário (Estágio I)	160
Quadro 4.8 Projeto “Conto de Fadas” – Escola 3, 2019.....	177

Lista de Figuras

Figura 2.1 Recorrência um mesmo registro no planejamento semanal de uma das professoras	73
Figura 2.2 Planejamentos semanais da Escola 3	74
Figura 2.3 Registros feitos nas lousas pelas professoras	75
Figura 2.4 Textos presentes nos cadernos das crianças e expostos em cartazes ..	78
Figura 3.1 Atividades para pintar, circular, escrever, recortar e colar letras	84
Figura 3.2 Atividades denominadas “coordenação motora” identificadas nos cadernos das crianças	88
Figura 3.3 Registros feitos em Diário de Classe entre os meses de Março e Abril de 2003	106
Figura 3.4 Registro de atividades de “coordenação motora” – Estágio I e Estágio II (2019)	122
Figura 4.1 Registros de atividades de “leitura em voz alta pela prof.” – Estágio I e Estágio II (2019)	128
Figura 4.2 Detalhe dupla página - livro Um peixinho do outro mundo	145
Figura 4.3 Detalhe página dupla - livro Cabritos, cabritões	148

Lista de Gráficos

Gráfico 2.1 Distribuição das atividades observadas nas 19 turmas (em horas)	80
Gráfico 3.1 Uso do tempo por tipo de atividade (em%)	100

Lista de Tabelas

Tabela 3.1 Tempo dedicado à realização das atividades de linguagem em relação ao total de horas de observação da prática (em %)	101
--	-----

Apresentação

A decisão de eleger a prática docente como objeto de estudo guarda relação com minha experiência como formadora de professores. É a partir e em torno da prática docente que se definem os conteúdos e as estratégias de implementação dos projetos de formação continuada nos quais exerço minha profissão há mais de 20 anos. Ao longo dessa trajetória, imprimir nas ações de formação características que busquem assegurar o diálogo entre os objetivos que as guiam e as práticas efetivadas cotidianamente pelos professores em suas salas de aula se apresenta como um desafio permanente.

Entre os resultados alcançados em processos formativos é comum observar, ao lado de algumas mudanças na seleção de conteúdos, na maneira de ensiná-los ou nas interações estabelecidas com as crianças, a manutenção de práticas que, apressadamente, podem ser lidas como “resistência ao novo” ou “pouca disponibilidade” por parte dos docentes para aderir às propostas que lhes são feitas.

Interpretações similares a essas, decorrentes de análises que, possivelmente, se restringem ao cotejamento entre o que é imediatamente observável em suas práticas cotidianas e o que é preconizado em orientações curriculares vigentes, apontaram para a necessidade de procurar compreender os processos de apropriação pelos professores daquilo que se apresenta como “inovação”, tanto no que se refere aos conteúdos de ensino, quanto nas formas de ensiná-los.

Conforme anuncia o título deste trabalho a investigação focaliza as práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil. Os sujeitos, portanto, são as professoras¹ que lecionam nos anos finais desse segmento da Educação Básica – e não, as crianças.

Tomar as práticas de ensino como objeto de estudo exigiu, entre outros procedimentos metodológicos, a observação direta das ações efetivadas pelas docentes em suas salas de aula. Estar nas escolas, por um período relativamente prolongado, possibilitou observar muito além desta ou daquela atividade realizada junto às crianças.

¹ Todos os sujeitos acompanhados nesta pesquisa são professoras e, por esse motivo, optou-se pela utilização do substantivo feminino para denominá-los.

A organização e o funcionamento de cada uma delas, as dinâmicas ali instaladas, as relações estabelecidas entre professoras, coordenação, direção, os materiais didáticos aos quais se têm acesso, a utilização dos espaços, a organização do tempo, enfim, todo esse conjunto compõe um cenário que possibilita reconstruir a trama complexa da experiência escolar cotidiana.

Cabe assinalar que o contexto no qual a pesquisa esteve em curso exigiu algumas reformulações em seu plano de execução. A investigação previa, inicialmente, um cronograma para a realização do trabalho de campo, dividido em duas etapas: a primeira delas entre os meses de março e abril de 2019 e a segunda, um ano depois, nesse mesmo período do ano letivo, além de momentos específicos para a realização de entrevistas com integrantes das equipes escolares. A segunda etapa, no entanto, foi interrompida com fechamento das escolas em 2020 em função da pandemia de Covid-19.

Diante desse quadro, entre as decisões tomadas para dar sequência à pesquisa, optou-se pela continuidade do processo de análise, tomando como fontes os dados obtidos até aquele período – os quais, na avaliação dos professores integraram a banca no exame de qualificação, foram considerados suficientes, sem prejuízo para a consecução dos objetivos que esta investigação se propôs a alcançar.

Introdução

A institucionalização de crianças menores de sete anos de idade no Brasil assume finalidades diferentes ao longo do tempo – que vão de local de guarda à prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental.

Tais funções de ordem social, política e pedagógica se sucedem ou se acumulam no Brasil (BARBOSA et al., 2016), entre outros fatores, em decorrência da incorporação pelo poder público de políticas sociais defendidas, a partir da década de 1970, por diferentes organismos multilaterais², em um jogo de conflitos, coalisões e pressões relativos às necessidades e interesses dos diferentes segmentos que compõem a sociedade (ROSEMBERG, 2003).

A chamada pré-escola, compreendida nas décadas de 1960 e 1970 como espaço de cuidados e recreação, passa a cumprir nos anos subsequentes uma função compensatória.

[...] havia uma discussão... As pessoas diziam assim, que o pré era uma preparação para a 1ª série e, a gente, tinha um currículo que era: cantar, contar histórias, ensinar as cores, ensinar os numerais até 10, o nome, muito desenho e folhas mimeografadas... Eu falava pras mães no início do ano: ‘não pense que eu vou alfabetizar os trinta alunos aqui, mas muitos dos seus filhos estarão alfabetizados no final do ano’. [...].
(Professora Zilda, 26/11/18.)

O relato dessa professora sobre o início de sua carreira na pré-escola, em 1979, traz indícios da correspondência entre aspectos de sua prática nesse período e o predomínio da função preparatória da Educação Infantil sobre as práticas de cuidado e recreação, vinculadas a uma função assistencialista.

A superação de ambas as visões tem sido uma construção histórica, que contempla dimensões de caráter político-administrativo e científico: a legislação e a criação de órgãos da administração governamental voltados à educação na primeira infância e a produção técnico-científica no campo – dimensões que se complementam e se

² Segundo Rosenberg, a partir dos anos 1970, esta influência proveio, especialmente, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e, a partir dos anos 1990, do Banco Mundial (ROSEMBERG, 2003).

manifestam por meio das normas e prescrições vigentes nas últimas décadas (BRASIL, 2016a).

Na década de 1990, diante do desafio de imprimir no trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil características que se distanciassem das práticas assistencialistas e compensatórias implementadas em períodos anteriores, discussões e documentos postos em circulação passam a apontar como funções indissociáveis o cuidar e o educar. Nesse mesmo período, emergem, junto ao consenso, discussões em relação ao que deve compor as propostas curriculares para assegurar o distanciamento de práticas identificadas como “escolarizantes”, preservando assim, as especificidades da educação de crianças pequenas. (LOPES E SOBRAL, 2014).

Do ponto de vista normativo, de acordo com a publicação da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas deveriam promover práticas de educação e cuidados, que possibilitassem “a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” e, ainda, assegurar que as estratégias de avaliação não tivessem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1999).

Textos que subsidiaram a formulação das DCNEI, produzidos em 1998, trazem elementos que complementam tais diretrizes e, entre eles, verificam-se orientações que fazem menção ao trabalho com diferentes linguagens, incluindo as “linguagens verbais”:

[...] Tem-se assim que, desde cedo, trabalhar as linguagens verbais, dramáticas e plásticas das crianças e dar-lhes oportunidade de interagir com companheiros e materiais diversos e imergi-las no mundo da cultura. O patrimônio de conhecimentos coletivamente construído vai se expandindo para outras situações, mas já com algumas diferenças. [...] (BRASIL, 1998a, p.91).

Orientações gerais, como as veiculadas nesses textos tomados como referência para a formulação das DCNEI, convivem com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) publicado no mesmo ano e amplamente divulgado³. Nesse

³ Segundo Barbosa (2010) a capilaridade que esse documento oficial obteve como política educacional se deve a sua ampla divulgação por meio de material escrito e da formação de professores e coordenadores pedagógicos como multiplicadores.

conjunto de documentos, são definidos conteúdos e objetivos do trabalho com linguagem para cada faixa etária (0 a 3 / 4 a 6), ao lado de orientações específicas que enfatizam a importância do planejamento de propostas vinculadas às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade e que também considerem todos os aspectos envolvidos no processo de alfabetização, mesmo sem a exigência de que as crianças estejam alfabetizadas aos seis anos de idade (BRASIL, 1998b).

Nos anos subsequentes, as discussões sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como sobre a importância de diferenciar as práticas pedagógicas na Educação Infantil daquelas efetivadas no Ensino Fundamental ganham novos contornos com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Em 2006, torna-se obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos completos com a promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006⁴ e, a exigência de um projeto pedagógico adequado a esse “novo ensino fundamental” ampliado para nove anos de duração dá origem à publicação de novos documentos⁵ destinados às comunidades escolares contendo orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita nas turmas de crianças dessa idade.

Nesse contexto os debates em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita se intensificam a fim de assegurar a continuidade da trajetória educacional das crianças menores de seis anos, sem submissão de uma etapa a outra, especialmente no caso das crianças com idade entre quatro e cinco anos e 11 meses, as quais passaram a compor as turmas que marcam os últimos anos da Educação Infantil.

Com a publicação das DCNEI em 2009, as propostas curriculares deveriam passar a ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e, em relação ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, ficou estabelecido que tais propostas possibilitassem 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”, sem que isso significasse a antecipação de conteúdos trabalhados no Ensino

⁴ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

⁵ BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais*. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2004. BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos – orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2006. BRASIL. *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos – orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Brasília: SEB/ DCOCEB/COEF, 2009.

Fundamental. No que se refere à avaliação, o texto reafirma as diretrizes publicadas em 1999 e assinala que o acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças não deve ter o objetivo de selecionar, classificar ou promover, garantindo a não retenção na Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Como estratégia para a implementação da nova DCNEI, o Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração de orientações produzidas por consultores especialistas. E, no documento “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”, são apresentados argumentos e fundamentos que evidenciam a importância e as possibilidades de se trabalhar com a leitura e a escrita respeitando as características da infância:

[...] O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança — e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas. (BAPTISTA, 2010, p.10).

O texto ressalta ainda, que o processo de alfabetização, muitas vezes, antecede o período do ingresso das crianças nas instituições escolares e que, embora não se encerre na Educação Infantil, é nessa etapa educativa que a escola deve promover o interesse pela leitura e pela escrita para que elas desejem aprender a ler e escrever e acreditem que são capazes de fazê-lo (BAPTISTA, 2010).

Verifica-se, portanto, que segundo as orientações dadas em nível federal, os processos de apropriação da linguagem escrita deveriam ser considerados na elaboração de propostas para a Educação Infantil a fim de que esta etapa da escolaridade promovesse a continuidade da trajetória educacional das crianças por meio de atividades que se aproximassem das práticas sociais de linguagem, próprias da cultura da infância.

Em 2015, o MEC solicita a consultores e técnicos a realização de novas pesquisas sobre as propostas para a Educação Infantil, elaboradas por instituições ou sistemas de ensino a partir das diretrizes e orientações que circularam até então⁶.

⁶ Entre 1994 e 1996, a partir da criação da Coordenação Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (COEDI/MEC), já havia sido publicado um estudo sobre as propostas curriculares para a Educação Infantil brasileira vigentes no período (BRASIL. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996). Vale assinalar que quase duas décadas antes das pesquisas realizadas em 2015, essa pesquisa já apontava, de um lado, uma variedade de soluções encontradas nas diferentes regiões do país para a construção de um projeto educativo voltado a esse segmento da Educação Básica e, de outro, os entraves e dificuldades relativos à desigualdade de condições institucionais e às dificuldades enfrentadas por estados e municípios para sua efetivação. (BRASIL, 1996, p.8).

Segundo Barbosa et al. (2016), nos resultados foi possível identificar conceitos veiculados nas DCNEI, no entanto, na maior parte dessas propostas, verificaram-se, práticas incompatíveis com tais pressupostos.

Nesse mesmo ano, o MEC passa a coordenar o processo de formulação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ para a Educação Infantil e, em 2017, após sua homologação, ficam estabelecidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária no âmbito de cada um dos cinco “campos de experiência” que organizam sua estrutura - entre eles, o campo denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

O texto da BNCC reafirma que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira, conforme estabelecido no texto das DCNEI (2009) e apresenta, entre outros tópicos, alguns conceitos, pressupostos e breves recomendações referentes ao desenvolvimento da linguagem na primeira infância⁸.

No que se refere à alfabetização em seu sentido estrito há apenas uma passagem sobre a importância do convívio das crianças com textos para o processo de construção de suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. E, ao final do documento, o texto indica que na Educação Infantil, espera-se que as crianças consigam:

⁷ Os debates em torno da primeira versão da BNCC têm início entre 2015 e 2016 e são permeados por resistências e disputas, submetidas às condições de influência determinadas por parte de grupos com diferentes posições e interesses. Uma análise exploratória de alguns episódios do processo de legitimação e promoção da BNCC revela que além do Portal da Base (<http://historiadabncc.mec.gov.br>, acessado em 09 fev. 2019), espaço criado pelo MEC para coletar as contribuições dos diferentes atores envolvidos após a publicação de sua 1ª versão, há também, o Portal Movimento pela Base Nacional Comum (<http://movimentopelabase.org.br/>, acessado em 09 fev. 2019), iniciativa da Fundação Lemann, que liderou o processo de mobilização para a formulação da BNCC e que divulga documentos que orientam sua implementação.

⁸ Assim como vem ocorrendo desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, além do texto da BNCC para a etapa da Educação Infantil, novos textos e materiais didáticos com orientações aos professores também vem sendo produzidos e distribuídos ao longo do processo de sua implementação com o objetivo de subsidiar as práticas docentes, entre elas, aquelas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita. Com o objetivo de mobilizar e promover o processo de sua implementação, em 2018, o MEC publica no portal Educação é a Base (MEC/CONSED/UNDIME <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acessado em 9 fev.19) os documentos: *Construção Curricular na Educação Infantil e Campos de Experiência* – efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil apresentados, respectivamente, em forma de uma pauta de reunião para a (re)elaboração curricular por campos de experiência; e, de um documento interativo que procura dar exemplos de como os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada faixa etária podem ser alcançados. Tal estratégia ainda guarda relação com a recente reformulação da política pública nacional de aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos para o campo da Educação Infantil e sua conjugação com a estratégia de centralização da regulação curricular, expressa na formulação da BNCC. Na edição 2019 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2019) foram distribuídos manuais didáticos contendo orientações destinadas aos professores desse segmento da Educação Básica.

[...] Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. [BRASIL, 2018, p.55].

O debate ganha ainda novos contornos e urgência quando se observam aspectos de ordem político-administrativa entre eles: a formulação da Meta 5 estabelecida no Plano Nacional de Educação: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Entre as estratégias traçadas para sua consecução, figuram a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua articulação com as estratégias desenvolvidas na pré-escola. Ou seja, segundo o texto legal, para garantir a alfabetização de todas as crianças, é necessário articular ambas as etapas de ensino, reconhecendo, portanto, que o processo de aprendizagem da linguagem escrita tem início na etapa da Educação Infantil (BAPTISTA, 2017).

Finalmente, somam-se a isso a determinação, no texto da BNCC, de que as crianças se alfabetizem até o 2º ano do Ensino Fundamental (e não mais até o 3º ano como indicava o PNE em 2014) - sendo este o foco da ação pedagógica nos anos iniciais desse segmento da Educação Básica (BRASIL, 2018, p.89) e, a diretriz da Política Nacional de Alfabetização (PNA), publicada em setembro de 2019, que prioriza a alfabetização no 1º ano do EF, ressaltando “a importância da educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita”⁹ (BRASIL, 2019, p.32).

⁹ Conforme mencionado anteriormente, destaca-se ainda, o histórico da incorporação, pelo poder público, de políticas defendidas por diferentes organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. Neste contexto, a estratégia de articular a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, também pode ser lida a partir dos dados apresentados e das recomendações feitas pelo banco em um relatório publicado em 2018, intitulado “Aprendizagem para realizar a promessa da educação”. No texto “Principais mensagens”, o relatório destaca “três dimensões da crise de aprendizagem” e, entre elas, a das causas imediatas: “as crianças chegam à escola sem preparo para a aprendizagem. [...] Um desenvolvimento básico precário faz muitas crianças chegarem à escola despreparadas para se beneficiarem plenamente do que ela oferece. As habilidades das crianças pobres desenvolvem-se bem mais lentamente nos anos que antecedem o Ensino Fundamental. Em alguns países, a lacuna entre a capacidade das crianças mais ricas e a das mais pobres em reconhecer as letras do alfabeto é duas vezes maior entre os três e os cinco anos de idade.” [...] [BANCO MUNDIAL, 2018, p.2]

Esta breve retomada da produção e da circulação de documentos no período pós-LDBEN (1996), permite verificar a intensificação de publicações do Ministério da Educação relacionadas à orientação curricular, tanto aquelas de caráter normativo, quanto as que orientam a implementação de propostas e a avaliação de práticas concernentes à normativa federal. Além da esfera governamental, universidades e organizações do terceiro setor também assumem uma parcela bastante significativa das publicações produzidas no âmbito acadêmico e no contexto de projetos de formação continuada de professores da Educação Infantil¹⁰.

Tal constatação é corroborada pela avaliação feita, pela Professora Maria Malta Campos, pesquisadora e consultora responsável pela formulação de muitos dos documentos produzidos ao longo desse período, em uma entrevista concedida à Revista Educação em outubro de 2018¹¹:

[...] Não concordo com a ideia de que estamos carentes de documentos orientadores na educação, muito menos na EI. Desde a Constituição de 1988, o MEC e outros órgãos oficiais, universidades, ONGs e muitas secretarias municipais produziram inúmeros documentos orientadores para a EI. O maior desafio que temos atualmente é traduzir em realidade o que está indicado nesses documentos. (*Revista Educação*. Edição 253, 20 de outubro de 2018).

Ao mencionar o desafio de “traduzir em realidade” o currículo prescrito, a pesquisadora nos remete à prática efetivada pelos professores nas instituições de Educação Infantil. Sobre essa temática, ao apresentar os resultados de uma pesquisa de avaliação da qualidade da Educação Infantil no Brasil realizada em seis capitais brasileiras, Campos et al. (2011) apontam para a necessidade de realização de estudos aprofundados sobre as condições de funcionamento das escolas e sobre as práticas vigentes.

¹⁰ O exemplo mais recente é coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (BRASIL, 2016b), utilizada pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Educação Infantil, para a formação de professores e tutores desse segmento. Sua produção reuniu professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil SEB/MEC.

¹¹ Especialista aponta caminhos para o aprimoramento da educação infantil. *Revista Educação*. Edição 253, 20 de outubro de 2018 (<http://www.revistaeducacao.com.br/caminhos-para-educacaoinfantil/>). Acesso em 9 fev.19).

[...] A produção acadêmica sobre a educação da infância tem enfatizado a importância de a criança ser considerada produtora de cultura e, portanto, com direito a ter voz, participar e criar. A questão é saber se as condições reais e objetivas existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem que a criança exerça amplamente esse direito, durante as longas horas que passa diariamente nesses ambientes. Nesse sentido, seria importante que as pesquisas aprofundassem o conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes nessas instituições [...]. (Campos et al., 2011, p.48).

A busca por algumas respostas relativas ao que as pesquisas sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil se propõem a investigar exigiu o levantamento de estudos cujos objetivos envolviam direta ou indiretamente essa temática.

Inicialmente, sob um descritor bem amplo, “educação infantil”, foram elencadas 582 teses no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas entre 1998-2018¹².

Desse total, foram selecionadas 55 pesquisas¹³, organizadas sob os seguintes temas (Quadro 1).

Quadro 1
Número de teses defendidas entre 1998 e 2018

Temas	Número de teses defendidas
Políticas voltadas à Educação Infantil; currículo, avaliação	18
Práticas pedagógicas e aspectos da organização escolar	13
Práticas de ensino da leitura e da escrita	13
Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	6
Formação do professor da Educação Infantil	5
	55

Fonte: CAPES, 2018.

¹² Não foram incluídas dissertações, pois o número de trabalhos a serem selecionados aumentaria sobremaneira e, também, em função da hipótese relativa à circunstância objetiva do tempo necessário ao acompanhamento e à análise das práticas efetivadas pelos professores nos cotidianos escolares, que nos cursos de Mestrado restringe-se, em geral, a dois anos.

¹³ Foram retirados da seleção trabalhos relacionados: à faixa etária de 0 a 3 anos (pois nesta pesquisa serão focalizadas as práticas de ensino da linguagem nos anos finais da Educação Infantil); à outra disciplina específica (ex.: educação física, artes); à educação especial; temas diversos como a questão do brincar, o uso de tecnologia, a relação escola e família, educação no campo, migração, ideias e teorias pedagógicas (ex.: Reggio Emilia), questões de gênero, relações étnico-raciais.

E, desse conjunto, foram focalizadas as teses que tratavam de práticas pedagógicas, aspectos da organização escolar e práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil.

A partir da leitura dos resumos desses 26 trabalhos, foi possível verificar que entre os objetivos de algumas das pesquisas realizadas nos últimos dez anos aparecem, por exemplo: a investigação da compreensão de orientações teóricas e metodológicas por parte dos professores (LUCAS, 2008); a análise das concepções de ensino e de aprendizagem dos professores e os reflexos em sua prática pedagógica (NOGUEIRA, 2009); a interpretação dos saberes docentes acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância (MOREIRA, 2009); a identificação da relação entre referenciais presentes em documentos oficiais e a prática efetivada nas escolas (SAITO, 2010); a relação entre as políticas para a educação infantil, a gestão institucional e as práticas dos professores (MENEZES; 2012); a análise da transposição do prescrito no currículo para o planejamento dos professores e deste para o cotidiano das turmas de educação infantil (ABUCHAIM, 2012); e a análise do discurso sobre as práticas em contextos de formação continuada (ALVES, 2015; GUIMARÃES, 2017) – conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2

Objetivos de pesquisas sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil

Ano de defesa da tese	Objetivo
2008	investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento (LUCAS, 2009).
2009	analisar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professores de Educação Infantil de quatro a cinco anos e as práticas geradas por esses conceitos (NOGUEIRA, 2009).
2009	captar e interpretar os saberes docentes acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância e analisar as suas manifestações no trabalho pedagógico realizado no contexto da Educação Infantil (MOREIRA, 2009).
2010	analisar em que medida os pensamentos de Henri Wallon (1872-1962), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) estão presentes nos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil brasileira, [...] e se a prática institucional se embasa no que postulam tais documentos e, conseqüentemente, em seus fundamentos teóricos (SAITO, 2010).
2012	compreender a interseção entre as políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica de educação infantil (MENEZES, 2012).
2012	investigar como se dá a transposição do prescrito no currículo para o planejamento e deste para o cotidiano de instituições de Educação Infantil, mais especificamente de pré-escolas (ABUCHAIM, 2012).

2015	analisar como os discursos de professores são tratados num espaço de formação continuada e, a partir desses discursos, conhecer aspectos do trabalho com a linguagem na educação infantil (ALVES, 2015).
2017	problematizar e investigar as possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura no âmbito da Educação Infantil (GUIMARÃES, 2017).

Mesmo distante do que seria um levantamento exaustivo da produção acadêmica no campo da Educação Infantil¹⁴ infere-se que o pano de fundo de tais estudos passa pelas relações estabelecidas entre os referenciais teóricos, as prescrições e as práticas efetivadas pelos professores que trabalham nesse segmento da Educação Básica.

Em alguns casos, a análise das práticas pedagógicas se dá por meio do cotejamento entre tais elementos, como na pesquisa de Lucas (2008), que identifica a dificuldade de os professores justificarem o que fazem utilizando conceitos como os de alfabetização e letramento, apontando para a necessidade da reorganização da formação inicial. E no estudo de Saito (2010), a partir do qual, verifica-se que professoras e equipes gestoras das escolas, mesmo cientes da existência de orientações e prescrições para a Educação Infantil, não fazem uso dos referenciais teóricos presentes nesses documentos ao realizarem e efetivarem seus planejamentos.

A pesquisa de Abuchaim (2012), no entanto, avança no sentido de apontar algumas das razões pelas quais isso acontece incluindo em sua análise sobre a “transformação do prescrito em experiência” o jogo de influências identificado no interior das escolas, bem como as experiências pessoais e profissionais dos professores construídas ao longo de suas trajetórias.

O mesmo se pretende fazer em algumas das pesquisas que focalizam especificamente as práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, nas quais figuram, entre outros achados: a predominância, nas turmas de pré-escola, da concepção de alfabetização como aquisição de um código, sendo o uso da silabação como método preferencial (NOGUEIRA, 2009) ou a convivência de práticas que correspondem

¹⁴ Uma análise exaustiva da produção acadêmica foi empreendida no contexto do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, de 2016, do qual participaram, sob a coordenação do MEC, professores da UFMG, UFRJ e UNIRIO. Foram analisados quantitativamente, numa primeira fase, teses, dissertações e artigos produzidos entre 1973 e 2013. Em uma segunda fase a análise da produção acadêmica nesse período tem como objetivo, segundo suas autoras, verificar, entre outros aspectos: que temas foram priorizados pelas pesquisas educacionais que se inserem no campo da Educação Infantil e se é possível observar uma mudança significativa de pressupostos teóricos, objetivos, metodologia ao longo das décadas analisadas (NEVES e CORSINO, 2017, p.2).

a referenciais teóricos distintos contendo “traços da pedagogia escolanovista, ora mesclados com a concepção interacionista de aprendizagem, ora combinados com traços da pedagogia tradicional” (MOREIRA, 2009). Ambas as pesquisas também mencionam fatores contextuais que influenciam as práticas dos professores como: a formação inicial, a configuração das escolas, o papel da coordenação pedagógica, o acesso a recursos e materiais, as rotinas instituídas nas escolas ou a pressão de pais e de professores do EF em relação à alfabetização.

Ainda assim, mesmo identificando as tentativas de não assinalar inadequações ou distorções das ações pedagógicas dos professores em relação a determinado referencial teórico ou metodologia, verifica-se que em suas análises o cotejamento entre o que os professores fazem e aquilo que as prescrições ou diretrizes acadêmicas apontam, parece ser algo inevitável, conforme ilustram os excertos que seguem:

[...] Essas duas profissionais (H e A) também mostram em seus discursos que preferem o contar histórias e não se preocupam com a autoria dos livros. E, da mesma forma, contam histórias de memória. [...] Esse contar histórias memorizadas é muito importante para o desenvolvimento das crianças. Ou o contar acompanhando os desenhos do livro, mostrando as figuras para as crianças, bem como a dramatização feita pela professora. Porém, esse trabalho não deve impedir a leitura propriamente dita, ou seja, a leitura convencional do texto, com entonação de voz, respeito à pontuação, olhos fixos no texto e toda a postura do leitor para o que está escrito. Nesse caso, para não perder a atenção das crianças, pode-se recorrer a textos curtos, com paradas para a fala das crianças. [...] [NOGUEIRA, 2009, p.143].

Nesse exemplo, ao analisar as falas de duas das professoras entrevistadas é possível notar que a pesquisadora intercala a descrição de aspectos de suas práticas com recomendações acerca do que, em sua avaliação, poderia ser feito para promover o acesso à linguagem escrita por meio da leitura de livros de literatura infantil.

Em outras análises, também se verifica a caracterização de determinada prática, classificando-a ou relacionando-a a determinado método de ensino, como no exemplo a seguir:

[...] Se mirarmos, contudo, nossa atenção para as tabelas de dupla entrada com ênfase nas famílias silábicas, no ensino da língua escrita como um

sistema de codificar e decodificar palavras, na obediência civil ao comando da professora nos momentos de resolução das tarefas, da organização da sala em filas, é indubitável que recordaremos um modelo tradicional de escola que muitos de nós vivenciamos, com seus métodos de silabação (sintéticos) e intensamente disciplinadora. [...] [MOREIRA, 2009, p.199].

Mas, como investigar as práticas de ensino vigentes nas instituições de Educação Infantil sem que a análise das relações estabelecidas entre os referenciais teóricos, as prescrições e as atividades realizadas pelos professores que trabalham neste segmento da Educação Básica recaia na verificação da correspondência entre a ação pedagógica observável e uma determinada “inovação”, seja em relação aos conteúdos de ensino ou às formas de ensiná-los¹⁵?

Frente ao desafio que a pergunta coloca, nesta pesquisa, optou-se por examinar as práticas docentes com o objetivo de compreender a apropriação de “inovações didáticas e pedagógicas” relativas ao ensino da linguagem escrita por professoras da Educação Infantil, manifestada em seus fazeres cotidianos.

Tal propósito geral exige, especificamente:

- conhecer as atividades que compõem as rotinas escolares de crianças com idades entre quatro e cinco anos de idade;
- identificar entre essas atividades, aquelas que, na interpretação das professoras, vinculam-se ao ensino da linguagem oral e escrita;
- compreender as relações entre o acesso a determinados objetos da cultura material escolar e a realização de práticas voltadas ao ensino da linguagem escrita;
- identificar correspondências entre práticas de ensino que se modificam, se mantêm, são descartadas em determinados períodos ou retornam em momentos distintos de suas trajetórias profissionais;
- e buscar fatores inerentes aos processos de apropriação de práticas de ensino da linguagem efetivadas pelas docentes no sentido de contribuir com a ampliação dos critérios de análise daquilo que é imediatamente observável em suas salas de aula.

¹⁵ Segundo Anne-Marie Chartier, inovações de natureza “didática” têm relação com as mudanças que se dão nas definições dos conteúdos a serem ensinados e, nesse quadro, “as inovações pedagógicas” propõem os meios para a efetivação do ensino de maneira mais eficaz (CHARTIER, A-M., 2004a, p.4).

Diante da especificidade metodológica que envolve a realização dessa tarefa coube a esta investigação recorrer ao conceito de “cultura empírica da escola” (ESCOLANO BENITO, 2017) e convocar procedimentos de seleção e análise de fontes que permitam compreender as práticas pedagógicas como práticas culturais, marcados, principalmente:

- a) pelo registro de observação de campo (registro escrito e gravação em vídeo) e realização de entrevistas para a coleta de dados referentes às dinâmicas escolares e às práticas pedagógicas de professores dos anos finais da Educação Infantil;
- b) pelo levantamento e análise de planejamentos, de materiais didáticos utilizados pelas professoras como cartazes, quadros, atividades feitas pelas crianças, entre outros, os quais, tomados em sua materialidade e considerados seus significados sociais, podem auxiliar na compreensão do conjunto de fazeres da escola e do interior das salas de aula;
- c) pela identificação e análise de artigos publicados em revistas brasileiras de divulgação científica que focalizam o ensino da linguagem escrita em turmas de crianças menores de sete anos de idade e de documentos e orientações curriculares oficiais destinados a seus professores, formulados nas esferas federal, estadual e municipal.

O conjunto de fontes selecionadas a partir da utilização desses procedimentos de pesquisa é colocado em diálogo com a produção acadêmica já consolidada sobre os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita e sua relação com as funções assumidas pela Educação Infantil em diferentes períodos a fim de encontrar ressonâncias, contradições e eventuais campos de análise ainda não explorados.

Tomar as práticas de ensino da linguagem escrita como objeto desta investigação requer considerar que, mesmo quando manifestadas individualmente, as práticas docentes são exercitadas em culturas específicas, exigindo do pesquisador procedimentos que considerem não apenas as relações históricas nas quais se produzem, mas as circunstâncias educacionais e escolares em que foram geradas (VIDAL, 2006, p.158).

[...] As práticas constroem uma trama, na qual interagem tradições históricas, variantes regionais e locais, elementos formativos dos docentes, apropriações dos sujeitos, entre outras variáveis que operam na realidade sempre complexa. [...] (ESCOLANO BENITO, 2017, p.146).

Escolano Benito (2017) assinala ainda que uma análise etnográfica do cotidiano escolar pode favorecer aproximações à descoberta da “lógica do processo” que torna as práticas “inteligíveis”¹⁶ - exigindo uma postura investigativa que se distancie de um enfoque avaliativo.

Em vez de partir de ideias pré-concebidas que caracterizem as práticas como “boas” ou “más” ou, simplesmente, que as identifiquem como concorrentes ou desviantes em relação às políticas ou normas governamentais, é necessário priorizar a reconstrução das lógicas institucionais e pessoais que as informam. Além disso, compreender as mediações existentes entre as regras e prescrições curriculares e as realidades escolares cotidianas requer, como algo indispensável, considerar os professores como trabalhadores. Para identificar as práticas docentes e compreender como as múltiplas tarefas que constituem seu fazer cotidiano se impõem, se redefinem ou resistem frente às “inovações” é necessário relacioná-las as suas condições de trabalho, às relações institucionais que as conformam e aos saberes de que se apropriam ao longo do exercício de sua profissão. (ROCKWELL, 1993).

No que se refere ao procedimento de coleta de dados, Rockwell (1986) também chama a atenção para o fato de que, ao selecionar categorias prévias sobre a realidade da qual se aproxima, o pesquisador tende a eliminar aquilo que supõe irrelevante. Assim, para evitar os problemas decorrentes desse desvio metodológico, ao acompanhar o cotidiano das escolas e o trabalho dos professores, é necessário que o registro das observações realizadas esteja aberto aos detalhes, às pistas e aos indícios que, embora inicialmente não se encaixem em nenhum “esquema prévio”, tornam-se fundamentais e interpretáveis na medida em que se integram ao trabalho teórico realizado paralelamente ao trabalho de campo.

Características do município onde a pesquisa foi realizada

Optou-se por realizar a pesquisa na cidade de Guarulhos, na Grande São Paulo, em função da trajetória desta rede municipal de ensino no que se refere à educação de

¹⁶ Escolano Benito (2017) faz referência aos estudos de Elsie Rockwell, que tomam a escola cotidiana como objeto de estudo.

crianças menores de sete anos de idade, especialmente nos anos finais da Educação Infantil.

[...] A primeira escola da Prefeitura foi o Parque Infantil Padre João Álvares, com apenas uma sala de aula, iniciando suas atividades em 1958 com duas educadoras. [...] [GUARULHOS, Secretaria Municipal de Educação. 2012. *Revista de Educação*. Ano 1, nº3, p.13].

O intervalo entre a inauguração do primeiro parque infantil e o início do processo de ampliação da rede de ensino com a criação das pré-escolas em meados da década de 1970 é de quase 20 anos. No início da década de 1980 o número de matrículas na pré-escola, embora pequeno quando comparado com os dados do Censo Escolar 2017¹⁷, já era três vezes maior em relação ao atendimento na rede privada, conforme se verifica na Tabela 1.

Tabela 1
Número de matrículas por dependência administrativa – Guarulhos/1980-2017

Ano*	Número de Alunos Matriculados na Educação Infantil (EI)		Número de Alunos Matriculados no Ensino Fundamental (EF)		
	EI - municipal	EI - privada	EF - municipal	EF - privado	EF - estadual
1980	4.273	1.684	0	3.997	98.963
1990	9.349	2.745	0	13.953	142.911
1997	18.248	3.911	0	18.690	17.2911
2000	20.409	6.918	3.482	18.910	171.042
2006	42.207	16.640	40.715	23.486	143.965
2007	32.973	14.388	46.271	22.146	139.510
2017	44.333	20.741	54.394	33.913	91.225

Fonte: Fundação Seade (2018). Os critérios para a seleção dos dados organizados nesta tabela relacionam-se a mudanças de ordem legal em nível federal e local que impactaram no atendimento das crianças pelo segmento da educação infantil municipal.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que tornou obrigatória a aplicação de 25% da receita resultante dos impostos na educação, Guarulhos amplia a rede própria municipal para 34 escolas de Educação Infantil. E, em 1997, após a

¹⁷ Em 2019, ano em que se deu o trabalho de campo, a rede municipal de Guarulhos atendia 43.460 crianças de até 5 anos e 11 meses de idade, em 114 escolas. Fonte: SMG / DPIE / Sistema Gestão Escolar. Secretaria Municipal de Guarulhos.

publicação da Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996¹⁸ (LDBEN), o município passa a atender em turmas de pré-escola quase cinco vezes o número de crianças matriculadas na rede privada.

Até o ano 2000, quando se inicia o processo de municipalização em Guarulhos, as escolas estaduais continuam a absorver a maior parte das matrículas no Ensino Fundamental (EF), cabendo à rede municipal o atendimento prioritário a crianças menores de sete anos de idade nos anos finais da Educação Infantil¹⁹.

Verifica-se ainda que em 2007, mesmo após a regulamentação do ingresso obrigatório das crianças com seis anos de idade no EF em função da ampliação de sua duração para nove anos, as matrículas na Educação Infantil municipal ainda representavam o dobro do número de matrículas na rede privada, proporção que se mantém até hoje.

Tais mudanças no campo legal e normativo relativas à obrigatoriedade de atendimento em cada um dos segmentos da Educação Básica se deram em meio a tensões entre as esferas municipal e estadual (GOLLER, 2002 e CARDOSO, 2006). Ainda assim, Guarulhos se destaca em relação a maior parte dos municípios brasileiros pelo fato de ter estabelecido, quatro anos antes do prazo definido pela Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que os anos finais da Educação Infantil atenderiam crianças de até 5 anos e 11 meses e que a matrícula no EF se tornaria obrigatória a partir dos 6 anos de idade²⁰.

Somam-se a isso os processos de produção e circulação de propostas curriculares e orientações formuladas para o segmento da Educação Infantil, tanto na esfera federal quanto na esfera local na tentativa de superar a visão preparatória atribuída,

¹⁸ Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que incorpora a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

¹⁹ Em 1999 não havia turmas de crianças entre 0 e 3 anos de idade na rede pública de Guarulhos e em 2000 apenas 351 crianças dessa faixa etária estavam matriculadas em escolas municipais de Educação Infantil (Fundação Seade, 2018). Segundo o Plano de Educação da Cidade de Guarulhos - PME para o período 2017/2027: “fica estabelecida como meta garantir a universalização do atendimento da Educação Infantil na pré-escola (4 e 5 anos) e atender a demanda escolar da população de 0 a 3 anos, sendo 50% até o ano de 2020, atingindo 100% até o final deste Plano, preferencialmente na rede pública própria”. (D. O. Nº 134/2017-GP DE 11/12/2017, p.1).

²⁰ A Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Em Guarulhos, neste mesmo ano, é publicado o Decreto Municipal nº 24.113 de 26 de dezembro de 2006 que também torna a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade no EF no município.

especialmente, aos anos finais da Educação Infantil. Em Guarulhos, a construção do documento curricular, vigente até 2019, também tem início nesse período. O *Quadro de Saberes Necessários* (QSN), publicado em 2010, começa a ser elaborado entre 2002 e 2006:

[...] O processo de elaboração desse *Quadro* iniciou-se no ano de 2002, quando da apresentação para a Rede da primeira versão da Ficha Descritiva de Avaliação do Educando e, em sequência, em 2006 houve a reelaboração dessa Ficha, já com a participação de representantes da Rede, juntamente com profissionais das diferentes modalidades de ensino: pedagogos, professores e psicólogos escolares, que atuam no Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, parceiros na construção do PPP. [GUARULHOS, 2009. *Proposta Curricular*. Quadro de Saberes Necessários – versão preliminar para discussão na Rede, p.3]

Entre as prescrições veiculadas nesse documento, orientações relativas ao ensino da leitura e da escrita em turmas de crianças menores de seis anos de idade circulam nesta rede municipal há mais de dez anos e, até o final de 2019, continuavam sendo apontadas como referência para o planejamento do trabalho a ser realizado nas escolas.

[...] além das leis e documentos em nível Federal temos o *Quadro de Saberes Necessários* (QSN), nossa proposta curricular construída pela e com a rede, que deve nortear o trabalho em todas as escolas. [...] Embora estejamos num momento de reelaboração do QSN, reiteramos que cabe às escolas utilizá-lo para o replanejamento do ano letivo. [...] [GUARULHOS, 2019. Replanejamento – julho de 2019, p.3].

Professoras que lecionam nessa rede de ensino há no mínimo 15 anos vivenciaram, portanto, o processo de implementação dessa proposta curricular no contexto da redefinição das faixas etárias atendidas pela Educação Infantil, decorrente da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Dados obtidos junto à equipe técnica da Secretaria de Educação de Guarulhos informaram ainda que em muitas das escolas municipais convivem professores com diferentes perfis profissionais, quando observados: o tempo de magistério, a experiência

na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, o tempo de carreira nessa rede de ensino, o tempo de permanência em uma mesma unidade escolar, entre outros.

E esse quadro, portanto, se mostrou favorável à identificação de sujeitos da pesquisa com experiências profissionais singulares que, somadas à trajetória dessa rede de ensino, especialmente no que se refere aos anos finais da Educação Infantil, compuseram um contexto profícuo para a investigação sobre os processos de apropriação das práticas de ensino da linguagem escrita efetivadas em turmas de pré-escola do município.

Organização dos capítulos

Inicialmente, para conceituar o objeto de estudo dessa tese, no **Capítulo 1** optou-se por focalizar artigos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 1971 e 2018 que discutem achados relativos à aprendizagem da linguagem escrita por crianças menores de sete anos de idade; apresentam, direta ou indiretamente, recomendações para seu ensino; e marcam o posicionamento de seus autores em debates travados sobre o tema ao longo desse período. Tomá-los como fonte para conhecer o que se conceitualiza como “boa prática” considerando a historicidade do que se produz na esfera acadêmica, buscou reunir pistas sobre o que pode ter subsidiado teoricamente a definição de conteúdos e métodos de ensino da linguagem escrita preconizados no contexto das sucessivas reformas curriculares empreendidas pela esfera política e das funções assumidas pela pré-escola ao longo do tempo. Ao lado das conceitualizações relativas ao ensino da linguagem escrita nos anos finais desse segmento da Educação Básica, identificadas em constante movimento a partir do exame dos artigos selecionados, recorre-se ainda ao conceito de “cultura empírica da escola” no sentido de situar a análise do objeto desta investigação em um quadro teórico que compreende as práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano das escolas como práticas culturais.

O **Capítulo 2** busca caracterizar o campo empírico apresentando o perfil das professoras acompanhadas durante a pesquisa, informações relativas às escolas onde lecionam, bem como as atividades propostas às crianças dos anos finais da Educação Infantil em 2019 e sua distribuição na rotina escolar. Os procedimentos de seleção e análise das fontes mencionados nesta Introdução são detalhados e colocados em diálogo com os referenciais teóricos que os fundamentam e, ao mesmo tempo, são postos em ação

para identificação das práticas que, na interpretação das docentes, guardam relação com o ensino da linguagem oral e escrita.

As expressões utilizadas por elas para denominá-las ou descrevê-las, possibilitou ampliar a análise em busca de pistas sobre o uso do tempo, a distribuição das atividades na rotina, as expectativas de aprendizagem das crianças de diferentes faixas etárias e ainda, sobre possíveis correspondências entre o repertório de práticas efetivadas em três momentos distintos (1979, 2003 e 2019), conforme apresentado no **Capítulo 3**. A convivência entre atividades “recomendadas” e “não recomendadas” por prescrições oficiais vigentes, apreendida a partir do exame dos documentos tomados como fontes nesse capítulo, possibilitou aprofundar a investigação no sentido de compreender os processos de apropriação pelas professoras de Guarulhos de “inovações didáticas e pedagógicas” relativas ao ensino da linguagem escrita - preconizadas tanto pela circulação dos achados de pesquisas acadêmicas, quanto pela implementação de propostas curriculares pelos órgãos centrais, em cada período.

Assim, no **Capítulo 4**, por meio da análise de uma das atividades realizadas com frequência pela maioria das docentes acompanhadas ao longo deste estudo coloca-se em relevo a imprevisibilidade do impacto e da influência de tais prescrições em suas práticas cotidianas. São apresentadas descrições de sessões que envolvem a leitura em voz alta de livros de literatura infantil realizadas por quatro professoras – atividade fortemente recomendada em orientações vigentes formuladas nas esferas federal e municipal -, focalizando as intervenções que realizam na interação com as crianças. Os diferentes significados atribuídos pelas docentes ao que é prescrito são lidos sob uma lente que procura considerar a historicidade das práticas efetivadas em suas salas de aula e compreendê-las como “prática cultural”, no sentido de ampliar os critérios de análise daquilo que é imediatamente observável em seu fazer cotidiano.

Capítulo 1 - O ensino da linguagem escrita na Educação Infantil

“De que forma aqueles que ensinam as crianças a ler e a escrever concebem sua profissão e definem seus objetivos pedagógicos?”

(CHARTIER, A-M., 1998a, p.4)

A pergunta feita por Anne-Marie Chartier, destacada nessa epígrafe, exige a formulação de respostas distintas quando são considerados os significados atribuídos ao ensino da leitura e da escrita em diferentes contextos históricos.

Segundo a pesquisadora, o ato de ensinar as crianças a ler e a escrever, desde o século XVII até hoje, não pode ser definido por um objetivo permanente: “a alfabetização não é uma realidade fora da história”.

Ao tomar o exemplo da França, Chartier, A-M. (1998) destaca períodos nos quais é possível identificar mudanças na formação/atuação dos professores correspondentes às transformações da demanda social e dos objetivos definidos para o “ensino das primeiras letras” ao longo do tempo: “apenas saber ler, saber ler-escrever-contar, adquirir os conhecimentos elementares da cultura escrita, dominar a cultura escrita da escolarização primária” (CHARTIER. A-M., 1998a, p.4).

[...] Os professores do Antigo Regime, cujas *performances* são consideradas muito fracas segundo nossos critérios contemporâneos, achariam sem dúvida que, com todos os nossos métodos sofisticados, não sabemos ensinar a ler e a escrever, pois o *corpus* de textos que lhes parecia ser essencial é praticamente desconhecido da maioria dos professores atuais. [...] (CHARTIER. A-M., 1998a, p.4).

Não faz sentido, portanto, comparar métodos, julgar ou criticar as formas de ensinar que se sucedem ao longo do tempo, sem se perguntar sobre o que se espera que as crianças aprendam em cada período histórico.

Entre as práticas efetivadas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, este estudo focaliza as práticas de ensino da linguagem escrita às crianças matriculadas nessa etapa da Educação Básica.

Investigá-las, tanto ontem quanto hoje, requer considerar, então, entre outros aspectos, a relação entre mudanças efetivadas nos conteúdos e nos métodos prescritos e

as funções assumidas pela pré-escola, exigindo dos professores saberes e práticas que são permanentemente redefinidos.

Conforme assinalam Nunes e Corsino (2019) várias áreas do conhecimento dedicadas à pesquisa sobre a leitura e a escrita “buscam lugar em estudos, políticas e também em práticas”. As autoras elencam, o que denominam metaforicamente de “ondas” que, entre as décadas de 1970 e 2000, “vêm banhando o cotidiano das escolas com intensidades diversas, dependendo do contexto e dos atores envolvidos”.

De um lado, a discussão dos métodos; a teoria da psicogênese da língua escrita; “questões relacionadas ao letramento” e o que tem sido chamado de “reinvenção da alfabetização” - temas que não se restringem às faixas etárias de crianças menores de sete anos de idade - e, de outro lado, discussões que tratam, especificamente, da Educação Infantil e das formas de relação desse segmento com o ensino fundamental (NUNES e CORSINO, 2019, p.104).

Compreender a apropriação de tais “ondas”, manifestada nas práticas efetivadas por professoras que hoje lecionam em turmas dos anos finais da Educação Infantil, exige caracterizar o objeto de estudo desta pesquisa de forma que seja possível evitar que se eleja, a priori, “a boa prática”.

Para isso são tomadas como referência, neste capítulo, pesquisas produzidas na esfera acadêmica que focalizam aspectos relacionados à leitura e à escrita situando os achados relativos aos conteúdos, métodos de ensino e/ou processos de aprendizagem na relação com as funções assumidas pela pré-escola que se sucedem ao longo do tempo.

1.1 O ensino da linguagem escrita em artigos acadêmicos publicados entre 1971 e 2018 – descrições, análises e prescrições

Artigos publicados em periódicos acadêmicos somam-se ao conjunto de fontes que possibilitam investigar as práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil – objeto de estudo desta tese.

A utilização desses textos como referência para conceituar as práticas de ensino da linguagem escrita nos anos finais dessa etapa da Educação Básica procurou evitar que isso fosse feito de uma forma estanque na tentativa de manter coerência com os pressupostos metodológicos que orientam esta pesquisa, considerando que o objeto em

estudo passa por conceitualizações que, por múltiplos fatores (científicos, políticos, sociais) apresentam-se em constante em movimento.

Entre as publicações produzidas na esfera acadêmica há textos que se dirigem a uma comunidade específica de especialistas ou a um público internacional amplo. Segundo A-M. Chartier (2016) esse tipo de produção acadêmica reúne trabalhos que “trazem novos dados, confirmam ou contestam o que é repetido pela mídia, apoiam ou criticam os argumentos utilizados para legitimar decisões políticas” (A-M. CHARTIER, 2016, p.278).

E, há ainda, outros artigos que, assim como os que são apresentados neste tópico, buscam analisar o efeito de certas práticas pedagógicas ou recomendá-las com o objetivo de informar / formar os professores para o ensino da linguagem escrita, subsidiando teoricamente a produção de orientações ou recomendações para sua efetivação em sala de aula. Essas produções acadêmicas guardam características similares àquelas descritas por A-M. Chartier (2016) ao se referir a um determinado tipo de pesquisa sobre a alfabetização²¹, como: a presença de dados científicos sobre a aprendizagem, sobre dificuldades de aprendizagem e suas soluções e; de comentários sobre os modos de ensinar a leitura e a escrita, apresentados por meio de análises, críticas ou prescrições.

O que se produz na esfera acadêmica pode, portanto, informar e subsidiar teoricamente à formulação dos currículos, de políticas de formação de professores e de distribuição de materiais didáticos, bem como sua produção pelo mercado editorial.

A base de dados foi composta a partir de um levantamento de textos publicados em revistas brasileiras entre 1971 e 2018²².

Em razão do objetivo que guiou a opção de tomar a produção acadêmica divulgada em periódicos científicos como fonte foram identificados 16 artigos²³ que apresentam e

²¹ Anne-Marie Chartier faz uma observação sobre a utilização do termo alfabetização e recorre ao termo em inglês *literacy* que, segundo ela, “designa de forma mais clara a cultura escrita elementar dos grupos sociais” (A-M. CHARTIER, 2016; CHARTIER, A-M., e ROCKWELL, E., 2013).

²² Conforme mencionado na Introdução, a partir da década de 1970, período em que a pré-escola passa a cumprir função compensatória frente às altas taxas de reprovação na 1ª série do 1º grau, intensificam-se os debates sobre suas funções e sobre seu currículo. Tal delimitação se justifica ainda, pelo fato de que no centro de tais debates figuram, especialmente, as práticas de ensino relacionadas à alfabetização.

²³ Entre 60 textos que discutiam temas relativos à pré-escola, os 16 artigos selecionados para este capítulo foram publicados nos seguintes periódicos acadêmicos: *Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Movimento, Perspectiva, Revista Brasileira de Educação, Revista Contemporânea de Educação e Tópicos Educacionais*. Levantamentos que abrangem teses, dissertações e textos reunidos em anais de congressos podem ser consultados em trabalhos cuja finalidade consiste em apresentar balanços periódicos da produção sobre o tema, como: ROSA, Lutero Oliveira. *Educação pré-escolar: análise crítica de dissertações e teses (1973-1983)*. Dissertação (Mestrado)– Universidade de Brasília, Brasília, 1985.

discutem, explicitamente, (i) achados que, segundo seus autores, guardam relação com a aprendizagem da linguagem escrita por crianças menores de sete anos de idade, recomendações referentes ao seu ensino e/ou (ii) posicionamentos relacionados ao debate sobre esse tema - que se intensifica a partir de 1970.

A identificação dessas informações por meio do exame de textos publicados a partir dessa década procurou reunir pistas sobre o que, desde a esfera acadêmica, pode ter informado ou subsidiado teoricamente a definição de conteúdos e métodos de ensino relativos à aprendizagem da linguagem escrita antes do ingresso das crianças no 1º grau / Ensino Fundamental em diferentes períodos.

Conforme apontado anteriormente, para compreender os motivos pelos quais, possivelmente, professoras que hoje lecionam em turmas dos anos finais da Educação Infantil decidem o quê e como ensinar a seus alunos é preciso, entre outros aspectos, conhecer o que se conceitualiza como “boa prática” de ensino da linguagem escrita na pré-escola considerando a historicidade daquilo que é produzido por quem a teoriza, analisa ou recomenda prescrições para sua efetivação em sala de aula.

Nesse sentido, as práticas identificadas como recomendadas em cada período também devem ser lidas nos contextos em que os artigos examinados foram produzidos e publicados.

a) Preparar as crianças para que atinjam níveis especificados de prontidão e pré-requisito para a alfabetização.

Tal recomendação se situa em um contexto em que compensar “carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas” de crianças menores de 7 anos de idade, oriundas de camadas populares, consideradas culturalmente marginalizadas, é a função atribuída à pré-escola como solução para os altos índices de repetência na 1ª série do 1º grau em meados dos anos 1970.

Sem que houvesse previsão de uma política de dotação de verbas para esse fim no orçamento da União, tanto o Ministério da Educação, quanto o Conselho Federal de

ROCHA, E. A. C., SILVA FILHO, J. J., STRENZEL, G. R. *Estado do Conhecimento da Educação Infantil no Brasil (1983-1996)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001 e BRASIL. *Relatório do subprojeto a leitura e a escrita na pesquisa em educação infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)*. Belo Horizonte: MEC / UFMG / UFRJ / UNIRIO, 2016.

Educação passam a defender a educação pré-escolar como uma necessidade frente aos problemas relativos ao fracasso escolar, conforme orientavam as agências internacionais e programas implementados nos Estados Unidos e na Europa (KRAMER, 2006, pp. 799-801).

Nesse cenário emergem pesquisas que, inicialmente, colocam ênfase nas pré-condições das crianças para a alfabetização e, posteriormente, passam também a examinar fatores sociais e culturais que poderiam determinar seu desenvolvimento individual (CAMPOS e HADDAD, 1992, p. 13).

“Alfabetização: um problema interdisciplinar”, artigo de Ana Maria Poppovic publicado em 1971, focaliza a necessidade de conhecer o nível de prontidão de crianças de 6 anos de idade para a alfabetização e busca identificar de que maneira os fatores inteligência e maturidade de funções específicas influem na efetivação desse processo.

Como soluções para identificar a prontidão para a alfabetização Poppovic aponta: o estabelecimento da “obrigatoriedade da escolaridade pré-primária” possibilitando às crianças “um período de treinamento e a exercitação para sanar “deficiências nas áreas que incidem no fracasso da aprendizagem”; a permissão para selecionar os alunos matriculadas no 1º ano, em um período preparatório, para serem “reencaminhadas para classes com uma programação adequada às suas necessidades” e a aplicação de testes padronizados que verifiquem o nível intelectual e a maturidade das crianças, somados a observação da professora sobre o seu comportamento adaptativo. No que se refere à maturidade, a pesquisadora explica que por meio da aplicação do “Teste Metropolitano de Prontidão – de origem americana, adaptado e padronizado em São Paulo” - são analisadas funções como “vocabulário, capacidade de manter a atenção concentrada, percepção visual e auditiva, correlação viso-motora, coordenação motora, tendência a inversões, bem como outros elementos necessários à aprendizagem aritmética” (POPPOVIC, 1971, pp.17-21).

Nesse artigo, embora tais funções não figurem como conteúdos a serem ensinados às crianças menores de sete anos de idade, a indicação de tornar o “pré-primário” obrigatório, associada à possibilidade de treino e exercitação para a superação de deficiências que, conforme assinala a pesquisadora, incidem no processo de

alfabetização, parece já apontar o que se espera dos alunos antes de seu ingresso na 1ª série, fornecendo elementos para a formulação de um currículo para a pré-escola.

Tal hipótese se confirma em “Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar”, publicado em 1975, que apresenta os resultados de uma nova pesquisa, também realizada por Ana Maria Poppovic, juntamente com Yara Lúcia Espósito e Maria Machado Malta Campos com o objetivo de:

[...] obter dados capazes de caracterizar crianças de 4 a 6 anos de idade, frequentadoras de Parques Infantis da cidade de São Paulo, com a finalidade de organizar um currículo de intervenção destinado a diminuir o número de repetências em nível de ensino fundamental [POPPOVIC, ESPÓSITO e CAMPOS, 1975, p.8].

Um dos instrumentos criados para a obtenção desses dados, denominado “Instrumento Cognitivo”, segundo as pesquisadoras, permite verificar aspectos exigidos no currículo da 1ª série do 1º grau.

Entre as sete áreas em que se subdividem os indicadores desse instrumento de avaliação estão incluídas as “funções psiconeurológicas” (conhecimento direito-esquerda, discriminação visual, discriminação auditiva, cópia, recorte, traçado de linha vertical) - que “constituem a base que fornece à criança maturidade necessária à aprendizagem de leitura e de escrita” -, o “nível de linguagem” (gramática e vocabulário) e a área denominada “bases para leitura” (direção da leitura e conhecimento de letras). (POPPOVIC, ESPÓSITO e CAMPOS, 1975, p.12).

Conforme explicam nesse artigo, os resultados relativos ao desempenho dos alunos para cada indicador analisado, oferecem os elementos necessários para que “o organizador do currículo” possa “executar sua tarefa” (POPPOVIC, ESPÓSITO e CAMPOS, 1975, p.38) - tarefa na qual as próprias autoras afirmam estar empenhadas.

Neste caso, destaca-se ainda que a organização de um currículo para a pré-escola e sua implementação experimental têm como destinatário principal “as crianças culturalmente marginalizadas” (POPPOVIC, ESPÓSITO e CAMPOS, 1975, p.38) – corroborando a defesa da educação compensatória encampada, nesse período, pela esfera política.

[...] Os anos que precedem a entrada da criança na escola, especialmente da criança culturalmente marginalizada, devem obrigatoriamente ter objetivos claramente especificados e um currículo estruturado, objetivando equipar a criança com instrumental de raciocínio, ensinando-a, com especificidade a pensar, a abstrair, a categorizar, a solucionar problemas e a tomar decisões. (POPPOVIC, ESPÓSITO e CAMPOS, 1975, p.38).

Outras pesquisas seguem apontando para a mesma direção. Em “Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares”, artigo de Elionora Delwing Koff e Euza Maria de Rezende Bonamigo, publicado em 1980, são apresentados resultados da testagem de um programa de desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva visual, tátil e auditiva em um grupo de crianças de quatro anos de idade “de nível socioeconômico baixo” que, segundo as autoras pode reduzir o problema da falta de “aptidões básicas indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita” (KOFF e BONAMIGO, 1980, p.24).

[...] O desenvolvimento dos sujeitos do grupo experimental, nas áreas de identificação perceptiva-tátil e auditiva, vem confirmar os dados referentes às deficiências nessas áreas, nas crianças de nível sócio-econômico baixo, mostrando, todavia, que essa deficiência não é irreversível, pelo menos, quando atendida na idade pré-escolar. (KOFF e BONAMIGO, 1980, p.21)

Ao lado de investigações dedicadas à formulação e à implementação de propostas que visam preparar as crianças para o ingresso na 1ª série, em 1981 o MEC lança o Programa Nacional de Educação Pré-escolar com o objetivo de ampliar a oferta de atendimento à criança a baixo custo gerando insatisfação por parte das universidades, centro de pesquisas e movimentos organizados que passam a denunciar a precariedade de tal alternativa. É nesse contexto, que a educação pré-escolar se legitima e se intensificam os debates sobre suas funções e seus currículos (KRAMER, 2006, p.801).

Em “Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas”, artigo publicado em 1984, Maria Cecília R. de Góes, apresenta os resultados de uma proposta de avaliação aplicada em classes de pré-primário e 1ª série

que focaliza a identificação “de níveis de progresso das crianças quanto à sua compreensão do sistema escrito de linguagem” a fim de destacar critérios que, segundo a pesquisadora, “deveriam orientar propostas de programação de atividades” – contrapondo-se aos testes de prontidão adotados à época.

[...] A perspectiva tomada requer que essa avaliação seja feita com tarefas envolvendo o reconhecimento de aspectos da fala, com relatos de crianças sobre experiências específicas e com situações em que a criança é posta em contato com o sistema escrito e não apenas como situações remotamente a ele relacionadas, como ocorre frequentemente em testes de prontidão ou em material didático para prontidão. (GÓES, 1984, p.7).

Em um levantamento realizado junto a professoras de 1ª série (GÓES, 1981) a autora verifica que fatores como “maturidade ou idade mental adequada” são os mais indicados pelas docentes como condições prévias para a alfabetização, seguidos de aspectos perceptuais como acuidade auditiva e visual, orientação espacial, orientação temporal e de habilidades como coordenação viso-motora, boa discriminação visual e capacidade de memorização. (GÓES, 1984, p.5).

Ao apontar a fluidez de tais critérios de avaliação, comumente utilizados em testes de prontidão e predominantes no discurso de professoras que lecionam nos anos iniciais do 1º grau, Góes salienta “a negligência em relação a aspectos básicos para a aprendizagem do sistema escrito, seu papel específico no contexto social em que a crianças está inserida, e a existência de uma linguagem sobre a linguagem escrita” (GÓES, 1984, p. 6).

Neste artigo, recomenda que em turmas de “jardim de infância e de pré-primário”, as práticas de ensino promovam a apreensão pelas crianças do caráter simbólico da linguagem escrita e sua função social e que permitam uma aprendizagem com compreensão, em vez de concebê-las como um “treino para atingir um nível especificado de prontidão” (GÓES, 1984, pp. 6-7).

Miriam Abramovay e Sônia Kramer, seguem nesse mesmo sentido, ao problematizarem a noção de prontidão e defenderem a adoção de outros critérios para a avaliação das crianças no que se refere à alfabetização. Em “Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade”, texto publicado em 1985, as pesquisadoras fazem referência

aos estudos de FERREIRO et al. (1979), FERREIRO e TEBEROSKY (1980) CARRAHER (1981) e GÓES (1984)²⁴:

[...] têm sido realizadas pesquisas, com base na psicolinguística e em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, que apresentam propostas de outros critérios para a avaliação das condições das crianças quanto à alfabetização. Segundo essa outra visão, os critérios que devem orientar a avaliação de noções sobre a linguagem escrita relacionam-se principalmente aos níveis de apreensão do caráter simbólico da escrita, de apreensão da dimensão fonológica e das funções da linguagem escrita, e ao nível de compreensão da metalinguagem, (linguagem sobre a linguagem). (ABRAMOVAY e KRAMER, 1985, pp.105-106).

No que se refere às práticas de ensino, as pesquisadoras chamam a atenção para a produção de um discurso “aparentemente inovador” entre as críticas feitas à “pré-escola preparatória tradicional”. Segundo Abramovay e Kramer (1985), expressões como “criatividade”, “desenvolvimento global, integral e harmônico da criança” passam a guiar práticas que privilegiam as relações interpessoais e as iniciativas das crianças, se contrapondo a realização de um trabalho educativo dirigido e intencional na pré-escola – identificando-o com “autoritarismo”. Enfatizam, ainda, que sob um discurso modernizador, “o questionamento da mecanização dos processos escolares”, especialmente da alfabetização, acaba por negar a possibilidade de se alfabetizar na pré-escola “justamente no momento de expansão” do atendimento às crianças das classes populares (ABRAMOVAY e KRAMER, 1985, p.104).

[...] ao invés de se pensar numa outra estratégia para desenvolver a alfabetização na pré-escola, acabou-se por condenar a própria validade de alfabetizar. Em não se sabendo como alfabetizar de forma criativa, se modificou o objetivo, transformando o meio (“desenvolvimento global,

²⁴ FERREIRO, Emília, GÓMEZ PALACIO, Margarita, GUAJARDO, Eliseo, RODRÍGUEZ, Beatriz, VEGA, Adriana, CANTÚ, Rosa Laura. *El niño pré-escolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, OEA, 1979. FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Los sistemas d'escritura em desarrollo del niño. México, *Siglo Veiteuno*, 1980. CARRAHER, Terezinha Nunes, REGO, Lúcia Lins Browne Rego. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.39, pp.3-10, nov. 1981. GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 49, p. 3-14, 1984.

integral e harmônico”) em objetivo último. A alfabetização identificada apenas como adestramento mecânico, passou, então a ser vista como negativa e substituída por atividades “globais”, “assistêmáticas”, “não-intencionais”. (ABRAMOVAY e KRAMER, 1985, p.104).

Se até aqui os debates giram em torno da avaliação das crianças - seja sob a noção de prontidão para a alfabetização, seja no sentido de considerar nessas análises os processos de apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética – ao lado de algumas indicações sobre o que se espera que os professores realizem a partir dela, as pesquisas que seguem parecem movimentar-se, gradualmente, em direção à análise e à discussão sobre as práticas de ensino da linguagem escrita na pré-escola.

Em “Pré-escola: uma contribuição possível?”, artigo publicado em 1992, Eloisa Acires Candal Rocha analisa “as relações entre a escola e a pré-escola, a partir de sua dimensão pedagógica” (ROCHA, 1992, p.25). Entre os achados, verifica nos discursos de professoras que em 1988 lecionavam na pré-escola, práticas que “buscam soluções paliativas” frente ao que é exigido das crianças na 1ª série, sob as noções de preparação para a alfabetização e de maturidade para a aprendizagem (ROCHA, 1992, p.29).

[...] A dúvida que se instala quanto aos caminhos a seguir, faz com que não se sistematizem nem os "exercícios preparatórios", nem o trabalho com a escrita de uma forma mais geral. O uso da escrita na sala de aula não se dá fluentemente porque prevalece a idéia de que há um "momento" e uma "maturidade" para a sua apropriação devida (ROCHA, 1992, p.30).

Conforme sua análise, se de um lado as professoras do “pré-escolar”, procuram atender as cobranças de seus colegas que lecionam nas séries iniciais do 1º grau, de outro lado, seguem mantendo práticas preocupadas em “não forçar o momento” para “não queimar etapas” - que, segundo a pesquisadora, podem estar relacionadas com pressupostos que orientam “propostas pedagógicas derivadas do PROEPRE” (Programa de Educação Pré-Escolar, 1983)²⁵ -, estabelecendo-se assim “uma prática que subestima

²⁵ A pesquisadora faz referência a pressupostos subjacentes às práticas pedagógicas derivadas do PROEPRE (BRASIL. MEC, 1983): [...] “A construção das estruturas da inteligência segue uma seqüência invariável e idêntica para todas as crianças e todas as culturas. As atividades do PROEPRE foram elaboradas de modo a respeitar a ordem seqüencial de construção destas estruturas. Se quisermos favorecer o desenvolvimento da criança é preciso deixá-la passar por todos os estágios de acordo com seu próprio ritmo e não tentar fazê-

o papel do ensino como uma ação educativa dotada de intencionalidade” (ROCHA, 1992, p.31).

Corroborando o que anunciam Abramovay e Kramer (1985), Rocha acrescenta que, como consequência, “a pré-escola não consegue definir nem a contribuição para o processo de alfabetização, nem o próprio conteúdo com que deve trabalhar” (ROCHA, 1992, p.31).

b) Propor situações que promovam a apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética pelas crianças em contextos de uso social da linguagem escrita.

Tal recomendação figura no contexto em que “cuidar e educar” são apontados como funções complementares e indissociáveis a serem assumidas pela Educação Infantil no sentido de superar as marcas assistencialistas e compensatórias que caracterizam as práticas implementadas em creches e pré-escolas nas décadas anteriores.

Nesse período, destacam-se ações de caráter político-administrativo que, sob as orientações da Constituição de 1988, passam a publicar diretrizes que integram a creche e a pré-escola à Educação Infantil - legitimada como direito e como primeira etapa da Educação Básica, destinada à criança de zero a seis anos de idade.

Em 1994, por meio da Política Nacional de Educação Infantil o MEC assinala, entre as diretrizes pedagógicas do documento, que a criança deve ser vista como sujeito social e histórico e não apenas como um ‘vir a ser’, exigindo das ações pedagógicas a serem implementadas coerência com tal concepção (BRASIL, 1994, pp.16-17).

Em 1999, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a promoção de práticas sob os mesmos objetivos (cuidar e educar), entendendo a criança como um ser completo e indivisível, é enfatizada. No que se refere às práticas de ensino da linguagem oral e escrita, textos complementares a DCNEI apresentam orientações gerais para a formulação de propostas que se distanciem de práticas efetivadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como: priorizar uma pedagogia dialógica que dê oportunidade para a realização de atividades que envolvam a expressão de sentimentos,

la queimar etapas” (apud ROCHA, 1992, p.30). Rocha (1992) explica, ainda, que a análise da influência de programas na prática das professoras “não se apegam à ideia de que são os programas que determinam as práticas”, mas surgiu como “forma de buscar os pressupostos subjacentes” a elas (ROCHA, 1992, p.30).

a criação de argumentos, que respeitem as características de seu pensamento e, ao mesmo tempo, que apresente às crianças outros universos de significação (BRASIL, 1998a, p.90).

Conforme mencionado na Introdução desta tese, tais orientações convivem com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), amplamente divulgado a partir desse período, onde são definidos conteúdos para cada faixa etária integrante da Educação Infantil e apresentadas orientações didáticas relativas à leitura, escrita e oralidade²⁶.

A discussão sobre as práticas de ensino avança no contexto da emergência de estudos sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita orientados por um paradigma conceitual psicogenético²⁷. No entanto, de acordo com o levantamento feito para esta pesquisa, ao longo da década de 1990, na esfera acadêmica, isso se dá, prioritariamente, entre artigos que apresentam análises de dados relativos ao Ensino Fundamental²⁸.

No que se refere as turmas de crianças menores de sete anos de idade, foram identificadas três publicações, que se concentram no início da década de 2000, relacionadas a investigações realizadas entre 1992 e 1997 por Cecília Maria Goulart²⁹.

Em “Ensinar a ler e a escrever: novas perspectivas teórico-metodológicas”, artigo publicado em julho de 2000, após um exame preliminar dos dados de sua investigação, a pesquisadora apresenta “diretrizes teórico-metodológicas” a partir de atividades propostas pela professora de uma turma de crianças de seis anos de idade. Ao elencar tais diretrizes aponta para uma prática pedagógica orientada pelos usos sociais da linguagem

²⁶ Segundo Kramer (2006) este documento recebeu críticas por parte de pesquisadores da esfera acadêmica sob os argumentos de que, além da tensão entre universalismo e regionalismo não ter sido equacionada, as especificidades da infância também não haviam sido consideradas entre os princípios que guiaram sua formulação (KRAMER, 2006, p.802).

²⁷ Entre as referências mencionadas no artigo de Abramovay e Kramer (1985), destaca-se a obra de Ferreiro e Teberosky (1979), traduzida para o português e publicada no Brasil em meados da década de 1980 com o título *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), que passa a ser amplamente divulgada no país.

²⁸ Em menção feita a um levantamento sobre a produção acadêmica relacionada à alfabetização, à leitura e à escrita na Educação Infantil Nunes e Corsino (2019) apresentam dados que vão no mesmo sentido. Segundo as pesquisadoras das 139 pesquisas sobre o tema realizadas entre 1973 e 2013, 80% estão concentradas na última década (NUNES e CORSINO, 2019, p.105).

²⁹ PACHECO, C. M. G. *Um estudo exploratório do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos*. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992; PACHECO, C. M. G. *Da matéria bruta à linguagem escrita: o processo de Mariana*. Trabalho apresentado ao GT de Alfabetização na 17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPEd, Caxambu, Minas Gerais, 1994; PACHECO, C. M. G. Aspectos do Processo de Produção de Textos Infantis: Soluções Transitórias Não São Erros. *Revista ESCRITA*, 1, Rio de Janeiro, 1996; PACHECO, C. M. G. *Era uma Vez os Sete Cabritinhos - A Gênese do Processo de Produção de Textos Escritos*. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

voltada ao ensino da linguagem escrita e assinala “a importância de desenvolver estudos que aprofundem o conhecimento das lacunas” dos “métodos tradicionais de alfabetização” (GOULART, 2000a, p. 147).

Nos artigos subsequentes - “A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola” e “Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização” publicados, respectivamente, em 2000 e 2001 - embora as análises não estejam centradas nas práticas de ensino, o exame das produções infantis e os resultados encontrados pela pesquisadora evidenciam aspectos de “um modo de ensinar” que (a) promove o acesso a textos legitimados socialmente; (b) seu manuseio por parte das crianças e a participação em situações em que ouvem a leitura feita por um adulto, falam e discutem sobre ele e; (c) a possibilidade de escrever, sem que ainda o façam convencionalmente, “objetificando aos poucos a linguagem escrita como condição para analisá-la”. (GOULART, 2000b, p.172).

Goulart reafirma seu posicionamento e assinala que:

[...] o trabalho alfabetizador tradicionalmente realizado nas classes de alfabetização, ao simplificar um modo de ensinar, desvinculando as práticas de escrita do movimento histórico e cultural em que são geradas, escamoteia a complexidade da atividade de produção de textos escritos. Além disso, subestima a capacidade cognitiva das crianças. (GOULART, 2000b, p. 173).

O ensino da linguagem escrita efetivado na escola selecionada para a realização da pesquisa - definido pela pesquisadora como uma “prática alfabetizadora inovadora” - também é descrito no artigo publicado em 2001. Segundo sua observação, no período analisado, histórias, parlendas, notícias de jornal, anúncios, mensagens, regras de jogo, receitas, letras de música e relatórios de observação figuram entre os textos produzidos pelas crianças. A escrita desses textos decorre de atividades que envolvem conversas, leituras e discussões entre a professora e a turma. Palavras isoladas são trabalhadas no contexto e em função dessas produções, seja para responder algum questionamento feito pelas crianças ou como recurso para auxiliá-las frente alguma dificuldade durante a escrita dos textos e o diálogo “é a condição básica para que o trabalho pedagógico se constitua e para que novos conhecimentos sejam criados” (GOULART, 2001, pp.14-15).

Frente aos resultados verificados por meio da análise das produções analisadas, práticas de ensino que priorizam os usos sociais da linguagem, em sua avaliação, possibilitam a ampliação do desenvolvimento de estratégias metadiscursivas por parte das crianças e apontam para a necessidade de “repensar a forma como vêm sendo selecionados os conteúdos curriculares” (GOULART, 2001, p.19).

Na segunda metade da década de 2000, no contexto da inclusão da Educação Infantil no Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, documentos oficiais formulados na esfera federal passam a veicular orientações gerais de ordem curricular relativas às práticas de ensino da linguagem escrita voltadas, especificamente, aos professores de turmas de crianças entre quatro e cinco anos de idade, concernentes com o que vinha sendo recomendado pela esfera acadêmica³⁰.

Tais orientações já apontam para o que passa ser recomendado a partir de 2010.

c) Promover situações que favoreçam o acesso à cultura letrada de forma lúdica considerando as especificidades do universo infantil e os significados atribuídos aos usos, funções e ao funcionamento da linguagem escrita pelas crianças, por meio de práticas que priorizem as interações e a brincadeira.

Afirmar a função educativa da Educação Infantil é a tônica das ações efetivadas em nível federal no processo de consolidação da identidade desse segmento como primeira etapa da Educação Básica, na última década.

³⁰ As diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (2005) indicam as DCNEI (BRASIL, 1999) como referência para a elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas de cada uma das instituições escolares (BRASIL, 2005). Em Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Vol.2 (2006), acrescenta-se à essa orientação a indicação de organização “de atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual)” (BRASIL, 2006, p.40). E, em Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), documento que tem como objetivo “traduzir e detalhar” tais parâmetros em “indicadores operacionais” que auxiliem as instituições de educação infantil a avaliar / planejar suas práticas educativas (BRASIL, 2009, p.15), são elencadas questões que sinalizam aquilo que se espera quanto à qualidade das experiências das crianças com linguagem oral e escrita na escola: leitura diária de livros de pelas professoras, reconto de histórias e narração de situações pelas crianças, contato das crianças com a palavra escrita, incentivo à ‘produção de textos’ pelas crianças, mesmo que não saibam ler e escrever convencionalmente (BRASIL, 2009, pp.42-43).

Nesse contexto, a defesa de um currículo que assegure a realização de práticas de ensino da linguagem escrita que respeitem as características da infância é intensificada por meio da publicação de documentos que complementam o texto da nova DCNEI (BRASIL, 2010), elaborados no âmbito do programa “Currículo em Movimento”³¹.

Ainda assim, verifica-se que, possivelmente, em função da emergência da inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental nesse período, tais recomendações, formuladas em nível federal, parecem se concentrar em documentos destinados aos docentes que lecionam em turmas do 1º ano³².

Seguindo um movimento similar, as pesquisas relativas às práticas de ensino da linguagem escrita, quando incluem a análise de dados relativos a turmas da Educação Infantil, focalizam prioritariamente as tensões verificadas no período de transição para essa nova configuração da política educacional.

Em “Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política” (2011), ao analisar dados de uma pesquisa realizada entre 2008 e 2010, Bianca Cristina Correa chama a atenção para o fato de as professoras das turmas acompanhadas ao longo do estudo não estarem suficientemente informadas sobre a ampliação do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, sobre as implicações dessa mudança em seu trabalho na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, essas docentes “ficaram à margem do processo de reorganização do ensino”.

Entre os anos de 2008 e 2009, conforme sua observação, chegavam às escolas orientações relativas à organização das matrículas, sem que houvesse um direcionamento para o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças de três, quatro e cinco anos nas pré-escolas.

Nesse contexto, os achados de sua pesquisa apontam para a intensificação de práticas que, mesmo no Ensino Fundamental, são consideradas “equivocadas” relegando a importância do brincar para a aprendizagem das crianças e antecipando, cada vez mais, “atividades tidas como de alfabetização” (CORREA, 2011, pp.111-112). Professoras que lecionavam para turmas de crianças de cinco anos de idade, declaram sua preocupação

³¹ Textos publicados em 2010: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

³² Entre os documentos já citados na Introdução desta tese, destaca-se *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos* – orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília: SEB/ DCOCEB/COEF, 2009.

em prepará-los para a transição da pré-escola para o 1º ano e passam a aumentar o número de atividades como a cópia e o contorno de letras ou números.

[...] Uma das professoras afirmou que se sentia forçada a preparar seus alunos de 5 anos, treinando-os para o uso de cadernos com pauta, para a realização de tarefas de casa, para um tempo maior de permanência sentados em sala de aula e, conseqüentemente, um tempo menor de brincadeiras, pois acreditava que isso os ajudaria no ano seguinte, quando ingressassem numa escola de EF. (CORREA, 2011, p.113).

As práticas descritas por Correa (2011), também mencionadas no artigo escrito por Kamer, Nunes e Corsino (2011), mostram que atividades como: o “treinamento motor, os exercícios repetitivos e a cópia” vinham sendo observadas na pré-escola desde os anos 1990 (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p.80).

Nesse mesmo texto, “Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental”, publicado em 2011, ao examinarem as práticas de ensino da leitura e da escrita efetivadas por professoras da Educação Infantil, durante pesquisa realizada entre 2005 e 2008, Sonia Kramer, Maria Fernanda R. Nunes e Patricia Corsino passam a verificar a convivência de atividades que vão: da ênfase na utilização de abecedários que apresentam as letras em sequência ou acompanhadas de figuras que as ilustram, passando por propostas de identificação do próprio nome pelas crianças, à momentos de leitura e “contação” de histórias que, no entanto, “serviam, muitas vezes, como fio que conduz a atividades dirigidas” sem que lhes fossem dadas oportunidades para escolher ou fazer suas leituras (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, pp.77-78).

Frente a esses dados, as pesquisadoras assumem um tom propositivo “sugerindo prioridades para o trabalho pedagógico” que, entre outros objetivos, garantam às crianças o direito à cultura oral e escrita, por meio do convívio com “gêneros discursivos diversos (em especial, a narrativa de histórias)” e com “os mais diferentes suportes (em especial os livros literários)” (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, pp.78-79).

[...] 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).

Recomendações relativas ao que se espera que as professoras da Educação Infantil priorizem, ao promoverem o contato das crianças com a linguagem escrita nas atividades que realizam em suas salas de aula, passam a figurar entre os artigos publicados nessa última década.

Em “Itinerários de pesquisa: infância, linguagens e linguagem escrita” (2011), Hilda Micarello e Ilka Schapper, discutem atividades observadas em 2010, nas quais professoras propõem a exploração de poesias e trava-línguas por crianças de cinco anos de idade, de maneiras distintas. Ao analisarem cada uma delas, as pesquisadoras destacam essas diferenças apontando para a importância de se utilizar esses textos focalizando suas dimensões cultural e lúdica, possibilitando tanto sua fruição, quanto a apropriação de regularidades da língua, sem valer-se deles como meio “para a apropriação do código escrito” (MICARELLO e SCHAPPER, 2011, p. 321).

Entre as descrições das práticas de ensino apresentadas no texto, é possível identificar, mesmo naquilo que apontam como ‘falta’, indicações ‘do que deveria ser feito’, como se verifica nos excertos que seguem:

[...] As poesias, por exemplo, nunca são recitadas – não são explorados aspectos como a gestualidade ou a entonação na recitação dos versos – mas apenas lidas. Quando há alguma reflexão sobre elas, em geral, tal reflexão se atém à percepção das rimas nos versos, ou à relação entre letras de palavras do texto com outras palavras, como a professora destaca em sua entrevista, ao fazer referência à comparação entre as letras da palavra “borboleta” e os nomes das crianças. (MICARELLO e SCHAPPER, 2011, p. 323).

[...] A proposição da roda [*referindo-se a uma atividade da rotina diária*] se sustenta numa perspectiva de fruição desses textos e na possibilidade de dizer e dizer-se a partir deles - cantando, gesticulando, recitando, numa dimensão lúdica que dialoga com o modo como as crianças vivem suas experiências no mundo. Recitar o trava-línguas, por exemplo, é uma

experiência lúdica que vale como tal, por isso todas as crianças querem experimentar. E, ao experimentarem, estão se apropriando de regularidades da língua – a repetição do fonema [t] e sua combinação com sons vocálicos [...] (MICARELLO e SCHAPPER, 2011, p. 325).

Na avaliação dessas pesquisadoras, no primeiro caso, as práticas descritas são qualificadas como “circunscritas ao já conhecido e rotinizado”. Já, no segundo caso, práticas que possibilitam às crianças o compartilhamento de “significados produzidos/construídos a partir dos diversos gêneros aos quais tiveram acesso” (MICARELLO e SCHAPPER, 2011, p. 326) são apresentadas como recomendadas no sentido de superar a ênfase dada à alfabetização na Educação Infantil e o obscurecimento do “trabalho com outras múltiplas linguagens”, para além da linguagem escrita (MICARELLO e SCHAPPER, 2011, p. 321).

A posição defendida por Micarello e Schapper (2011) e questionada por Abramovay e Kramer (1985) já em meados da década de 1980 - ao apontarem à época que, “em não se sabendo alfabetizar de forma criativa” acaba-se condenando a própria validade de fazê-lo na pré-escola – também é identificada nos achados publicados no artigo escrito por, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Cristina Soares de Gouvea e Maria Lúcia Castanheira (2011).

“A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas”, texto publicado em 2011, focaliza, conforme indica o título, atividades observadas no ano de 2008, tanto na pré-escola, quanto no 1º ano do EF para tratar da ruptura na rotina das crianças na transição de um segmento para o outro.

Entre os achados, Neves, Gouvea e Castanheira (2011) destacam a oposição entre práticas apreendidas como mecânicas (de coordenação motora, grafia e cópia de letras) propostas pela docente do 1º ano e “eventos de letramento” verificados na escola de Educação Infantil (NEVES, GOUVEA e CASTANHEIRA, 2011, p.127).

No entanto, ao analisarem as experiências de uma turma da pré-escola a partir da descrição do que foi possível observar durante a pesquisa, as autoras informam que embora a prática da professora enfatize o brincar e possibilite que a escrita esteja presente na sala de aula em diversos suportes e gêneros textuais, o engajamento das crianças em diversos “eventos de letramento”, entre eles, em situações que favorecem a apropriação

da língua escrita se dá, ora individualmente, ora coletivamente, mas sem a intervenção docente:

[...] Na análise do cotidiano da sala de aula evidenciou-se que a cultura de pares daquele grupo de crianças foi caracterizada tanto pelo desenvolvimento de brincadeiras como pela investigação dos usos e sentidos da língua escrita de forma sistemática, mesmo não tendo sido este o objetivo proposto pela professora da turma. (NEVES, GOUVEA e CASTANHEIRA, 2011, p.138)

Segundo a avaliação dessas pesquisadoras, se de um lado as crianças pequenas mostram seu interesse pela escrita sem serem pressionadas a “produzir uma resposta correta” e têm a possibilidade de experimentar e desenvolver hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita, de outro lado as atividades desenvolvidas por elas não são objeto de intervenção da professora, reduzindo as oportunidades de refletirem “de maneira mais sistematizada sobre alguns aspectos do sistema alfabético” (NEVES, GOUVEA e CASTANHEIRA, 2011, p.133).

Frente à escassez de orientações específicas, formuladas em nível federal, que indiquem como tais intervenções podem se concretizar em práticas intencionais por parte de quem leciona na Educação Infantil, apontada em pesquisas como a realizada por Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (2014), é possível identificar o que fazem as docentes na tentativa de equacionar soluções diante do impasse instalado.

Em “O ensino do sistema de escrita alfabética na educação infantil”, ao acompanhar atividades propostas por uma professora que, em 2010, lecionava para crianças de 5 anos de idade, Cabral (2014) verifica que, tanto textos da tradição oral, quanto textos literários estão presentes no cotidiano da turma.

Ao descrever as situações observadas, a pesquisadora menciona a realização de atividades de leitura de livros de literatura pela professora aos seus alunos voltadas à fruição, bem como de brincadeiras com cantigas de roda, ao lado de atividades de leitura que, a partir de textos como esse, focalizavam, com maior frequência, “a notação escrita” (CABRAL, 2014, pp.115-121).

[...] Ora trabalhava a exploração das letras, ora a exploração das sílabas, ora possibilitava aos alunos pensarem sobre unidades maiores que a sílaba, como rimas. As atividades que apareciam com mais frequência na prática da professora envolviam o trabalho de reflexão sobre os sons que compõem as palavras. Por isso, o alto número de propostas de leitura de textos da tradição oral. (CABRAL, 2014, p.110)

Segundo Cabral (2014), ao comentar essas atividades a professora demonstra “um certo receio” ao afirmar que considera importante propor “atividades envolvendo o ensino de sílabas”, mas assume “sua metodologia” valendo-se de “suas experiências enquanto aluna” e de recursos didáticos, hoje, considerados “antigos” (CABRAL, 2014, pp.111-113). Na avaliação dessa pesquisadora, ao se guiar por experiências já vivenciadas e apontar as dificuldades em planejar suas aulas em função da ausência de documentos que orientassem sua prática, a docente evidencia a importância de se pensar em um currículo que “normatize o que os alunos devem aprender no último ano da educação infantil”, especialmente, no que se refere ao funcionamento do sistema de escrita alfabética (CABRAL, 2014, p.122).

No sentido de ultrapassar uma suposta oposição entre práticas que privilegiem o lúdico, o brincar e práticas que promovam a reflexão por parte das crianças sobre a linguagem escrita, algumas investigações como a de Girão e Brandão (2014) passam a sistematizar achados que parecem ter a intenção de modelar a atuação docente em propostas que envolvam a leitura e a escrita, mesmo antes de as crianças conseguirem fazê-los por si próprias.

Em “Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente”, artigo publicado em 2014, Fernanda Michelle Girão e Ana Carolina Perrusi Brandão analisam atividades de produção coletiva de textos com propósitos comunicativos e destinatários definidos e as destacam como propostas que, mediadas pelas professoras, constituem oportunidades de ampliação de conhecimentos sobre a escrita na Educação Infantil.

Neste texto, descrevem intervenções de professoras que lecionam em turmas de crianças entre 5 e 6 anos de idade durante a condução de atividades de escrita coletiva de textos - nas quais se propõe à turma “produzir oralmente um texto com destino escrito” -

recomendadas em “diversas propostas curriculares” formuladas tanto em nível municipal, quanto em documentos produzidos pelo MEC³³ (GIRÃO e BRANDÃO, 2014, p. 122).

Ao apresentarem as categorias de análise utilizadas na análise dos dados, as pesquisadoras indicam possibilidades de intervenção docente que – guardadas as variações quanto ao tipo e grau de complexidade em função do gênero e da situação proposta - podem contribuir com o estabelecimento de uma relação interativa das crianças com a escrita, tais como: a realização de comentários ou perguntas feitos pela professora referentes aos componentes do gênero textual que está sendo produzido; a menção ou discussão relativas ao destinatário e à finalidade do texto que estão escrevendo; o incentivo à geração de conteúdos para a escrita do texto e participação por parte dos alunos no processo de textualização, bem como à revisão do que está sendo escrito; entre outras (GIRÃO e BRANDÃO, 2014, pp. 128-130).

Embora tais intervenções elencadas no texto não figurem como prescrição, os objetivos da investigação explicitados pelas autoras apontam os achados como indicações de atuação por parte das professoras no que se refere às práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil:

[...] a análise conduzida neste estudo não deve gerar a sensação de que esperamos uma mediação perfeita, ideal. Nossa intenção, ao contrário, foi mostrar diferentes possibilidades de ação da professora ao conduzir a atividade de escrita coletiva com seu grupo de crianças. Nessa perspectiva, esperamos contribuir para promover uma reflexão mais específica sobre o trabalho de produção coletiva de textos com crianças, com vistas ao desenvolvimento de uma atuação pedagógica mais consciente e atenta aos conhecimentos e aprendizagens envolvidos nesta prática. (GIRÃO e BRANDÃO, 2014, p. 150).

Nessa mesma direção, frente à “aparente dicotomia” entre a brincadeira e as atividades relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita, em “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil” (2015) Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares de Gouvea retomam os

³³ Referindo-se ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e ao documento Indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

dados da pesquisa realizada em 2008, citada anteriormente (NEVES, GOUVEA e CASTANHEIRA, 2011) e, na discussão sobre eles, mesmo não fazendo recomendações explícitas no que se refere às práticas docentes, apresentam argumentos que também sinalizam a importância de se explorar os usos, as funções e os significados da escrita nas atividades realizadas junto às crianças.

Nesse texto, as pesquisadoras defendem a aproximação de “atividades de brincadeira, leitura e escrita” em função do sentido lúdico dado por parte das crianças a situações que envolvem a apropriação da linguagem escrita.

[...] Ao aproximarmos as atividades de brincadeira, leitura e escrita, tomamos como referência o significado dessas ações para a criança, de forma a superar sua aparente dicotomia e possibilitar a condução dos trabalhos na educação infantil que tornem possível o brincar letrando e alfabetizando. A distinção e polarização entre tais termos, definindo o brincar como característico da criança pequena, a ser desenvolvido na educação infantil, contraposto ao alfabetizar, entendido como trabalho sistemático de apropriação da língua escrita, prática restrita ao ensino fundamental, não se expressa na ação da criança (NEVES, CASTANHEIRA e GOUVEA, 2015, p.240).

A discussão sobre as práticas de ensino da linguagem escrita que considerem as especificidades das crianças da Educação Infantil, focalizada nos artigos citados até aqui, aparece, somente, em mais um texto entre os que foram publicados até 2018³⁴.

Em “Leitura e escrita como prática social na Educação Infantil” (2018) - texto publicado após a realização do curso ofertado a professoras e coordenadoras de EI no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Gabriela Medeiros Nogueira e Caroline Braga Michel, recuperam dados de uma pesquisa realizada em 2009 em uma turma de pré-escola para apresentar práticas que exemplificam como a

³⁴ O ensino da linguagem escrita também foi objeto de estudo de investigações realizadas em turmas de crianças com seis anos de idade matriculadas no 1º ano do EF. Esses trabalhos não foram incluídos no conjunto de artigos selecionados para esta análise em função do término do prazo, em 2010, da implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração. As práticas de ensino focalizadas nas pesquisas realizadas após esse período não puderam, portanto, ser consideradas como práticas efetivadas, especificamente, por professoras que lecionam na Educação Infantil – objeto desta tese.

escrita pode fazer “parte da rotina da sala sem se configurar em uma atividade enfadonha, mecanicista e preparatória para o 1º ano” (MEDEIROS E BRAGA, 2018, p. 767).

As pesquisadoras destacam a familiaridade e a autonomia das crianças frente aos textos escritos como resultado de práticas efetivadas pela professora consonantes com o que, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), quanto os textos da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (BRASIL, 2016b) – utilizados pelo PNAIC - “indicam para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil” (MEDEIROS E BRAGA, 2018, p. 783).

[...] Consideramos que as situações que apresentamos nesta seção como dados da pesquisa realizada em uma turma de pré-escola, em que a proposta da professora possibilitou que as crianças considerassem os usos e as funções da língua escrita na Educação Infantil a partir de suas experiências, seus saberes e interesses, demonstraram que o trabalho com a língua escrita pode ser realizado em uma perspectiva que respeite os direitos das crianças de viverem plenamente essa etapa da educação básica, sem que sejam práticas enfadonhas e sem sentido para elas, antecipando o que ocorre, muitas vezes, no ensino fundamental. (MEDEIROS E BRAGA, 2018, p. 784)

A defesa de práticas que considerem as experiências, os saberes e os interesses das crianças pequenas predomina, portanto, nos artigos publicados em periódicos científicos brasileiros a partir de 2010 – apontando para o que, desde as esferas acadêmica e política, hoje, se define como “boa prática” de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil.

Ao lado das conceitualizações relativas ao ensino da linguagem escrita expressas por meio de descrições, análises e recomendações identificadas, em constante movimento, nos artigos citados até aqui, o exame das práticas efetivadas por professoras que lecionam na Educação Infantil empreendido ao longo desta pesquisa requer ainda, compreender a escola como uma instituição que: (i) produz e sustenta práticas culturais; (ii) possui regras e rotinas próprias que modelam e estabelecem práticas cotidianas e, (iii) ao mesmo tempo, se relaciona e é afetada, em maior ou menor medida, por normas burocráticas ou diretrizes acadêmicas.

Assim sendo, as práticas das professoras, tomadas como objeto de análise nos próximos capítulos, também devem ser analisadas e compreendidas como práticas culturais.

1.2 As práticas de ensino compreendidas como práticas culturais

Segundo Escolano Benito (2017) a imagem da escola como instituição que reproduz formas culturais estabelecidas é recriada pela nova história cultural “como centro de produção de cultura” (ESCOLANO BENITO, 2017, p.120). Conforme assinala esse autor, a escola é uma construção cultural complexa que por meio de suas práticas cria, codifica e transmite modelos culturais, constituindo uma determinada gramática, cujos códigos regulam “a vida das instituições de educação formal e a profissão docente” e se configuram como tradição transmissível.

Trata-se, portanto, de uma cultura específica, denominada empírica, em torno da qual se construíram outras duas culturas: “uma que ensaiou interpretá-la e modelá-la com base nos saberes (cultura acadêmica) e outra que tentou governá-la e controlá-la por meio dos dispositivos da burocracia (cultura política)” (ESCOLANO BENITO, 2017, p.119).

A cultura acadêmica vincula-se ao desenvolvimento do chamado conhecimento especializado e legitimado, produto da reflexão e da investigação sobre o universo escolar, materializado em discursos produzidos pela comunidade intelectual e em uma rede de instituições e círculos científicos.

Já a cultura política da escola refere-se às práticas e à linguagem das normas (estruturas; dispositivos de controle e avaliação dos sujeitos e das instituições; reformas; inovações curriculares e didáticas) produzidas no contexto das burocracias que administram os sistemas educativos, veiculadas por meio de jargões – às vezes tomados emprestados da academia a fim de legitimar o caráter de modernidade de suas propostas – e que se materializam em “textos e ações dos planejadores e gestores da educação formal e dos agentes sociais, que intervêm em sua dinamização” (ESCOLANO BENITO, 2017, pp.122-123).

A cultura empírica da escola, baseada em grande parte na experiência, se constitui do conjunto de ações criadas ou adaptadas pelos professores para regular o ensino e a aprendizagem e inclui conteúdos e modos transferidos das culturas acadêmica e política para o mundo da ação segundo processos históricos de recepção e acomodação (ESCOLANO BENITO, 2017, pp.119-120).

Para Escolano Benito (2017) “essas três culturas operam como em um tabuleiro no qual interagem retóricas de comunicação, jogos dialéticos de poder e relações de influência entre umas e outras” (ESCOLANO BENITO, 2017, p.120). Ao explicar, por meio de um modelo, as relações de autonomia, interação e dependência entre essas três culturas que operam no âmbito da escola, o autor reconhece que, em algumas ocasiões, as três culturas convergem, mas destaca que, embora mantenha relações de interação com as culturas acadêmica e política, a cultura empírica possui uma ampla margem de autonomia em relação às demais.

[...] Com frequência, as formas da cultura empírica se impuseram, na realidade, em relação às propostas derivadas dos modos de gestão burocrática das reformas, bem como às dos discursos acadêmicos, de modo que a mudança efetiva que os programas de inovação conseguem alcançar, nas práticas escolares e no comportamento dos professores, está em grande parte determinada pela lógica da ação do cotidiano das escolas. [...] (ESCOLANO BENITO, 2017, p.125).

Nesse sentido, as práticas do cotidiano escolar e os elementos materiais em que se sustentam “constituem uma realidade que não se pode negligenciar” (ESCOLANO BENITO, 2017, p.123).

Entre os aspectos ou partes fundamentais da cultura escolar – os atores, os discursos e linguagens, as instituições e sistemas educativos e as práticas³⁵ –, Viñao Frago (1998) destaca como o núcleo da cultura escolar “um conjunto de práticas ou pautas de comportamento com certo grau de consolidação institucional” (VIÑAO FRAGO, 1998, p.179). Segundo esse autor, estudos acerca desta questão assinalam que tais práticas, suas continuidades e inércias, seu caráter rotineiro e mimético são raramente escritas ou

³⁵ Viñao Frago adota o esquema de trabalho proposto por Antonio Nóvoa que articula esses quatro grandes blocos.

formalizadas de um modo expresso. São modos de atuar sedimentados ao longo do tempo, adotados e interiorizados de forma não reflexiva.

[...] Modos de atuar gerados na e pela própria instituição – ou seja, relativamente autônomos – que podem ser partilhados com outros similares – formando, neste caso, uma cultura institucionalmente mais ampla –, e que se referem tanto ao conjunto da organização e às relações que têm lugar no interior da mesma, fora das classes, como de um modo mais específico, àquilo que se tem denominado “o ritmo da aula”, o “corpo a corpo” com o qual cada professor e cada aluno enfrentam sua tarefa diária em sala de aula. [...] (VIÑAO FRAGO, 1998, p.179)

Assim, se de um lado, as políticas públicas são discursos dotados de poder regulatório a fim de incidir, dentre outras coisas, no modo de organização das escolas e no fazer dos educadores que desempenham sua atividade profissional nesses espaços, de outro, o cotidiano escolar incide, com frequência, no alcance das mudanças que as reformas desejam promover nas práticas dos professores.

Pretende-se, portanto, desde esse duplo ponto de partida, colocar no centro desta investigação as práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, não no sentido de descrevê-las apenas para cotejá-las com as ideias pedagógicas ou normas que, desde o contexto exterior, buscam “interpretar, modelar ou regular a vida nas escolas”, mas de compreender os processos de apropriação de inovações didáticas e pedagógicas por professoras que hoje lecionam nos anos finais desse segmento da Educação Básica.

Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos e caracterização do campo empírico

Para caracterizar o campo empírico desta pesquisa, neste segundo capítulo são apresentados, inicialmente, o perfil das professoras que lecionam nos anos finais da Educação Infantil na rede municipal de Guarulhos, informações relativas às escolas onde trabalham, às atividades propostas às crianças e a sua distribuição na rotina escolar.

Os procedimentos de seleção e análise das fontes também são elencados, detalhados e colocados em diálogo com referenciais teóricos concorrentes aos objetivos da investigação - aprofundando as justificativas relativas a tais opções metodológicas - e, ao mesmo tempo, postos em ação nos processos de identificação e denominação das atividades observadas durante a realização do trabalho de campo em turmas de crianças com idades entre quatro e cinco anos.

2.1 Professoras que lecionam nos anos finais da Educação Infantil

Esta investigação conta com a participação de professoras que lecionam em cinco escolas da rede municipal de Guarulhos³⁶. Cada escola atende, aproximadamente, entre 200 e 360 crianças matriculadas nos anos finais da Educação Infantil (EI), denominados Estágio I e Estágio II³⁷. Três delas também atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, entre as cinco escolas, há semelhanças e diferenças no que se refere: à carga horária semanal da unidade³⁸, à localização geográfica, bem como a distância em relação a outros equipamentos públicos, conforme se verifica no quadro 2.1.

³⁶ Inicialmente foram elencadas escolas cuja localização geográfica permitisse o deslocamento para a realização do trabalho de campo, mas que não estivessem concentradas apenas na região central de Guarulhos. Algumas delas haviam sido indicadas pela coordenadora da Educação Infantil do Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Após a apresentação da proposta de pesquisa para diretoras de nove escolas, cinco concordaram em participar e autorizaram sua realização. A pesquisa foi aprovada pelo Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, conforme parecer nº 3.597.080 oferecido pelo relator. A formalização do aceite por parte das professoras acompanhadas ao longo do trabalho de campo se deu por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que assegurou a confidencialidade, a privacidade e o sigilo sobre sua participação, motivo pelo qual são identificadas, ao longo do texto, por nomes fictícios.

³⁷ Os Estágios I e II da Educação Infantil na rede municipal de Guarulhos correspondem, respectivamente, às faixas etárias entre 4 e 5 anos de idade. Quando incluídas as faixas etárias entre 0 e 3 anos de idade o número de crianças matriculadas nessas escolas varia entre 300 e 500. Fonte: SMG / DPIE / Sistema Gestão Escolar. Secretaria Municipal de Guarulhos (2019).

³⁸ Em duas das escolas selecionadas para este estudo a carga horária é de 20h semanais, porque funcionam em três turnos: manhã (7h-11h), intermediário (11h-15h) e tarde (15h-19h).

Quadro 2.1

Características das escolas focalizadas neste estudo

Escola	Número de Matrículas			Carga horária semanal	Distância em relação ao centro da cidade	Equipamentos públicos localizados a menos de 2 km da escola
	EI 0 a 3	EI 4 e 5	EF			
Escola 1	212	249	393	20h	13 km	praça
Escola 2	-	359	498	20h	4,5 km	centro esportivo, praça, hospital, prefeitura, UBS
Escola 3	192	303	-	25h	4,5 km	zoológico, praça, UBS, CEU, biblioteca, teatro, estádio
Escola 4	328	199	-	25h	3,5 km	prefeitura, hospital, ginásio de esporte, parque, praça, estádio
Escola 5	144	161	315	25h	11 km	UBS

Fonte: Portal Secretaria de Educação de Guarulhos. <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>. Acesso em 14 out. 2019.

O perfil das professoras que lecionam nessas escolas foi obtido a partir da aplicação de um questionário contendo perguntas relativas à formação, tempo de carreira no magistério, na Educação Infantil, nesta rede de ensino e na escola onde trabalhavam em 2019. Entre 19 professoras que conduzem turmas correspondentes aos anos finais da EI, apenas uma leciona há menos de dez anos. Nove professoras possuem entre 16 e 22 anos de carreira, sete entre 23 e 28 anos e duas atuam no magistério há mais de 39 anos, conforme se verifica no quadro 2.2:

Quadro 2.2

Tempo de carreira das professoras no magistério e na rede municipal de Guarulhos

Professora	Tempo de carreira no Magistério (em anos)	Tempo de carreira na rede municipal de Guarulhos (em anos)
Lucimara	8	6
Eliana	16	16
Vanessa	16	16
Rosário	17	15
Eliete	18	16
Lisandra	19	14
Mirela	20	15
Adriele	20	20
Sonia	20	16
Clarice	22	18
Vitória	23	14
Rosa	25	25

Tamires	26	26
Silmara	27	27
Rosalina	27	12
Josemara	28	28
Gisele	28	18
Samira	39	39
Lucila	50	27

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras entre fev. e abr. 2019.

Oito professoras trabalham na rede municipal de Guarulhos desde o início de suas carreiras no magistério e sete ingressaram nessa rede entre dois e cinco anos após iniciarem a docência. Apenas quatro professoras passaram a dar aulas em escolas desse município somente depois de, no mínimo, nove anos de seu ingresso na carreira.

A maioria, portanto, vivenciou a totalidade ou boa parte de sua experiência profissional nessa rede de ensino, sob as mesmas normas e orientações disseminadas pelos órgãos centrais da administração local.

No entanto, quando se analisa o tempo de trabalho de cada uma das professoras em turmas de Educação Infantil a distribuição é outra, como se verifica no quadro 2.3.

Quadro 2.3
Tempo de carreira das professoras na Educação Infantil

Professora	Tempo de carreira no Magistério (em anos)	Tempo de carreira na Educação Infantil (em anos)
Eliana	16	2
Clarice	22	2
Vanessa	16	4
Adrielle	20	5
Lucimara	8	5
Lisandra	19	6
Rosa	25	6
Sonia	20	7
Rosário	17	8
Rosalina	27	11
Eliete	18	14
Mirela	20	15
Gisele	28	16
Silmara	27	17
Vitória	23	20

Lucila	50	20
Tamires	26	22
Josemara	28	28
Samira	39	39

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras entre fev. e abr. 2019.

Nove professoras lecionam na Educação Infantil menos da metade do tempo de sua carreira no magistério: três entre 2 e 4 anos; cinco entre 5 e 8 anos e uma entre 8 e 12 anos. E, das outras dez professoras cujas carreiras nesse segmento da Educação Básica ultrapassam a metade de seu tempo de trabalho na docência: uma leciona em turmas de EI há 5 anos; três entre 13 e 16 anos; e seis há mais de 17 anos, sendo que dessas, duas nunca deram aula no Ensino Fundamental (EF).

Além da experiência na Educação Infantil, também chamam a atenção os dados relativos ao tempo de permanência das professoras em uma mesma escola (Quadro 2.4).

Quadro 2.4
Tempo de permanência das professoras nas escolas onde lecionam

Escola	Professora	Tempo de permanência na escola onde leciona (em anos)
Escola 4	Lucimara	1
Escola 1	Eliana	2
Escola 3	Clarice	2
Escola 3	Vitória	3
Escola 3	Josemara	2
Escola 2	Lucila	3
Escola 3	Vanessa	4
Escola 3	Lisandra	4
Escola 4	Sonia	5
Escola 5	Rosa	5
Escola 2	Adrielle	5
Escola 1	Mirela	6
Escola 2	Eliete	6
Escola 4	Gisele	8
Escola 5	Rosário	8
Escola 1	Samira	9
Escola 5	Rosalina	9
Escola 4	Silmara	17
Escola 2	Tamires	20

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras entre fev. e abr. 2019.

Apenas duas professoras lecionam na mesma escola há mais de 15 anos e, outras seis, entre 6 e 9 anos. Há onze professoras com até 5 anos de permanência nas instituições onde dão aula: cinco trabalham na mesma unidade entre 4 e 5 anos e seis há, no máximo, 3 anos.

Esses dados sugerem um aumento sensível na rotatividade das professoras da Educação Infantil das escolas focalizadas nesta pesquisa em relação a estudos realizados anteriormente, como o Censo do Professor publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2003 e a pesquisa “Residência Pedagógica. Um diálogo em construção”, realizada em 2007 (GIGLIO e MINHOTO, 2012), onde se verificou que a maioria dos docentes que lecionavam em Guarulhos, neste segmento da Educação Básica, ultrapassava o tempo médio de 1 a 5 anos de permanência em uma mesma unidade escolar (GIGLIO e MINHOTO, 2012 p.360).

Tal aspecto, somado ao tempo de atuação na Educação Infantil, também foi tomado como critério na seleção de parte das 19 professoras focalizadas nesta pesquisa para a realização de uma análise mais aprofundada das práticas de ensino da linguagem oral e escrita efetivadas em suas turmas, apresentada nos Capítulos 3 e 4.

2.2 Procedimentos de pesquisa, seleção e análise das fontes

O desdobramento dos procedimentos elencados para a realização da pesquisa implicou num desenho de cronograma e etapas de seu desenvolvimento coerentes, ao mesmo tempo, com a premência do adensamento teórico-conceitual e metodológico exigido pela investigação e com a circunstância objetiva do tempo necessário para o acompanhamento do trabalho realizado nas escolas.

a) Observação e registro das práticas de ensino

Quanto tempo e quando observar?

A relação relativamente prolongada com as escolas selecionadas para o estudo exigiu, inicialmente, o acompanhamento das professoras durante uma semana de permanência em cada uma das unidades onde lecionam, totalizando cinco semanas de observação. Em vez de realizá-la em dias alternados ou aleatórios, optou-se pelo registro

das atividades ocorridas de segunda à sexta-feira, do início ao término de um dos turnos de funcionamento dessas escolas e durante um período do calendário letivo em que as turmas não estivessem envolvidas com tarefas vinculadas a datas comemorativas ou festividades, a fim de identificar as rotinas próprias de cada unidade³⁹.

O que observar?

Para calcular o uso do tempo e verificar a distribuição das atividades relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita nas rotinas das turmas acompanhadas definiu-se registrar tudo o que fosse possível observar durante a permanência diária nas escolas e não apenas as propostas relacionadas às práticas focalizadas por esta investigação. E isso se deve ao fato de que registrar apenas práticas de ensino da linguagem oral e escrita exigiria colocar no centro dessa decisão aquilo que, a priori, se definiria como tal, sob uma prenoção daquilo que se espera que as professoras que lecionam na Educação Infantil proponham a turmas de crianças de quatro e cinco anos de idade.

Como registrar?

O registro escrito:

O trabalho de campo consistiu, portanto, na observação e registro escrito de todas as atividades realizadas ao longo de uma semana em cada uma das escolas acompanhadas nesta pesquisa para conhecer o que fazem as professoras e, não para evidenciar aquilo que não fazem. Esse registro foi feito em forma de lista indicando o horário de início e término de cada atividade para identificar o que realizam durante o período, como se dá o uso do tempo, como as atividades estão distribuídas na rotina semanal das crianças.

O critério para nomear as atividades também não foi definido a priori. E isso se deu pela mesma razão mencionada no tópico anterior, na tentativa de abrir espaço para “o esforço característico do ofício de historiador e o que lhe dá sabor: espantar-se com o que é óbvio” (VEYNE, 1982, p.14). As notas apontam aquilo que foi imediatamente observável: ora o registro indica uma ação da professora, ora uma ação das crianças e, em casos específicos, indicam atividades comuns a rotina de todas as escolas, como os momentos de alimentação ou higiene. A identificação e categorização do que é registrado

³⁹ Datas comemorativas e festividades também compõem a cultura própria da Educação Infantil, no entanto, quando ocorrem, marcam uma mudança significativa na rotina das escolas e nas propostas de atividades feitas às crianças.

em caderno de campo só se dão, portanto, durante o processo de análise dessa fonte, quando colocada em diálogo com as demais. As notas de campo são “ampliadas” (MERCADO, 2002) quando se agregam a elas informações obtidas por meio de registros em áudio ou vídeo e da memória do que ocorreu durante determinada situação, bem como por meio de documentos e materiais didáticos utilizados pelas professoras, de seus planejamentos, dos cadernos dos alunos, de materiais impressos ou fotocopiados, elencados a seguir.

O registro em vídeo:

O registro escrito do uso do tempo, bem como da distribuição das atividades na rotina semanal das crianças também pode dialogar com a observação da ação pedagógica das professoras por meio da gravação de vídeos. Além da identificação do que as professoras fazem cotidianamente, interessa também conhecer como fazem e o porquê fazem desta ou daquela forma e, esse tipo de registro pode informar a esse respeito.

Os registros em vídeo permitem conhecer em detalhes componentes não verbais como a postura do corpo, os gestos mais sobressalentes e isso aumenta a compreensão da contextualização de eventos da fala e da situação observada. Verificam-se melhores resultados na obtenção de comentários dos participantes da pesquisa sobre o que falam ou fazem quando lhes é dada a possibilidade de se verem atuando por meio dessas gravações. (BRIGGS, 1986, pp.99-100). Tais comentários podem se referir aos propósitos ou aos sentidos que os professores atribuem a determinada atividade, às produções e ações dos alunos, à utilização deste ou daquele material didático (MERCADO, 2002).

No entanto, há questões técnicas a serem observadas durante as gravações que podem interferir em sua interpretação, como: o posicionamento da câmera e quem define ou indica o local onde o equipamento deve ficar na sala (a professora ou quem está realizando a pesquisa). Há ainda o fato de que a presença de uma câmera e de quem a opera pode afetar a atuação de quem está sendo gravado, conformando seu próprio comportamento de acordo com a imagem que deseja projetar. Isso não torna os dados nulos ou inúteis, mas há que se complementar esses registros em vídeo com outros registros da observação (BRIGGS, 1986) feitos por escrito como: acontecimentos do

entorno, fatos ocorridos antes ou após a atividade gravada, a fim de capturar detalhes que a câmera ‘não pega’⁴⁰.

b) Entrevistas

Investigar os “fazer ordinários da escola” exige, além da interpretação dos dados obtidos pela observação das práticas, analisar aspectos que não são “racionalmente observáveis”, obtidos por meio de questionários e entrevistas que focalizem as preparações feitas fora da sala de aula, as decisões sobre o ritmo e à dinâmica evolutiva das atividades, os critérios que orientam as intervenções realizadas com essa ou com aquela criança etc. (CHARTIER, A-M., 2000, p.161).

Realizar entrevistas possibilita a obtenção de enunciados e verbalizações em uma instância de observação direta e de participação. É uma relação social, uma situação cara-a-cara “onde se encontram distintas reflexividades, mas também onde se produz uma nova reflexividade” (GUBER, 2001, pp.75-76). Segundo essa autora, há variações dessa técnica que vão desde a aplicação de um questionário preestabelecido, entrevistas semiestruturadas, até as que alguns autores denominam de antropológicas, etnográficas, informais ou não diretivas⁴¹.

Em uma de suas pesquisas sobre o saber docente cotidiano Ruth Mercado (2002), relata ter realizado entrevistas em forma de conversações improvisadas com os professores, sempre cercadas pelas atividades do momento. Nessas situações eram solicitados exemplos dos casos aos quais se referiam quando falavam das propostas que haviam realizado ou que planejavam desenvolver junto a seus alunos, bem como dos materiais relacionados a elas - exercícios, lições nas quais se baseavam as atividades ou os exames etc. (MERCADO, 2002, p.27).

⁴⁰ Foram capturadas imagens de atividades realizadas por algumas das professoras focalizadas na pesquisa entre Mar. e Abr. 2019 para uma primeira aproximação dos desafios técnicos envolvidos nesse tipo de registro. Diante da impossibilidade de realizar novas gravações de atividades na íntegra (ação prevista Março de 2020) os registros em vídeo já existentes foram revisitados e cotejados com outras fontes, para avaliar aqueles que poderiam ser mantidos e os que deveriam ser descartados.

⁴¹ Em *La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”*, Rosana Guber faz referência aos trabalhos sobre entrevista antropológica ou etnográfica: AGAR, Michael. *The Proccessional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press, 1980 e SPRADLEY, James R. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979; sobre entrevista informal: ELLEN, Roy. E. *Ethnographic Research. A Cuide of General Conduct*. London: Academic Press, 1984 e KEMP, Jeremy & ELLEN Roy E. *Informal In-terviewing*. In: Ellen (ed.) Op.cit. pp. 229-236, 1984 e entrevista não diretiva: KANDEL, Liliane. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião. In: Thiollent, Michel (coord.) *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, pp.169-189, 1982.

E foi nesse sentido que, para esta investigação, optou-se por organizar um roteiro, mas utilizá-lo como apoio na interação com as professoras. Os temas elencados tratam da formação inicial e continuada, de suas experiências no início de suas carreiras e das práticas pedagógicas para o ensino da linguagem oral e escrita nos anos finais da Educação Infantil⁴². O objetivo foi permitir que falassem e não apenas respondessem perguntas, de forma que a situação se configurasse como uma conversa sobre esses temas, estabelecendo um diálogo que favorecesse a descrição e a explicação sobre eles.

Além disso, o local da entrevista, o ambiente onde ela se realiza, também foi uma variável considerada para sua realização. Segundo Guber (2001), frequentemente, as entrevistas se dão em âmbitos familiares aos informantes pelo fato de que é a partir de situações cotidianas e reais que se descobre o sentido de suas práticas e verbalizações. Sendo o investigador um “estrangeiro” que desconhece quais contextos são significativos para os informantes, em uma primeira instância, é possível deixar que eles mesmos decidam o lugar do encontro para, posteriormente, explorar outros locais e suas respectivas significações (GUBER, 2001, pp. 97-98). Quais as interferências do ambiente, do local onde a entrevista seria realizada? Seria o mesmo realizar a entrevista na sala onde o professor trabalha, na sala da coordenação ou na sala dos professores?

Durante o trabalho de campo as conversas foram feitas nas salas de aula de cada uma das professoras, por sugestão delas mesmas. Lá estavam seus materiais, os materiais das crianças, aos quais poderiam recorrer quando sentissem necessidade.

No que se refere à duração das entrevistas, uma das premissas chave é “não cansar o informante nem abusar de seu tempo ou disposição”. Também há que se considerar as negociações necessárias frente as esperas, atrasos, pausas ou urgências - ocorrências que possuem significados a serem aprendidos pelo investigador “em sua própria carne” (GUBER, 2001, pp. 99-100). A quantidade de perguntas foi, portanto, ajustada ao tempo que as professoras indicaram ter disponível em suas rotinas semanais (em média, 1h para cada entrevista).

c) Planejamentos das professoras e materiais didáticos

As práticas não se resumem às ações observáveis, mas podem aparecer em indícios identificados nos planejamentos das professoras e nos materiais didáticos que

⁴² Anexo 1: Roteiro para entrevistas realizadas durante o trabalho de campo.

utilizam, os quais, quando tomados em sua materialidade, permitem buscar ‘marcas’ que dão pistas sobre os contextos de sua produção, sobre as relações entre o planejado e o realizado, sobre as atividades similares realizadas em diferentes turmas etc.

Planejamentos das professoras:

Somados aos registros do que foi observado e às entrevistas, são tomados como fontes os planejamentos das professoras, registrados por elas ao longo de um semestre letivo.

Na primeira etapa do trabalho de campo, foi possível acompanhar as hora-atividades (HA)⁴³ realizadas durante a semana de permanência em cada uma das unidades e verificar que os contextos em que esses planejamentos são feitos variam de escola para escola. Há escolas em que uma das professoras propõe às demais o que será feito na semana seguinte; há escolas onde esse registro é feito individualmente, após a realização das atividades da semana; há escolas em que as coordenadoras exigem a apresentação desses registros semanalmente para que elas deem ‘visto’.

Além dessas variações relativas aos contextos em que os planejamentos são produzidos, Mercado (2002) chama a atenção para uma “antecipação implícita, não escrita, do ensino”, uma antecipação permanente por parte dos professores frente as necessidades que identificam para realizar o ensino. Em seus achados, verifica a ocorrência de modificações nas atividades previstas em seus planejamentos como: ampliações, substituições, complementações, bem como transformações realizadas à medida que os professores passam a conhecer melhor seus alunos (MERCADO, 2002, pp.84-87).

Nesse sentido, para identificar se há uma relação consistente entre as atividades observadas ao longo de uma semana de trabalho e aquilo que as professoras registram em seus planejamentos durante todo um semestre deve-se considerar, portanto, as variáveis relacionadas aos seus contextos de produção e às formas de sua utilização a fim de tomá-los como referência para a análise de suas práticas.

⁴³ No município de Guarulhos a hora-atividade (HA) corresponde a uma hora diária destinada à realização de trabalho pedagógico, que deve ser cumprida antes ou depois do período em que o professor está em sala de aula.

Cadernos, atividades impressas ou fotocopiadas e materiais expostos nas salas de aula e paredes das escolas

Os cadernos utilizados pelas crianças, assim como os registros feitos nas lousas, cartazes fixados nas paredes da sala, quadros com os nomes das crianças da turma, os trabalhos expostos nas paredes das escolas, quando considerados em sua materialidade e seus significados sociais, podem auxiliar na compreensão do conjunto das práticas ali efetivadas.

Nesse sentido, também devem fazer parte do trabalho de campo a identificação de materiais, produções das professoras e de seus alunos e de atividades realizadas dentro e fora das salas de aula (SANCHEZ, 2015).

No arquivo fotográfico reunido durante a observação da prática, buscou-se verificar a recorrência de atividades entre as diferentes turmas: atividades identificadas entre as 19 turmas acompanhadas; atividades identificadas em turmas de crianças de uma mesma faixa etária ou apenas em determinadas turmas; atividades verificadas em turmas de uma mesma escola. Tal análise também considerou o levantamento dos equipamentos como impressora/copiadora e dos materiais didáticos presentes nas escolas aos quais se tem (ou não se tem) acesso.

Equipamentos, materiais didáticos e objetos pedagógicos

Além das atividades e outros materiais criados pelos professores e de produções decorrentes do que é proposto às crianças, há uma variedade de materiais didáticos que, no decorrer do século XX até os dias atuais têm sido disseminados em maior ou menor quantidade nas escolas em função de “novas propostas metodológicas, na maior parte das vezes, articuladas às reformas curriculares” (BITTENCOURT, 2012, p.81). Entre esses materiais, há os que são produzidos pelo setor da indústria cultural, denominados de suportes informativos, destinados às escolas, com o objetivo de “comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (livros didáticos e paradidáticos, dicionários, jogos educativos etc.) e aqueles denominados “documentos”⁴⁴, produzidos originalmente a um público ampliado, sem ter como finalidade o uso escolar (contos, lendas, músicas, poemas

⁴⁴ Segundo Bittencourt, tais denominações foram dadas por pesquisadores do ensino de História e Geografia do Institut National de Recherche Pédagogique (INPR), da França, ao indicarem diferenças entre a diversidade de materiais didáticos existentes. (BITTENCOURT, 2005).

etc.) os quais, quando mediados pelo professor e seu método, passam a ser utilizados com fins didáticos (BITTENCOURT, 2005; 2012).

Nas escolas acompanhadas nesta investigação, foi possível identificar a presença de alguns desses materiais. Portanto, também compõem os registros feitos durante o trabalho de campo notas sobre a existência de livros de literatura infantil, de brinquedos para diversos usos em espaços internos ou externos, além de objetos pedagógicos para desenhar, pintar, modelar, escrever, construir objetos tridimensionais (argila, massinha), experimentar, bem como notas sobre o acesso à Internet e a presença ou ausência de equipamentos como impressora/copiadora nas unidades e as possibilidades de sua utilização pelas professoras.

d) Documentos e orientações curriculares

Os dados referentes aos processos de apropriação de documentos e orientações curriculares que passaram a circular a partir de meados da década de 1980 - período em que as tentativas de superação de visões vinculadas às funções assistencialista e preparatória da Educação Infantil se intensificam⁴⁵ -, devem ser interpretados na relação com aspectos da organização escolar e das práticas de ensino da linguagem oral e escrita efetivadas pelas professoras.

Para Gimeno Sacristán (1999) mesmo quando o significado atribuído à prática educativa faz referência à prática didática concretizada no âmbito da organização escolar – na qual estão envolvidos os professores, os alunos, o currículo, os recursos didáticos, os métodos para seu desenvolvimento – é necessário considerar a influência na ação dos docentes exercida pelos regulamentos curriculares; formas de produção e distribuição dos materiais para o desenvolvimento do currículo; procedimentos de controle – como o material didático e as práticas de avaliação externa.

Todavia, Rockwell (1995) chama a atenção para o fato de que as políticas governamentais, sim, influenciam o processo escolar, mas não o determinam em seu conjunto. Segundo essa autora, normas e prescrições são recebidas e reinterpretadas “dentro de uma ordem institucional existente e desde as diversas tradições pedagógicas em jogo dentro da escola” (ROCKWELL, 1995, p.14).

⁴⁵ Na Introdução desta tese foram apresentados alguns dos documentos postos em circulação a partir de meados da década de 1980, destacando pontos referentes ao ensino da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, a fim de ampliar a contextualização do objeto de estudo.

Não se trata, portanto, de analisar a prática docente a fim de verificar se ela se ajusta ou não aos parâmetros normativos, mas sim, de reconstruir as experiências cotidianas dos professores que condicionam o caráter e o sentido de suas práticas.

Para isso, foi necessário considerar ao longo desta investigação que “saber ser” professor implica não apenas a apropriação de conteúdos e teorias pedagógicas, mas de uma série de saberes cujo conteúdo não se pode explicitar facilmente, os quais sustentam boa parte do “saber fazer” cotidiano (MERCADO e ROCKWELL, 1988, pp.70-71).

Não cabe somente observar e analisar a prática pedagógica em si mesma, muito menos qualificá-la como “certa”, “errada”, “boa”, “má”, “tradicional”, “progressista”, “aderente” ou “desviante” em relação às prescrições curriculares, mas sim, tomá-la em sua historicidade.

[...] toda a prática de ensino reflete um processo complexo de apropriação e construção que ocorre no cruzamento entre a biografia individual e a história das práticas sociais e educacionais. [...] (MERCADO e ROCKWELL, 1988, p.72).

Tais processos de apropriação implicam na seleção e utilização de saberes em diversos momentos, ao longo da experiência docente, que provêm tanto das disposições do sistema educativo e dos programas de formação, quanto do contexto escolar e do ambiente social específico em que os professores trabalham, em diferentes momentos da carreira (MERCADO e ROCKWELL, 1988, p.72).

As noções de apropriação e experiência são, portanto, cruciais para a análise de suas práticas. A primeira requer averiguar as diversas maneiras de apropriação de práticas por pessoas distintas, dando atenção às condições e aos processos que sustentam tais operações de construção de sentido (CHARTIER, R., 2002). A segunda, conforme as formulações teóricas de Thompson (1981) e Gay (1988), exige a análise das experiências que as práticas de ensino linguagem oral e escrita às crianças pequenas estabelecem como cultura e práticas escolares.

Os procedimentos metodológicos elencados neste tópico são colocados em prática, inicialmente, para: elencar as atividades propostas às crianças dos anos finais da Educação Infantil, identificar a distribuição dessas atividades na rotina escolar, bem como sua denominação considerando a visão das próprias professoras.

2.3 Atividades que compõem a rotina das crianças

Na Educação Infantil, a rotina, conforme compreendida na atualidade, é uma categoria pedagógica que organiza as atividades da vida diária das creches e pré-escolas, as quais se apresentam como recorrentes, numa dada sequência. Em sua constituição, pode manifestar-se também na organização do ambiente, nos usos do tempo, no planejamento e na seleção das propostas e dos materiais destinados às crianças (BARBOSA, 2000, p. 232).

Atividades que constituíam o repertório do jardim da infância do século XIX no Brasil como: atividades dirigidas (intelectuais), jogo livre e dirigido, trabalhos manuais, jardinagem, ginástica, cantos, desenho, alimentação, higiene, recreio, podem ser identificadas nas rotinas das escolas contemporâneas em função de um padrão de atos conhecidos no âmbito da educação de crianças pequenas. No entanto, embora em muitos casos recebam uma mesma denominação, é necessário interpretá-las e significá-las, em cada período, nos contextos em que se dão (BARBOSA, 2000, p.194).

Nesse sentido, para evitar um desvio metodológico na interpretação dos dados obtidos, a identificação e denominação das atividades registradas a partir da observação da prática das 19 professoras acompanhadas nesta investigação não foram procedimentos realizados a priori.

Conforme mencionado anteriormente, as notas do caderno de campo apontam o que havia sido imediatamente observável ao longo do período de permanência nas escolas. Assim, ora o registro indicava uma ação da professora, ora uma ação das crianças e, em casos específicos, indicava atividades comuns a rotina de todas as turmas observadas nesta pesquisa, como os momentos de alimentação ou higiene.

A análise desses registros exigiu, inicialmente, a organização de listas abertas das ações realizadas pelas crianças, seguida da identificação das ocorrências entre as 19 turmas para a criação de categorias mais densas e, posteriormente, o estabelecimento de correspondências dessas ações com as atividades que compõem suas rotinas (Quadro 2.5).

Quadro 2.5

Ações das crianças e atividades da rotina observadas em 19 turmas de Educação Infantil

Ações das crianças	Atividades
1. lanchar ou almoçar	
2. lavar as mãos / escovar os dentes	1. alimentação e higiene
3. brincar cantando, fazendo gestos e movimentos	2. brincadeira dirigida
4. brincar com brinquedos trazidos de casa	
5. brincar de 'faz de conta' com brinquedos e outros objetos	
6. brincar em área interna ou externa	
7. brincar no parque	3. brincadeira livre
8. contar sequência numérica	4. contagem
9. responder sobre calendário, tempo	
10. contar sobre final de semana	
11. falar sobre um assunto trazido pela professora	5. conversa sobre um tema
12. responder sobre elementos do discurso / linguagem a partir de uma história lida	
13. falar sobre o tema de uma história lida	
14. falar sobre uma história contada pela professora	6. conversa sobre uma história
15. cobrir linhas pontilhadas ou pontilhar desenhos	
16. jogar/ brincar com programas educativos no computador	
17. colar palitos ou barbante sobre em linhas / figuras geométricas	
18. recortar / rasgar / amassar / enrolar e colar barbantes ou papéis em desenhos, figuras ou letras	7. coordenação motora
19. copiar o próprio nome ou outras palavras	8. cópia
20. desenhar livremente ou algo proposto pela professora	9. desenho livre ou dirigido
21. escrever o próprio nome	
22. escrever palavras ou frases	10. escrita pelas crianças
23. assistir a vídeo	11. exibição de vídeo
24. cobrir letra com tinta / lápis	
25. copiar letras	
26. grafar letra	12. grafia de letras
27. cobrir / grafar numerais	
28. grafar numerais	13. grafia de numerais
29. identificar formas geométricas	14. identificação de figuras

30. circular, escrever ou dizer letras iniciais ou finais de palavras	
31. identificar ordem alfabética	
32. ler o alfabeto A-Z e Z-A	
33. montar palavras com letras móveis a partir de um modelo	
34. pintar letras do nome e/ou indicadas pela professora	
35. recortar e colar letras copiando do próprio nome ou de outra palavra escrita pela prof.	
36. recortar e colar letras indicadas pela professora	
37. soletrar palavras	15. identificação de letras
38. identificar numerais	16. identificação de numerais
39. identificar crachá com nome	17. identificação do próprio nome
40. montar peças - lego e outros jogos montar	18. jogos de construção
41. identificar palavras que pertencem a um mesmo campo semântico	19. jogos de linguagem
42. ler lista das atividades do dia	
43. ouvir história lida	20. leitura em voz alta pela prof.
44. conhecer / identificar nomes da turma ou outras palavras em sua forma escrita	
45. identificar palavras que preenchem lacunas em um texto	
46. identificar letras que preenchem lacunas em uma palavra	
47. ler / manusear / escolher livros do acervo da escola	
48. ler palavras ou frases	
49. ler texto memorizado	21. leitura pelas crianças
50. brincar com massinha de modelar	22. manipulação de materiais
51. ouvir uma história contada	23. narração de história pela prof.
52. cantar música	
53. falar textos memorizados	
54. reproduzir oralmente quadrinhas ou trava-línguas	24. oralização de textos
55. pintar desenhos	25. pintura
56. recontar uma história lida	26. reconto de história
57. aguardar o horário de entrada ou saída	
58. aguardar o início de uma atividade	
59. organizar ou guardar materiais	27. transição entre atividades

Fonte: Registros de observação em caderno de campo feitos entre mar. e abr. 2019.

2.3.1 A denominação atribuída às atividades da rotina

Conforme se verifica no Quadro 2.5, foram identificadas 59 ações realizadas pelas crianças durante a observação das 19 turmas, ao longo das cinco semanas do acompanhamento feito nas escolas.

A denominação dada às atividades só ocorreu durante o processo de análise dos registros do caderno de campo: inicialmente, com o agrupamento de ações das crianças feito a partir de inferências sobre possíveis situações disparadoras das mesmas e, finalmente, somente quando colocados em diálogo com outras fontes (cadernos utilizados pelas crianças, planejamentos e entrevistas realizadas com as professoras).

Segue um exemplo desse procedimento a fim de demonstrar, ao mesmo tempo, seu processo e resultado: a identificação da presença de atividades aqui denominadas “conversa sobre um tema” na rotina dos anos finais da Educação Infantil.

Durante a observação das turmas acompanhadas nesta pesquisa foram anotadas as seguintes ações realizadas pelas crianças: (i) responder sobre calendário, tempo; (ii) contar sobre final de semana; (iii) falar sobre um assunto trazido pela professora.

Nos dois primeiros casos, além das notas do caderno de campo, foi possível identificar que nas lousas das salas de aula, nos cadernos das crianças e nos planejamentos das professoras, aparecem registros relacionados a essas ações.

Na Figura 2.1, uma das professoras registra em seu planejamento “calendário, chamada e contagem” em todos os dias da semana:

Figura 2.1

Recorrência um mesmo registro no planejamento semanal de uma das professoras

Atividades da Semana 11 a 15.				
Objetivo da Semana: -!- março -!-				
Segunda-Feira 11/3	Terça-Feira 12/3	Quarta-Feira 13/3	Quinta-Feira 14/3	Sexta-Feira 15/3
Calendário, chamada e contagem	Calendário, chamada e contagem	Calendário, chamada e contagem	Calendário, chamada e contagem	Calendário, chamada e contagem
Reda de história: Pedrinho e Bora	Reda de história: nas e brinquedo	Reda de história: O quadradoinho	Reda de história: Por que os gatos não usam chapéu	Reda de história: Buraquinho
Atividade com Lego	Atividade - montando meu nome	Lego	Música - As pernas das aranhas	Cont. do filme
Atividade de escrita A partir de um texto e o dia	Escrita do nome Brincadeiras de faz de conta	Atividade de escrita do nome e de seus nomes	Atividade - Escrita de um texto A e escrita do nome	PETS
Escrita do nome Parque	Parque	Parque	Um texto - Sit a roda escrita dos bichos	Reda de história: Buraquinho e seu nome
* pedir antecipadamente da prof: 10:00 da		Muro Natural	"Dia dos animais"	"Dia dos animais"
			Reda de história: por os animais	
			T - 22 alunos	T - 23 alunos
Observações: Permanente: calendário, chamada, contagem, agenda, almoço, higiene e hidratação				

Fonte: Registro fotográfico – planejamento Prof. Eliete, 11 a 15 de março, 2019.

Durante a análise da transcrição da entrevista feita com essa docente foi possível identificar um comentário relacionado a esse registro que confirma a realização diária de tais práticas, previstas em seus planejamentos semanais:

Prof. Eliete: Calendário, chamada e contagem, eu faço todo dia. [...] ...é uma prática que eu já faço há algum tempo. Na verdade, é que nem eu te falei... no começo, o que eu faço? Eu apresento para eles... o calendário, faço a chamada, a contagem e converso sobre a rotina... [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/6/19].

Apresentar o calendário, fazer a contagem de crianças presentes e ausentes são consideradas ações “permanentes”, conforme indica o registro feito no campo “observações” de seu planejamento.

Nos planejamentos de professoras de outra escola foi possível encontrar ainda, registros de atividades planejadas para o período de uma semana feitos em quadros com campos previamente preenchidos (Figura 2.2):

Figura 2.2
Planejamentos semanais da Escola 3

PLANEJAMENTO SEMANAL - ESTÁGIO I A - PROFESSORA:					
HORÁRIO DATAS	SEGUNDA-FEIRA 08	TERÇA-FEIRA 09	QUARTA-FEIRA 10	QUINTA-FEIRA 11	SEXTA-FEIRA 12
7:00 às 7:15	ENTRADA/ACOLHIMENTO	ENTRADA/ACOLHIMENTO	ENTRADA/ACOLHIMENTO	ENTRADA/ACOLHIMENTO	ENTRADA/ACOLHIMENTO
7:15 às 7:45	DIA DO BRINQUEDO ROTINA: - ORAÇÃO - MÚSICAS - ALFABETO - CONTAGEM DOS ALUNOS - CALENDÁRIO - RODA DE CONVERSA: FIM DE SEMANA	ROTINA: - ORAÇÃO - MÚSICAS - ALFABETO - CONTAGEM DOS ALUNOS - CALENDÁRIO - COMBINADOS <i>- BANHEIRO</i>	ROTINA: - ORAÇÃO - MÚSICAS - ALFABETO - CONTAGEM DOS ALUNOS - CALENDÁRIO - COMBINADOS <i>- PLAQUINHA</i>	ROTINA: - ORAÇÃO - MÚSICAS - ALFABETO - CONTAGEM DOS ALUNOS - CALENDÁRIO - COMBINADOS <i>- PLAQUINHA</i>	ROTINA: - ORAÇÃO - MÚSICAS - ALFABETO - CONTAGEM DOS ALUNOS - CALENDÁRIO - COMBINADOS <i>- PLAQUINHA</i>
7:45 às 7:55	BANHEIRO E CAFÉ	BANHEIRO E CAFÉ	BANHEIRO E CAFÉ	BANHEIRO E CAFÉ	BANHEIRO E CAFÉ
8:00 às 8:30	QUADRA ESTÁGIO I "A" E "B" <i>NÃO FOMOS (CHOVENDO)</i>	ATIVIDADE - REVISÃO E TEEING DAS LETRAS "A", "C", "P" INFORMÁTICA <i>NÃO FOMOS (GARGANDO)</i>	ATIVIDADE - P.I. NOME/INICIAL/MENINO/MENINA - NOME INDIVIDUAL MINHA CIL MESA. <i>SETE DATINADOS NA LAGOA</i>	ATIVIDADE - Nº 2 - P.I. CHARACTER INDIVIDUAL (MINHA MESA). <i>RODILHO DE BRINQUEDOS</i>	ATIVIDADE - PENTE AS LETRAS E DIFER LET E Nº 2 PARQUE <i>- PÁTIO (PECINHA)</i>
8:30 às 9:00	ATIVIDADE - MÚSICA O PATO	INFORMÁTICA <i>NÃO FOMOS (GARGANDO)</i>	ATIVIDADE - NOME INDIVIDUAL MINHA CIL MESA. <i>SETE DATINADOS NA LAGOA</i>	ATIVIDADE - Nº 2 - P.I. CHARACTER INDIVIDUAL (MINHA MESA). <i>RODILHO DE BRINQUEDOS</i>	ATIVIDADE - PENTE AS LETRAS E DIFER LET E Nº 2 PARQUE <i>- PÁTIO (PECINHA)</i>
9:00 às 9:30	- DESENHA O PATO - O D. LETRA "P"/REC. - BRINQUEDOS.	- PECINHAS - MASSINHAS	- NOME INDIVIDUAL MINHA MESA) - ENTAR DO PATO	- RODILHO DE BRINQUEDOS	
9:30 às 9:55	- NOME INDIVIDUAL MINHA MESA)	- NOME INDIVIDUAL MINHA MESA) - ENTAR DO PATO	- PECINHAS		
9:55 às 10:10	ALMOÇO ESCOVOÇÃO	ALMOÇO ESCOVOÇÃO	ALMOÇO ESCOVOÇÃO	ALMOÇO ESCOVOÇÃO	ALMOÇO ESCOVOÇÃO
10:10 às 10:30	LEITURA	LEITURA BIBLIOTECA AMB. BRINQ./BRINC./MASS. DATA (ATIVIDADE)	BRINQ./BRINC./MASS.	LEITURA - PULA - PULA BRINQ./BRINC./MASS. - MASSINHA	LEITURA
10:30 às	BRINQ./BRINC./MASS.	BIBLIOTECA AMB. BRINQ./BRINC./MASS. DATA (ATIVIDADE)	ENTREGA DO UNIFORME	BRINQ./BRINC./MASS. - MASSINHA	BRINQ./BRINC./MASS.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Autonomia e Identidade: Chegada/ acolhimento/guardar mochila/agenda	Autonomia e Identidade: Chegada/ acolhimento/guardar mochila/agenda			
Rotina: Oração; Leitura do alfabeto (nome e som das letras); contagem dos alunos; calendário; Leitura Deleite, roda de conversa e oralidade.	Rotina: Oração; Leitura do alfabeto (nome e som das letras); contagem dos alunos; calendário; Leitura Deleite, roda de conversa e oralidade. <i>- Mantive feijões p/</i>	Rotina: Oração; Leitura do alfabeto (nome e som das letras); contagem dos alunos; calendário; Leitura Deleite, roda de conversa e oralidade. <i>- roda de conversa</i>	Rotina: Oração; Leitura do alfabeto (nome e som das letras); contagem dos alunos; calendário; Leitura Deleite, roda de conversa e oralidade.	Rotina: Oração; Leitura do alfabeto (nome e som das letras); contagem dos alunos; calendário; Leitura Deleite, roda de conversa e oralidade.
Café	Café <i>guminado</i>	Café <i>localização do</i>	Café	Café
<i>Utilidade de água</i> <i>- Roda de conversa</i>	<i>- filme rod de</i> <i>deleite</i> <i>- Roda de conversa</i> <i>cl a presença do</i> <i>história</i>	<i>palavras feijões</i> <i>- pintura da</i> <i>tuca</i> <i>- leitura compo</i>		
<i>Texto de água</i> <i>circular a</i> <i>palavra vasare</i> <i>maná modelar</i>	<i>- introdução de</i> <i>primeiro parte de</i> <i>história</i> <i>- localizar a pala</i> <i>na foto no texto</i> <i>- leitura ilustrap</i>	<i>teilhada</i> <i>- trabalho cl o</i> <i>nome</i> <i>constituição de avo</i> <i>re do le de feijões</i>		
Almoço/ escovação	Almoço/ escovação	Almoço/ escovação	Almoço/ escovação	Almoço/ escovação
Corpo e movimento/ Interação Social: desenvolver e ampliar as possibilidades do corpo: musicalização e/ou brincadeiras dirigidas, hora de relaxar, organização de espaço e saída.	Corpo e movimento/ Interação Social: desenvolver e ampliar as possibilidades do corpo: musicalização e/ou brincadeiras dirigidas, hora de relaxar, organização de espaço e saída.	Corpo e movimento/ Interação Social: desenvolver e ampliar as possibilidades do corpo: musicalização e/ou brincadeiras dirigidas, hora de relaxar, organização de espaço e saída.	Corpo e movimento/ Interação Social: desenvolver e ampliar as possibilidades do corpo: musicalização e/ou brincadeiras dirigidas, hora de relaxar, organização de espaço e saída.	Interação Social: Desenvolve função simbólica e ampliar capacidade de comunicação. Momento brinquedo, hora de relaxar, organização de espaço e saída.

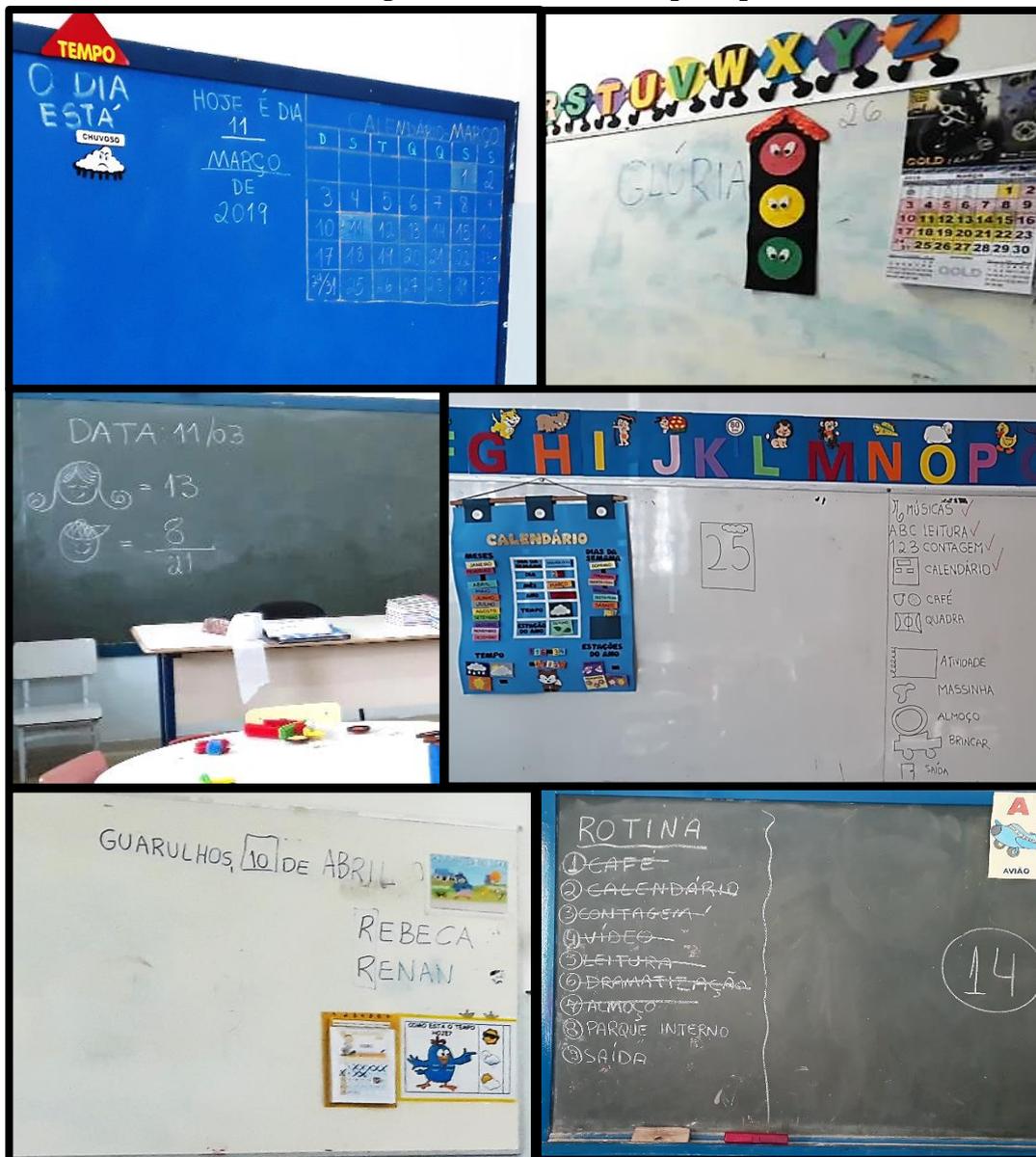
Fonte: Registros fotográficos – planejamentos semanais Escola 3, mar. e abr.19.

Na figura 2.2 anotações tais como “não fomos (chovendo)” ou “molhado” referindo-se a atividades pré-estabelecidas que não puderam ser realizadas, bem como registros feitos a lápis e espaços em branco, dão indícios de que o preenchimento desses quadros (ou matrizes dos planejamentos) não ocorre, necessariamente, antes da realização das atividades pelas crianças.

Ainda assim, em ambos os casos, verifica-se que “contagem dos alunos”, “calendário” são itens fixos dos planejamentos, permitindo inferir que tais práticas parecem estar institucionalizadas nas escolas desta rede municipal.

Embora esse tipo de registro só apareça no planejamento de mais quatro professoras, o exame de outras fontes complementa a análise (Figura 2.3).

Figura 2.3
Registros feitos nas lousas pelas professoras



Fonte: Registros fotográficos – salas de aula, mar. e abr.19.

Registros como esses, encontrados nas lousas ou paredes das salas de aula permitem comprovar que as ações mencionadas anteriormente, embora não constem nos planejamentos de todas as docentes, compõem a rotina de todas as escolas observadas.

Durante a entrevista, uma delas menciona a utilização de um calendário como material didático para conversar com as crianças sobre assuntos relacionados a esse tema.

Prof. Eliana: [...] eu tenho um calendário na parede, aí eu vou conversando: “vamos ver que dia é hoje”, aí eu falo: “se ontem foi segunda, hoje é?”, aí eles erram e eu falo: “não, hoje é terça, que dia é?”, aí vou lá no calendário, né? Aí vou trabalhando, o dia, o mês, o ano... Todo dia eu faço isso... [transcrição de trechos de gravação em áudio, 2/7/19].

E outras duas falam sobre aquilo que esperam que as crianças aprendam durante a realização desse tipo de atividade:

Prof. Vitória: Calendário, amo calendário! Eu acho que com o calendário você trabalha data, você pensa no que você fez ontem, o que você fez no final de semana... Então você faz a roda de conversa, sobre o nome do mês: “em que mês que nós estamos?” [...] Eu gosto do calendário, porque eu acho que com o calendário você resume tudo isso. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/6/19].

Prof. Vanessa: Então... é uma que eu faço: a rotina, a contagem, o calendário. O calendário eu acabo trabalhando... eles ainda não têm essa noção de tempo, mas eu acabo trabalhando a questão de como é que está o céu hoje, para eles perceberem as estações do ano: “olha, mudou, agora não é mais essa, agora é outra, a gente fica três meses com essa...”, né? E acabo trabalhando isso também. São as três, assim, que eu faço todo dia... eu acho super importante conversar sobre a rotina, a contagem e o calendário. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/6/19].

Nesses trechos de entrevistas, além da confirmação de que se trata de uma prática institucionalizada, presente no cotidiano das turmas dos anos finais da Educação Infantil, é possível notar que é criado um contexto diário de “conversa sobre um tema”, denominação dada, portanto, às atividades nas quais professoras e crianças perguntam, respondem e falam sobre: os dias da semana, os meses e estações do ano; a programação

das atividades previstas para aquele dia na escola; fatos ocorridos em dias anteriores, em outros ambientes.

Em alguns casos, a identificação e os nomes atribuídos às atividades presentes nas rotinas das crianças exigiram colocar em diálogo a interpretação do significado conferido a cada uma delas pelas professoras e orientações curriculares formuladas em diferentes períodos e contextos.

Referências a atividade denominada “conversa sobre um tema” também figuram em prescrições postas em circulação desde o final da década de 1970 (Quadro 2.6):

Quadro 2.6

Referências à prática de “conversar sobre um tema” presentes em prescrições destinadas à Educação Infantil (1979-2018)

<p>SÃO PAULO (Estado). Modelo Pedagógico para Educação Pré-escolar. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1979.</p>	<p>[...] Além das situações escolares, à medida em que forem sendo vivenciadas, poderão ser criadas pelo professor algumas condições especialmente planejadas para estimular a verbalização. Por exemplo: no início do processo escolar e durante todo o processo, pode-se fazer um círculo, com as crianças sentadas no chão, contando aquilo que lhes tenha significativo no dia anterior, em casa, na escola ou a caminho dela, o que viram na TV, o que fizeram, se brincaram, se trabalharam, se ajudaram a mãe ou o pai etc. [...] (p.92).</p>
<p>BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p>	<p>[...] Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um projeto de construção de um cenário para brincar, um passeio, a ilustração de um livro etc. Pode-se, também, conversar sobre assuntos diversos, como a discussão sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro, um acontecimento recente com uma das crianças etc. [...] (p.138).</p>
<p>BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.</p>	<p>[...] As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e Garantir experiências que: [...] - 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; [...] (p.25).</p>

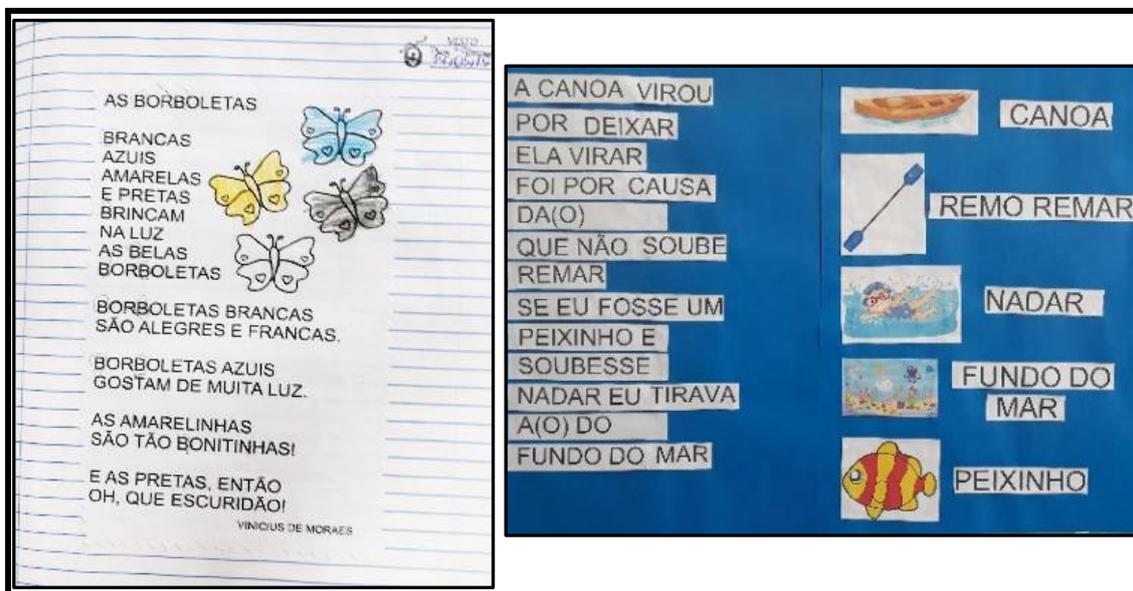
<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2018.</p>	<p>[...] Escuta, fala, pensamento e imaginação [...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. [...] (p.40).</p>
--	---

Em outros casos, como no da “oralização de textos”, a denominação da atividade se deu a partir de inferências sobre as possíveis situações disparadoras de um conjunto de ações efetivadas pelas crianças e da análise de materiais utilizados durante sua realização.

Cantar músicas, falar parlendas, recitar poemas memorizados, reproduzir oralmente quadrinhas ou trava-línguas, também foram ações observadas durante o trabalho de campo. A identificação desses textos nos cadernos das crianças e em cartazes expostos nas paredes das salas dão indícios de sua presença no cotidiano das turmas de Educação Infantil (Figura 2.4).

Figura 2.4

Textos presentes nos cadernos das crianças e expostos em cartazes



Fonte: Registros fotográficos – cadernos e cartazes fixados nas salas de aula, mar. e abr.19.

Propostas que envolvem a memorização, o canto, a fala ou a recitação são mencionadas ainda nas entrevistas feitas com as professoras:

Prof. Gisele: [...] por exemplo, nós estávamos trabalhando umas três ou duas semanas só parlenda. [...] trabalhei milhares de parlendas e aí, pode ser numa brincadeira de roda falando a parlenda, batendo palma, aquilo que você viu. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/6/19].

Prof. Rosário: [...] O que eu sempre faço são os momentos de música, né? [...] Sempre, sempre, é uma prática que eu tenho, que eu carrego comigo. [...] Porque eu acho que você envolve a linguagem oral, a atenção, memorização, que isso é muito importante, memorizar... [transcrição de trechos de gravação em áudio, 5/7/19].

Embora a expressão “oralização de textos” não apareça nesses excertos, a descrição feita pelas professoras das propostas que realizam a partir de textos como parlendas, músicas, poemas, trava-línguas; a presença desses textos nos cadernos e em cartazes fixados nas paredes das salas; e as ações das crianças durante as atividades observadas deram sustentação à decisão de nomeá-la dessa forma.

Foi, portanto, examinando e colocando em diálogo o conjunto de fontes apresentadas neste tópico, que se denominou cada uma das 27 atividades presentes nas rotinas vivenciadas por turmas de crianças entre quatro e cinco anos de idade, conforme aparecem listadas no quadro 2.5.

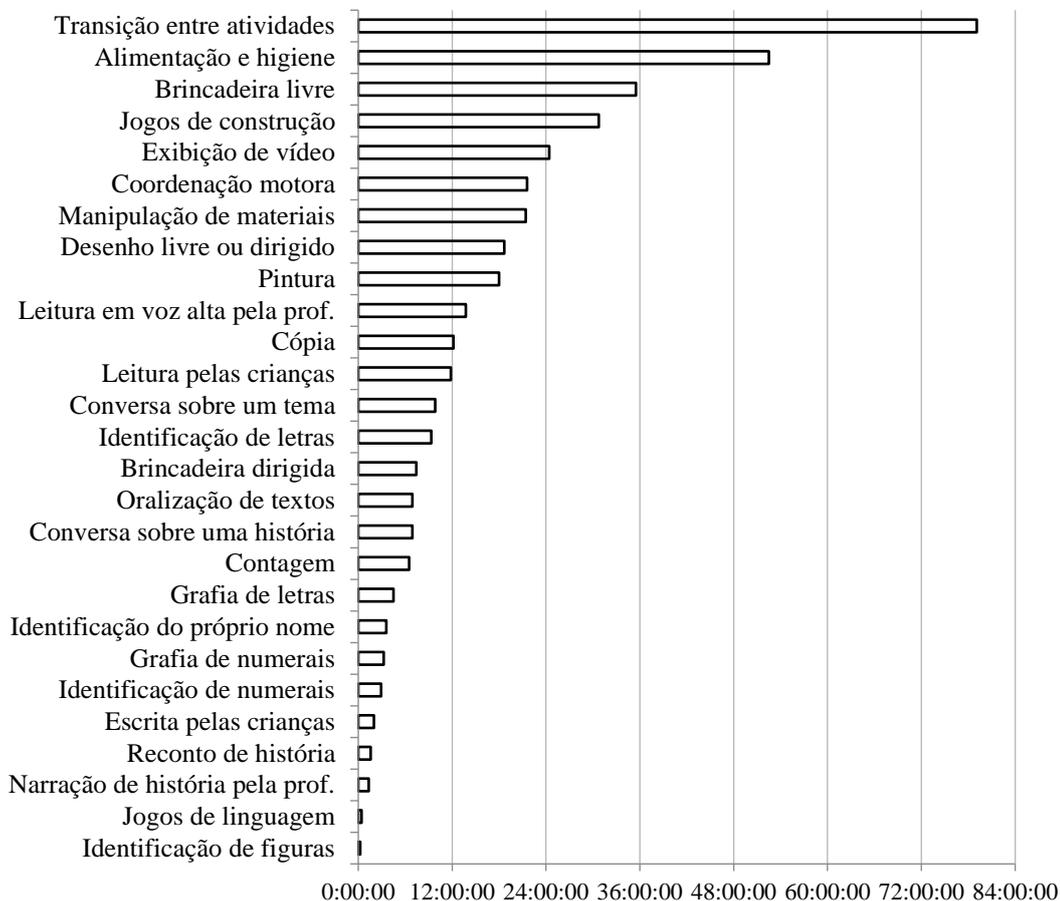
2.3.2 A distribuição das atividades na rotina

Assim como no estudo realizado por Barbosa (2000), foi possível dividir as atividades observadas durante o trabalho de campo em dois grupos: o dos rituais de socialização e cuidados (como alimentação, higiene) e o das “atividades consideradas pedagógicas”.

O gráfico 2.1 apresenta o tempo dedicado à realização de cada uma delas nas 19 turmas. Esses dados foram calculados com base na soma das horas que cada uma das

professoras pôde ser acompanhada⁴⁶, totalizando 407h ao longo das cinco semanas de observação.

Gráfico 2.1
Distribuição das atividades observadas nas 19 turmas (em horas)



Fonte: Registros de observação em caderno de campo feitos entre mar. e abr. 2019.

Verifica-se que, além dos rituais de socialização e cuidados (alimentação e higiene), os momentos de transição entre as atividades ocupam parte significativa do total de horas observadas. Essas transições entre atividades – períodos nos quais as ações das crianças se revezam entre aguardar o horário de entrada ou saída, aguardar o início de uma atividade e organizar ou guardar materiais - ganham destaque e também são percebidas em outras investigações, como a realizada por Andrade (2007) ao constatar

⁴⁶ Há diferenças no número de horas que cada professora pôde ser observada e, portanto, no número total de horas de registro do tempo destinado a realização das atividades em cada turma. Isso ocorre porque, além da variação na carga horária das escolas onde lecionam (entre 20h e 25h semanais), houve episódios pontuais que resultaram na ausência de algumas professoras durante a realização do trabalho de campo.

que os momentos de “esperas coletivas” ou de “esperas individuais” utilizam grande parte do período de permanência das crianças na escola (ANDRADE, 2007, p.116).

Se de um lado, a transição entre as atividades e “os tempos de espera” podem denotar passividade ou ociosidade, de outro lado, atividades aqui denominadas “brincadeira livre”, “brincadeira dirigida”, “jogos de construção”, “manipulação de materiais” se fazem presentes e também ocupam parte significativa do cotidiano das crianças, dado que vai de encontro a pesquisas que destacam a presença de atividades que as mantenham quietas e caladas, o incentivo ao “não movimento” (IZA, 2003) e a quase inexistência do brincar na rotina do pré-escolar (OCTAVIANI, 2003).

Além disso, chama a atenção a diversidade de propostas que compõem o segundo grupo de atividades, identificadas nos achados de Barbosa (2000) como “atividades consideradas pedagógicas”, neste caso, aquelas aqui denominadas: “conversas sobre histórias”, “grafia de letras”, “leitura feita pela professora”, “pintura”, “desenho livre ou dirigido” etc. - totalizando 25 atividades.

Entre as atividades desse segundo grupo, no Capítulo 3, serão exploradas aquelas que, na visão das professoras focalizadas nesta investigação, são consideradas atividades relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita.

Capítulo 3 - Práticas de ensino da linguagem oral e escrita na Educação Infantil

Conforme mencionado anteriormente, durante o trabalho de campo foram registradas todas as situações imediatamente observáveis, sem privilegiar as atividades que poderiam ser categorizadas a priori como práticas de ensino da linguagem oral e escrita, a fim de evitar que tal definição se desse em função de uma prenoção em relação ao que se espera que professoras que lecionam na Educação Infantil proponham aos seus alunos em razão de determinadas prescrições ou concepções de ensino e de aprendizagem.

Para seguir com a análise desses dados e identificar, especificamente, as práticas relativas ao ensino da linguagem oral e escrita partiu-se, mais uma vez, da interpretação que as próprias professoras fazem delas. O exame das fontes apresentadas a seguir exigiu o exercício constante de “interpretar a interpretação do outro”⁴⁷; neste caso, de apreender a visão das professoras sobre as práticas efetivadas em suas salas de aula e sobre os critérios para sua realização em turmas de crianças de faixas etárias diferentes para, a partir dessa análise, verificar os usos do tempo e a distribuição das atividades relacionadas, especificamente, ao ensino da linguagem oral e escrita na rotina da pré-escola.

As expressões utilizadas pelas professoras para denominá-las ou descrevê-las possibilitaram, ainda, encontrar pistas sobre possíveis correspondências entre o que foi observado em 2019 e práticas efetivadas por professoras que lecionavam na rede municipal de Guarulhos em 1979 e 2003, conforme será apresentado no último tópico deste capítulo.

3.1 Atividades relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita, segundo as professoras

No capítulo anterior, foi possível identificar a presença de atividades denominadas “conversa sobre um tema”, bem como confirmar, por meio do cruzamento entre as fontes,

⁴⁷ Essa expressão foi utilizada pela Professora Ruth Mercado durante o curso *Etnografia da Docência Cotidiana*, ministrado por ela, na Fundação Carlos Chagas, em Mai.19 (<https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-curso/curso-etnografia-da-docencia-cotidiana-com-ruth-mercado-maldonado-pesquisadora-del-instituto-politecnico-nacional-do-mexico-inscreva-se>). Acesso em 7 de out 2020.

que se trata de uma prática institucionalizada por meio da qual professoras e crianças perguntam, respondem e falam sobre determinados assuntos.

Analisando trechos de algumas entrevistas nota-se que nessas “rodas de conversa” estão incluídas atividades que permitem às crianças falar sobre temas de diferentes áreas:

Prof. Gisele: Tipo uma roda de conversa, principalmente na educação infantil, as rodas de conversa eu trabalho todos os dias. [...] eles vão me contar coisas relacionadas aos temas que eu estou trabalhando. Então, eu vou fazer com que eles falem, com que eles me contem, com que eles relatem tudo o que eles puderem falar sobre aquele assunto. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/6/19].

Em algumas situações, o tema sobre o qual as crianças são chamadas a falar é definido pela própria professora, mas, em muitas outras, é disparado após a leitura de livros de literatura infantil.

Prof. Vitória: Então, a gente trabalhou o *Bichinhos de Jardim*, que é esse livro aqui. A gente foi na praça, aí eles falaram bastante, perguntaram da árvore, a gente conversou sobre... [...] eu acho que sim, falar, perguntar, também está focando a linguagem. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/6/19].

Prof.: Rosário: [...] ...tem alguns livros que você traz, por exemplo, o livro da Lagarta Comilona. Então, ele traz várias coisas que dá para você conversar com as crianças: metamorfose, o tipo de alimentação que a lagarta comia. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 5/7/19].

Frente a essa constatação fez-se necessário indagar durante a análise das fontes: o que é “ler uma história em voz alta para as crianças” na interpretação desse grupo de professoras? É promover a interação das crianças com o texto escrito, chamando a atenção para as características do discurso e da linguagem utilizada nas narrativas? É ler uma história para ensinar conteúdos de outras áreas a partir dela?

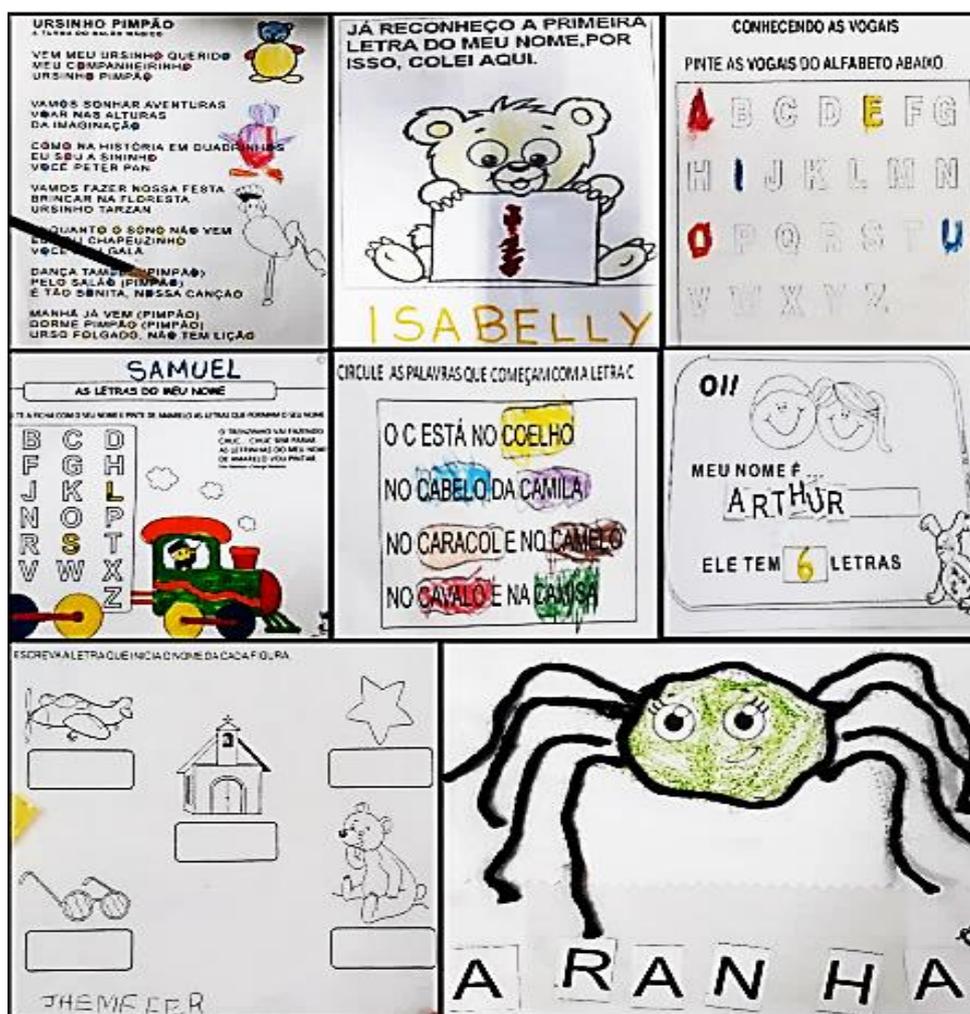
Dependendo dos resultados dessa averiguação, o que se denomina “leitura em voz alta pela professora” pode não corresponder às práticas orientadas pelas prescrições curriculares vigentes ou requeridas em função do que informam as pesquisas sobre o

ensino e a aprendizagem da linguagem escrita por crianças entre quatro e cinco anos de idade.

E é o que se infere a partir dos excertos das entrevistas concedidas por essas professoras: a “leitura em voz alta de uma história” parece não ser, na visão das professoras, uma prática voltada, especificamente, ao desenvolvimento da linguagem escrita – conforme orientam currículos formulados, tanto em nível federal, quanto em nível municipal – mas, sim, uma atividade que também favorece o ensino de conteúdos de outras áreas.

No exame de outras atividades, especialmente as que envolvem “lápiz e papel”, a análise levou a resultados que podem ser lidos como óbvios – como no caso das propostas que envolvem a “identificação de letras” por parte das crianças (Figura 3.1).

Figura 3.1
Atividades para pintar, circular, escrever, recortar e colar letras



Fonte: Registros fotográficos – cadernos, mar. e abr.19.

Na Figura 3.1 é possível verificar - seja por meio das consignas presentes em algumas das atividades, seja por meio dos registros feitos pelas próprias crianças -, que lhes são solicitadas as seguintes ações: pintar em um texto uma letra definida previamente pela professora; pintar a letra inicial de seu nome; pintar vogais localizando-as entre o conjunto de letras do alfabeto, pintar letras de seu nome identificando-as entre um conjunto de consoantes; circular palavras iniciadas por uma determinada letra; recortar e colar as letras de seu nome; escrever as letras iniciais de palavras a partir de imagens correspondentes a elas; recortar e colar letras que formam uma palavra seguindo o modelo dado pela professora.

A identificação do nome de letras e de suas formas gráficas também é solicitada às crianças em propostas que não aparecem, necessariamente, em seus cadernos, mas que podem ser inferidas a partir de registros como “alfabeto” ou “leitura do alfabeto” encontrados, tanto nos planejamentos semanais apresentados no capítulo anterior (Figura 2.2), quanto nos relatos das professoras:

Prof. Vitória: Outra prática que eu gosto de fazer muito é a leitura do alfabeto. Então todo dia a gente vai lá, lê o alfabeto. Tem hora que eu leio do começo para o final, tem hora que eu leio do final para o começo, tem hora que eu pulo, entendeu? Para ver se eles estão realmente aprendendo. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/6/19].

Prof. Vanessa: No final do ano tem que saber fazer todas as letras do alfabeto? Não. Eles vão aprendendo as letras do alfabeto. Eu vou mostrando a grafia das letras, eles vão fazendo a grafia das letras, seja pintando a letrinhas, seja colando papel... Mas, assim, obrigar que eles saibam, não. Eu quero que eles tenham uma noção, eu quero que eles olhem e falem: “essas são as letras do alfabeto”; que eles diferenciem letras e números. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/6/19].

A análise desse conjunto de fontes permite inferir que, mesmo quando em seus discursos assinalam que “saber fazer todas as letras do alfabeto” não é um objetivo almejado ao final da Educação Infantil, a “identificação de letras” é considerada pelas professoras como uma atividade associada ao ensino da linguagem escrita – coincidindo, neste caso, com objetivos elencados no currículo do município relacionados à

aprendizagem da escrita pelas crianças, tais como: [...] “identificar, nomear e diferenciar letras de números” [...] (GUARULHOS, 2010, p.42).

No entanto, ao lado de tal convergência, quando a análise desse tipo de atividade que envolve “lápiz e papel” aponta a presença frequente de propostas denominadas “coordenação motora” na rotina das crianças, o resultado é outro.

Nos currículos vigentes voltados à Educação Infantil, seja em nível federal ou local (BRASIL, 2010; GUARULHOS, 2010; BRASIL, 2018) não há menção a exercícios voltados ao desenvolvimento da coordenação motora como “pré-requisito” para a aprendizagem da escrita quando são prescritas propostas relacionadas ao ensino da linguagem. (Quadro 3.1). O mesmo se dá nas produções e nos debates travados na esfera acadêmica nas últimas décadas tomados como referência para a formulação dessas orientações curriculares, especialmente, no que tange aos processos de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Quadro 3.1

Excertos de prescrições vigentes, destinadas à Educação Infantil, relacionadas ao ensino e à aprendizagem da escrita (2010-2018)

<p>BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.</p> <p>BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010⁴⁸.</p>	<p>[...] Saber manusear livros, usar cadernos de maneira adequada, conhecer os resultados que se podem obter a partir do uso de determinados materiais, como canetas, lápis de cor, giz de cera, e as diferenças produzidas por esses objetos quando aplicados em certos tipos de papel; saber segurar e manipular o lápis de escrever, a borracha, a régua, o apontador, a caneta; aprender a cuidar de livros, revistas, cadernos; lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador, essas são algumas das aprendizagens que devem ser asseguradas desde a educação infantil. São conhecimentos que, além de serem fundamentais para introduzir as crianças no universo da escrita, permitem-lhes conhecer a cultura das instituições educativas e a ela se integrar. [...]</p>
---	--

⁴⁸ Conforme mencionado no Capítulo 1, o MEC coordenou a elaboração de documentos produzidos por consultores especialistas como estratégia para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Em 2010, a COEDI/MEC divulgou uma série de textos no âmbito do Programa Currículo em Movimento com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os professores e as novas DCNEI. Entre esses documentos, em *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*, escrito pela Professora Mônica Correia Baptista (UFMG) são apresentados argumentos e fundamentos que evidenciam a importância e as possibilidades de se trabalhar com a leitura e a escrita respeitando as características da infância.

	<p>Entretanto, é importante ressaltar que o aprendizado desses saberes deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento de outros saberes e não como condição ou pré-requisito. [...] (pp.8-9).</p>
<p>GUARULHOS (Município - SP). Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários Secretaria de Educação de Guarulhos. Guarulhos, 2010.</p>	<p>[...] 4. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO [...] 4.3. SABERES DO EIXO PARA O CICLO II DA EDUCAÇÃO INFANTIL (4 E 5 ANOS) [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir texto individual e coletivo, com diferentes funções, tendo o educador como escriba. • Escrever, individual e coletivamente, utilizando o conhecimento de que dispõe no momento, sobre o sistema da escrita (ex.: escrita espontânea). [...] • Identificar e produzir a escrita do próprio nome, do nome dos outros e de palavras do cotidiano (ex.: chamada viva, roda de conversa, brincadeiras, nome de familiares e personagens etc.). [...] • Perceber a função social e interativa da escrita, ampliando o sentido e o significado que ela pode ter em sua realidade. • Identificar, nomear e diferenciar letras de números. [...] (p.42)
<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasil: MEC, SEB, 2018.</p>	<p>[...] Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. [...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. [...] (p.40).</p>

O “óbvio”, neste caso, seria, portanto, não incluir atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora no conjunto daquelas relacionadas ao ensino da linguagem escrita.

Ocorre que, durante a observação das turmas acompanhadas nesta pesquisa foram anotadas as seguintes ações realizadas pelas crianças: cobrir linhas pontilhadas ou pontilhar desenhos e jogar/ brincar com programas educativos no computador, colar palitos ou barbante sobre em linhas / figuras geométricas, recortar / rasgar / amassar / enrolar e colar barbantes ou papéis em desenhos, figuras, numerais ou letras.

A denominação da atividade da qual tais ações decorreram, mais uma vez, só foi possível quando as notas da observação feitas no caderno de campo foram confrontadas

com as demais fontes selecionadas para a análise das práticas de ensino da linguagem oral e escrita nas turmas acompanhadas.

Conforme se verifica na figura 3.2 nos cadernos utilizados pelas crianças há registros que confirmam a realização de propostas que envolvem ações como aquelas mencionadas anteriormente.

Figura 3.2

Atividades denominadas “coordenação motora” identificadas nos cadernos das crianças



Fonte: Registros fotográficos – cadernos, mar. e abr.19.

É possível observar que são raros os casos em que há um título ou uma indicação do que se espera que as crianças façam. Tampouco, há nesses registros o nome da atividade que está sendo proposta. Mas, quando esses dois conjuntos de fontes são analisados junto a trechos das entrevistas feitas com algumas das professoras, verifica-se que, sim, tais atividades são denominadas por elas de “coordenação motora”:

Prof. Eliete: [...] como no Estágio I eles estão começando o processo de coordenação motora, de movimento de pinça, eu sempre faço a apresentação de uma letra procurando texturas, materiais com texturas para eles poderem pôr a mão. Você chegou a olhar meu caderno, né? [...] Tem uma atividade que eu dei aqui no começo do ano, que era de recortar e colar papel. Eu até expliquei para os pais na reunião, porque quando você olha parece que não é nada, “ah, manda recortar papel e colar?”. Eu

falei: “é trabalhar o movimento de pinça”, né? Você pode ver que tem criança que corta papel desse tamanho, tem uma dificuldade enorme de fazer esse movimento, né? [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/6/19].

Além de possuírem tal denominação, as propostas que envolvem cobrir linhas pontilhadas recortar / rasgar / amassar / enrolar e colar barbantes ou papéis em desenhos, figuras, numerais ou letras parecem ser compreendidas pelas docentes (e não só por elas) como ações que guardam relação com o processo de alfabetização.

Ao comentar sobre uma reunião conduzida pela coordenação da escola cujo tema era esse, uma das professoras relata que, em função de uma orientação dada pela Secretaria de Educação, o grupo havia sido questionado sobre a realização de atividades de “coordenação motora” nas turmas de Educação Infantil:

Prof. Vanessa: [...] elas [equipe da secretaria de educação] vieram socializar essa fala com a gente, sobre a questão da alfabetização, né? Sobre a questão das [atividades em] “folhinhas”, a questão do porquê de algumas atividades de “coordenação motora”, né? [...] Então a fala foi, assim, que a gente tem que oferecer sim, a gente tem que oferecer [atividades de coordenação motora], mas tem que pensar em como nós iremos oferecer isso e em como nós iremos cobrar isso também, né? Então... ela [referindo-se a coordenadora da escola] estava falando isso, “que não é para deixar a criança o dia inteiro fazendo uma atividade lá, de bolinha ou de tracinho”, essas coisas... [...] [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/6/19].

Neste trecho do relato, ao situar a atividade de “coordenação motora” no âmbito de uma discussão sobre alfabetização, a professora dá pistas de que, assim como a “identificação de letras” pelas crianças, tal prática também é associada ao ensino da escrita pelas docentes que lecionam nos anos finais da Educação Infantil e que sua realização é algo negociado com a coordenação da escola, mesmo não sendo essa uma orientação preconizada pelas diretrizes e prescrições vigentes nas esferas nacional ou local, conforme foi possível verificar no Quadro 3.1 . Se fosse analisada apenas sob esses referenciais, certamente, não teria sido incluída no conjunto de práticas que, na visão das professoras, estão relacionadas ao ensino da linguagem escrita.

Dessa forma, com base na análise de correspondências entre as interpretações das próprias docentes frente a uma determinada prática e de indícios encontrados nas demais fontes de pesquisa, foi possível identificar e denominar as 14 atividades relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita observadas em suas salas de aula. São elas:

1. conversa sobre um tema
2. conversa sobre uma história
3. coordenação motora
4. cópia
5. escrita pelas crianças
6. grafia de letras
7. identificação de letras
8. identificação do próprio nome
9. jogos de linguagem
10. leitura em voz alta pela professora
11. leitura pelas crianças
12. narração de história pela professora
13. oralização de textos
14. reconto de história

3.2 Expectativas de aprendizagem e critérios para a realização das atividades

Ao classificar as atividades relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita de acordo com a idade das crianças às quais elas se destinam verificou-se que não há diferenças significativas em relação às propostas observadas em turmas de Estágio I (crianças com quatro anos de idade) e em turmas de Estágio II (crianças com cinco anos de idade) – quadro 3.2.

Quadro 3.2
Distribuição das atividades voltadas ao ensino da linguagem oral e escrita
por turma / faixa etária

Atividades	N. de turmas que as realizam		Total
	Estágio II (5 anos)	Estágio I (4 anos)	
Conversa sobre um tema	8	10	18
Coordenação motora	8	8	16
Leitura em voz alta pela prof.	7	9	16
Oralização de textos	7	9	16
Leitura pelas crianças	8	7	15
Conversa sobre uma história	5	8	13
Identificação de letras	7	5	12
Cópia	6	3	9
Identificação do próprio nome	5	3	8
Grafia de letras	2	3	5
Reconto de história	3	2	5
Escrita pelas crianças	4	0	4
Jogos de linguagem	1	0	1
Narração de história pela prof.	1	0	1

Fonte: Registros de observação em caderno de campo feitos entre mar. e abr. 2019.

Apenas três atividades são propostas a um maior número de turmas de determinada faixa etária entre aquelas que as realizam: entre as 13 turmas nas quais as professoras “conversam sobre uma história”, oito são de crianças do Estágio I (4 anos); entre as nove turmas em que situações que envolvem a “cópia” são propostas, seis são de crianças do Estágio II (5 anos); e atividades em que as crianças são convidadas a “escrever” só ocorrem em quatro turmas de crianças com cinco anos de idade.

Na maioria dos casos, as professoras apresentam um repertório muito similar no que se refere ao tipo de atividade que propõem às crianças, independente da faixa etária / turma para a qual lecionam⁴⁹.

A explicação para esse dado, possivelmente, tem relação, entre outros fatores, com as normas e prescrições que pretendem regular as práticas na pré-escola.

⁴⁹ A análise detalhada da realização de uma dessas atividades em cada turma / faixa etária (ou, como ela é proposta a cada grupo de crianças) será apresentada no Capítulo 4.

No que se refere ao currículo verifica-se que nos documentos tomados como fontes nesta investigação⁵⁰ - que circulam nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) e em diferentes períodos -, os anos finais da etapa que antecede o ingresso no segmento hoje denominado Ensino Fundamental, compõem um único bloco que reúne crianças com diferentes idades, não havendo diferenciação em relação às expectativas de aprendizagem para cada grupo etário (Quadro 3.3).

Quadro 3.3
Expectativas de aprendizagem para crianças da pré-escola
expressas nos currículos (1979-2018)

<p>SÃO PAULO (Estado). Modelo Pedagógico para Educação Pré-escolar. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1979.</p>	<p>[...] O presente modelo pedagógico objetiva oferecer uma proposta curricular que venha a orientar todos aqueles que, nas unidades de educação pré-escolar em todo o Estado de São Paulo, se dediquem à tarefa de promover condições ambientais adequadas ao desenvolvimento de crianças com idade inferior a 7 anos. [...] (p.15).</p> <p>[...] 1. ÁREA DE ESTIMULAÇÃO: COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. [...] O objetivo desta área é oferecer condições que facilitem o desenvolvimento das habilidades perceptivas e expressivas da criança, levando-a a perceber o mundo que a rodeia através dos sentidos, bem como a expressar-se e comunicar-se através das linguagens verbal, plástica, corporal e sonora. [...] (p.85).</p>
<p>BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p>	<p>[...] Crianças de quatro a seis anos. Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;

⁵⁰ SÃO PAULO (Estado). *Modelo Pedagógico para Educação Pré-escolar*. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1979. BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. GUARULHOS (Município - SP). *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*. Guarulhos: SME, 2010. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018. Obs.: a versão final da Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (2019) foi publicada após a realização do trabalho de campo e, por esse motivo, não foi incluída entre os documentos analisados.

	<ul style="list-style-type: none"> • familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; • escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; • interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; • reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; • escolher os livros para ler e apreciar. [...] (p.131).
<p>BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.</p>	<p>[...] 2. Definições Para efeito das Diretrizes são adotadas as definições: [...]</p> <p>2.3 Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. [...]</p> <p>11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil. Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e Garantir experiências que: [...] - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (pp. 12-25).</p>
<p>GUARULHOS (Município - SP). Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários. Guarulhos: SME, 2010.</p>	<p>[...]4. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO [...]</p> <p>4.3. SABERES DO EIXO PARA O CICLO II DA EDUCAÇÃO INFANTIL (4 E 5 ANOS)</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conhecer diferentes textos com imagens e escritos (vários portadores e gêneros textuais). •Compreender textos (ex.: pela oralidade, leitura de figuras etc.). <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> •Familiarizar-se com a escrita e a pesquisa (ex.: manuseio de revistas, livros, jornais, convites, bilhetes, recados, receitas etc.). •Produzir texto individual e coletivo, com diferentes funções, tendo o educador como escriba. •Escrever, individual e coletivamente, utilizando o conhecimento de que dispõe no momento, sobre o sistema da escrita (ex.: escrita espontânea). [...] •Utilizar a oralidade de acordo com as várias situações comunicativas (ex.: falar ao telefone, cantar, dar recados, contar, recontar, narrar fatos e histórias etc.). [...]

	<ul style="list-style-type: none"> •Expressar-se em situações que envolvam a necessidade de explicar e argumentar suas ideias. [...] •Identificar, nomear e diferenciar letras de números. •Perceber, identificar e respeitar a diversidade da linguagem oral (ex.: regionalismos, gírias etc.). [...] •Utilizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento. [...] (pp.39-42)
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2018.	[...] CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” [...] Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. [...] (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. [...] (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. [...] (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. [...] (pp.47-48).

Para além das razões pelas quais - nos diferentes contextos e períodos em que esses documentos foram produzidos - optou-se por uma não diferenciação entre as expectativas de aprendizagem para cada uma das idades que compõem a faixa etária que corresponde aos anos finais da Educação Infantil⁵¹, há que se observar, ainda: as relações estabelecidas entre as docentes cotidianamente; suas experiências na interação com crianças de diferentes idades durante sua carreira profissional; e aspectos da organização e do funcionamento de cada unidade escolar.

Nesse sentido, foram tomados como fontes trechos das entrevistas concedidas pelas professoras nos quais essas questões se fazem presentes.

Há relatos, como os que seguem, que evidenciam aspectos relacionados a regras estabelecidas em cada escola.

⁵¹ Razões que vão desde as normas que regem a organização dos sistemas de ensino, no que se refere aos critérios para a realização das matrículas em cada segmento da escolaridade nos diferentes períodos aos quais os currículos aqui tomados como fontes correspondem, até as funções assumidas pela Educação Infantil em cada um deles, bem como a concepção de criança e os processos de seu desenvolvimento e aprendizagem que fundamentam cada uma das propostas curriculares.

Prof. Vanessa: [...] O planejamento é separado sim. O que é junto? Por exemplo, *Dia das Mães*: quando é atividade que vai envolver a escola inteira é junto, por quê? Porque vai sair com lembrancinha, então todos têm que sair com a lembrancinha, entendeu? Agora, por exemplo, nós do Estágio I estamos trabalhando *João e o Pé de Feijão*, a gente não sabe o que o Estágio II está trabalhando, porque a gente separa, o planejamento é separado. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/6/19].

Prof. Vitória: [...] Quando é data grande, por exemplo, o *Abril Literário*, a gente senta todo mundo junto para fazer uma ação, todo mundo junto, para saber se vai mandar lembrancinha, vai mandar alguma coisa, entendeu? Para fazer todo mundo junto. Se não, nós sentamos só o Estágio I e Estágio II, separados, para as atividades normais de rotina de sala. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/6/19].

Ambas as professoras trabalham na mesma escola. Segundo suas explicações, a organização estabelecida para as reuniões de planejamento conjunto parecem ter como objetivos organizar eventos relacionados a datas comemorativas ou “projetos” da escola e responder a demandas externas que exigem certa uniformização entre as turmas: “todos têm que sair com a lembrancinha”.

Embora o planejamento das “atividades normais de rotina” separe as professoras que lecionam para crianças com idades diferentes – algo que criaria, talvez, um contexto de discussão sobre aspectos didáticos frente às especificidades de cada grupo etário -, a definição das expectativas de aprendizagem que se têm para cada um deles parece se dar em função da experiência de cada docente na interação com as crianças das turmas que assumiram durante sua carreira profissional.

Prof. Vitória (Estágio I): [...] Eu acho que eles têm que aprender... eu acho, assim, que as letras do alfabeto são importantes para eles irem com uma base para o Estágio II. Eu acho que os números também, porque tem que saber a quantidade e relacionar com o desenho e o número, a escrita do número, eu acho importante. Eu acho que o próprio nome muito importante, o nome deles, o primeiro nome. Não digo o nome completo, porque eles são pequeninhos ainda, mas o primeiro nome, eles têm que saber montar no joguinho, eles têm que saber escrever sem recurso, sem

apoio. Hoje eu ainda uso apoio, mas até o final do ano eu quero deixar de usar o apoio. Escrever o nome da cabecinha deles mesmo. Eu acho que o gosto pela leitura, o manuseio de livro também é importante para eles desenvolverem a linguagem, a imaginação de contar uma história; isso também é o que eu quero desenvolver neles. Vixe, é tanta coisa. [...] Eu acho que, assim, se eles chegarem com metade disso para o Estágio II, acho que o professor que pegar no Estágio II vai ficar feliz (risos). [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/6/19].

Em várias passagens desse relato da Prof. Vitória, há indícios de que a definição do que as crianças precisam aprender em cada ano letivo resulta de decisões individuais, apoiadas em sua própria vivência como professora.

No trecho que segue, os critérios para a atribuição de turmas estabelecidos pela direção da escola onde leciona, parecem ter incidido em suas experiências de docência. Conforme explica, a cada ano, a diretora atribui aos docentes, alternadamente, turmas de crianças com idades diferentes:

Prof. Vitória: [...] Que nem, aqui nessa escola a gente está um ano no Estágio II, um ano no Estágio I, um ano no Estágio II, um ano no Estágio I... Ela [a diretora] sempre faz isso, ela não deixa a gente ficar muito tempo com a mesma sala. Então, são desafios diferentes. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/6/19].

O contrário se verifica no relato a seguir, feito por uma docente de outra escola:

Prof.: Eliete: [...] eu trabalho desde o ano retrasado com o Estágio I, que é o Estágio que eu sempre pego, desde que eu estou nesta escola. Eu sempre pego o Estágio I. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 2/7/19].

Diferentemente da Prof. Vitória, a experiência docente da Prof. Eliete, tem se concentrado, nos últimos anos, em turmas de crianças com quatro anos de idade.

Apenas por uma eventualidade, conforme explica na sequência, teve chance de lecionar em uma turma de crianças de 5 anos. Embora a regra da escola fosse atribuir a uma mesma professora, em anos subsequentes, turmas de crianças com a mesma idade, a

restrição da oferta de vagas no turno em que lecionava, fez com que ela tivesse a experiência de assumir, em determinada ocasião, a mesma turma de crianças, dois anos seguidos:

Prof.: Eliete: [...] Sempre me atribuíram o Estágio I, e aí, ano passado, não tinha o Estágio I de manhã, só tinha Estágio II. Então, eu optei por pegar a minha própria turma. E foi uma coisa que eu achei muito bacana, abriu até os meus horizontes, porque, era uma turma que eu já conhecia e eu sabia onde eu tinha parado, né? [transcrição de trechos de gravação em áudio, 2/7/19].

Nestes dois casos, ora por uma regra imposta pela direção da escola, ora por uma contingência em razão da oferta de vagas, as experiências de interação com turmas de crianças com diferentes idades, pode ter resultado em pequenas variações nos desafios que cada professora estabelece no planejamento das atividades para cada grupo etário.

Prof. Vitória: [...] às vezes quando você trabalha um ano inteiro e você viu que aquilo que você trabalhou está dando certo, então você vai aprimorando [...] eu gosto de trabalhar com texto, eu gosto de trabalhar... por exemplo, no Estágio I com atividades de circular a letra, no Estágio II eu gosto de pedir pra circular palavra... Então, assim, são desafios diferentes. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/6/19].

Ainda assim, o repertório de atividades relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita, tanto em turmas de crianças com quatro anos de idade, quanto em turmas de crianças com cinco anos, se mantém muito similar, mesmo em escolas diferentes – conforme aparece no Quadro 3.3.

A busca de explicação para esse dado requer ainda somar à ausência de diferenciação entre as expectativas de aprendizagem expressas nas normas e prescrições para cada grupo etário e ao caráter individual dos critérios estabelecidos pelas professoras, o compartilhamento de atividades entre pares.

Trata-se de uma prática institucionalizada, conforme se verifica no relato de uma professora, citada na Introdução desta tese, sobre como isso ocorria quando lecionava no final dos anos 1970:

Prof. Zilda: [...] Entre períodos [manhã, intermediário, tarde] a gente não trocava informações, mas às vezes, pela amizade, havia uma ‘metodologia da caixinha’ e era o jeito de a gente tentar socializar. Daí,

botava lá uma caixa, uma caixa maiorzinha e deixava os modelinhos de atividades mimeografadas. Às vezes diziam: ‘me deixa a matriz!’, porque aí você já tinha a matriz pra rodar... E aí a gente olhava: ‘olha o que a fulana deu, olha essa é legal!’ E aí você contribuía, largava lá outra matriz... Era o nosso *WhatsApp* da época... você ia lá e punha na caixinha. E, assim as coisas iam circulando... via a atividade da colega, pegava a da escola particular, pegava de um livro, quem tinha mais habilidade fazia [a matriz] mais perfeitinha. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 26/11/18].

Nos excertos que seguem há evidências de que é por meio desta prática coletiva, observada em diferentes escolas, que seguem sendo validadas atividades que “deram certo” e que, são, portanto, recomendadas pelas próprias professoras a serem realizadas junto às crianças.

Prof. Rosário, escola 5: [...] Então, eu sempre tenho a parceria com a Rosalina, né? Então a gente faz o nosso planejamento semanal, o que nós vamos trabalhar essa semana dentro daquilo que a gente acredita que a criança precisa aprender. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 5/7/19].

Prof. Vitória, escola 3: [...] Eu acho que é mais a vivência e a troca de experiência com as próprias amigas, né? Eu acho que a troca de experiência: “eu fiz isso deu certo, eu fiz aquilo deu certo, aquilo outro deu certo. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/6/19].

Prof. Gisele, escola 4: [...] Já vim direto para o Estágio I. Pensa, eu estava lá no 5º ano, aí caio aqui no Estágio I. Eu não sabia nem o que eu fazia com aquelas criancinhas, que caíam da mesinha (risos). [...] tinha um planejamento, mas não era tão direcionado. Mas tinha também, assim, as colegas, né? “Oh, eu costumo fazer isso há tanto tempo, isso funciona, isso não funciona”. “Isso funcionou, deu certo”. Depois eu fui conhecendo as crianças e aí fui vendo o que era bacana pra elas. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/6/19].

Além dos aspectos apontados anteriormente, o compartilhamento de propostas que, na avaliação das professoras, “funcionam” em cada faixa etária, também parece

explicar, portanto, a circulação de práticas similares entre as turmas de crianças com quatro e com cinco anos de idade nessas escolas.

Frente a constatação de que não há diferenças significativas no repertório de atividades voltadas ao ensino da linguagem oral e escrita propostas às crianças, o cálculo do tempo destinado à sua realização em relação às demais atividades que compõem a rotina escolar, considerou todas as turmas focalizadas nesta investigação, sem separá-las por grupos etários, conforme será apresentado a seguir.

3.3 O uso do tempo e a distribuição das atividades na rotina das crianças

As fontes obtidas no trabalho de campo realizado nas escolas possibilitaram a análise dos usos do tempo e da distribuição das atividades no cotidiano das crianças.

Pesquisas como a de Andrade (2007) e a de Silva (2018), realizadas com o intervalo de uma década, também tratam, entre outros aspectos, do tempo empregado na realização de atividades constitutivas da rotina na Educação Infantil.

A primeira delas destaca que a “tarefa, as esperas ociosas e o lanche são os segmentos da rotina que ocupam o maior tempo de permanência das crianças na escola” (ANDRADE, 2007, p.142). Nessa investigação são denominadas “tarefas” as atividades que utilizam “lápiz e papel”, entre elas, as que envolvem a escrita ou a leitura de letras, de sílabas ou de palavras. Conforme seus achados, para as professoras envolvidas na pesquisa, tais tarefas deveriam ocupar ainda mais tempo da rotina, pois é essa a forma de fazer com que as crianças aprendam conteúdos que consideram importantes de serem ensinados.

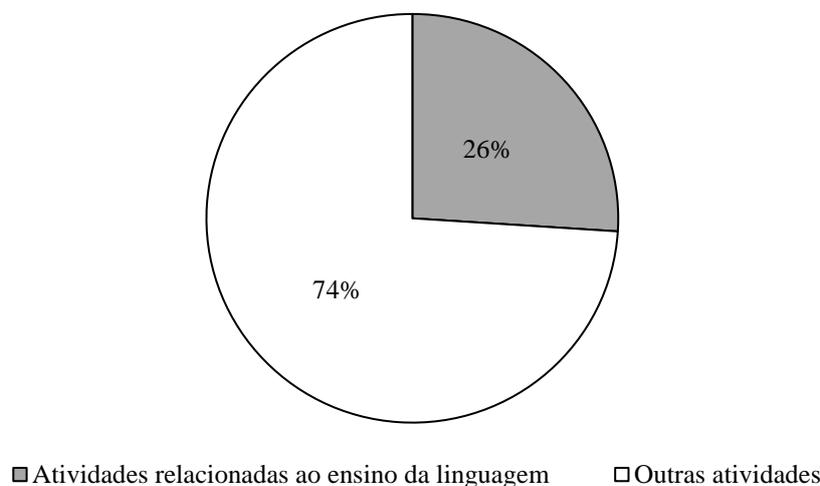
O segundo estudo citado focaliza, especificamente, atividades denominadas como “Língua Portuguesa” no conjunto das propostas observadas em turmas do último ano da Educação Infantil e traz dados que sinalizam mudanças em relação ao que pôde ser observado dez anos antes. Entre os resultados obtidos em sua investigação, Silva (2018) destaca que o tempo real investido para sua realização, bem como o percentual que as atividades relacionadas à linguagem representam na rotina das crianças são muito pequenos, indicando haver pouca aproximação das crianças com esse objeto de ensino (pp.206-207).

Os dados obtidos nas escolas onde lecionam as 19 professoras acompanhadas no presente estudo parecem apontar para a mesma direção.

O registro do tempo destinado à realização das atividades que compõem a rotina das crianças foi feito a partir do acompanhamento simultâneo das docentes que lecionavam no período da manhã de cada uma das escolas. Conforme mencionado anteriormente, foram anotados os horários de início e término das atividades observadas durante jornadas completas (desde a chegada até o horário de saída das crianças), ao longo de cinco semanas, totalizando 407h de observação, sem restringir tais registros às propostas relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita⁵². No entanto, as análises apresentadas até aqui permitiram classificar as que eram identificadas como tal, diferenciando-as das demais (aqui denominadas “outras atividades”).

O Gráfico 3.1 mostra o tempo dedicado à realização de cada um desses dois tipos de atividades propostos às crianças, no período em que se deu o trabalho de campo.

Gráfico 3.1
Uso do tempo por tipo de atividade (em%)



⁵² O acompanhamento às professoras que lecionam em uma mesma escola foi feito simultaneamente (de 3 a 4 professoras por escola). Portanto, o total de horas observadas corresponde à soma das horas que cada uma das professoras pôde ser observada. Há diferenças no número total de horas de registro do tempo destinado a realização das atividades em cada turma (que variam entre 15h e 25h), isso porque, além das diferenças de carga horária das escolas onde lecionam, episódios pontuais resultaram na ausência de algumas professoras durante a realização do trabalho de campo.

Verifica-se que 74% do total de horas de observação em que todas as professoras puderam ser acompanhadas são utilizadas para a realização do que aqui se denominou “outras atividades”. Esse grupo é composto por 13 atividades e, entre elas, destacam-se os momentos de alimentação, higiene e transição entre uma atividade e outra, as quais ocupam parte significativa das rotinas das crianças, conforme apresentado no Capítulo 2 (gráfico 2.1).

A realização de outras 14 atividades, aqui denominadas “atividades relacionadas ao ensino da linguagem” corresponde a apenas 26% do total de horas de observação realizadas nas 19 turmas de Educação Infantil focalizadas neste estudo, dado que corrobora os achados da pesquisa realizada recentemente por Silva (2018).

O contraste entre o que destaca Andrade (2007) - ao apontar que “tarefas” envolvendo a escrita ou a leitura de letras, de sílabas ou de palavras estavam entre aquelas que ocupavam o maior tempo da rotina das crianças na escola – e o que se observa hoje, sinaliza mudanças em relação ao tempo dedicado àquilo que as professoras consideram como práticas de ensino da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

A busca por respostas para tal indício exigiu aprofundar a análise dos dados a fim de evitar que se restringisse, por exemplo, ao seu cotejamento com mudanças ocorridas no currículo nos últimos dez anos.

Nesse sentido, optou-se, na sequência, pela identificação do tempo dedicado à realização de cada uma das atividades consideradas pelas análises realizadas nesta pesquisa como “atividades de linguagem” em relação ao total de horas de observação das práticas das professoras (Tabela 3.1).

Tabela 3.1

Tempo dedicado à realização das atividades de linguagem em relação ao total de horas de observação da prática (em %)

Atividade	N. de Professoras	Média de tempo/semana	% do total de horas de observação da prática
Conversa sobre um tema	18	32min	3%
Coordenação motora	16	1h21min	6%
Oralização de textos	16	26min	2%
Leitura em voz alta pela prof.	16	51min	4%
Leitura pelas crianças	15	47min	4%
Conversa sobre uma história	13	32min	3%

Identificação de letras	12	46min	4%
Cópia	9	1h21min	6%
Identificação do próprio nome	8	27min	2%
Escrita pelas crianças	4	30min	2%
Reconto de história	5	19min	1%
Grafia de letras	5	54min	4%
Narração de história pela prof.	1	1h20min	7%
Jogos de linguagem	1	25min	2%

Fonte: Registro de observação da prática - março e abril de 2019.

Quais atividades realizam? Quantas professoras realizam cada uma delas? Qual a média do tempo dedicado semanalmente a uma determinada atividade pelas professoras que as realizam? Qual o percentual de uso do tempo para a realização de cada uma das atividades de linguagem em relação ao tempo de observação de todas as atividades realizadas?

As respostas para essas perguntas, conforme os dados apresentados na tabela 3.1, informam que entre as 14 atividades voltadas ao ensino da linguagem oral e escrita:

(i) uma foi realizada em 18 das 19 turmas da amostra, correspondendo a 3% do total das horas observadas (conversa sobre um tema), ocupando 32min da rotina semanal das turmas que a realizam;

(ii) seis foram realizadas em, no mínimo, 12 das 19 turmas da amostra, correspondendo entre 2% e 6% do total das horas observadas, ocupando, em média, respectivamente, entre 26min (oralização de textos) e 1h21min (coordenação motora) da rotina semanal das turmas que as realizam. Neste grupo, entre as que ocupam 4% do total de horas observadas destacam-se a leitura em voz alta feita pela professora e a leitura pelas crianças, observadas em 16 das 19 turmas com duração média, respectivamente, de 51min e 47min semanais;

(iii) duas são propostas por, aproximadamente, metade das professoras acompanhadas ao longo de uma semana, tendo, a cópia, ocupado 6% das horas observadas e, as atividades de identificação do próprio nome 2% da rotina semanal dessas turmas, correspondendo, cada uma delas, em média, a 1h20min e 26min, respectivamente;

(iv) atividades envolvendo a escrita por parte das crianças, grafia de letras e reconto de histórias foram observadas em, no máximo, cinco das 19 turmas acompanhadas. As duas primeiras, ocupando 2% e 4% da rotina semanal ou o que corresponde, em média, a 30min

e 54min, respectivamente; e, a última, ocupando 1% das horas observadas o que, em média, representa 19min semanais.

(v) outras duas, a narração de histórias pela professora e a realização de propostas envolvendo jogos de linguagem, foram observadas em apenas uma turma cada.

Esses dados quantitativos sugerem um ranqueamento das atividades com base na média de tempo que cada uma delas ocupa na rotina das crianças. No entanto, não será esse o foco, nem a finalidade do esforço empreendido em sua análise. O exame atento dos números apresentados na tabela 3.1 permite notar que a média de tempo semanal destinado à realização de cada uma delas, quando analisada isoladamente, pode induzir desvios nos resultados.

Um exemplo disso ocorre com as atividades de “coordenação motora”, “cópia” e “narração de histórias pela professora”. Cada uma ocupa, em média, 1h20 da rotina semanal das crianças. Mas, ao cruzar essa informação com o número de professoras que as realizam verifica-se que entre a primeira e a última há diferenças que não podem ser ignoradas: as atividades de “coordenação motora” aparecem em 16 das 19 turmas observadas, a “cópia” é uma prática efetivada por metade das professoras e a atividade de “narração de histórias pela professora” foi vista em apenas uma das turmas.

Ao concluir, apressadamente, que são essas as três atividades que mais tempo ocupam da rotina das crianças na Educação Infantil, não se considera: (i) o fato de que isso não ocorre em todas as turmas; (ii) que a atividade de coordenação motora, sim, parece ser uma prática consolidada, mas que não é possível afirmar o mesmo em relação à cópia; e, (iii) que o contraste entre a narração de história pela professora (presente na rotina de apenas uma das turmas observadas) e as demais atividades relacionadas ao ensino da linguagem (realizadas, no mínimo, por cinco professoras) pode indicar a necessidade de investigar o porquê tal prática ocorre de forma isolada.

Quando analisados detidamente, esses dados permitem, portanto, traçar um caminho de análise que, no diálogo com as demais fontes utilizadas nesta pesquisa, busque compreender os motivos pelos quais as práticas dos professores são efetivadas da forma como são.

Sim, existem possibilidades de se estabelecer conexões com a compreensão de orientações teóricas e metodológicas por parte das professoras, com as suas concepções de ensino e de aprendizagem da linguagem oral e escrita, com os referenciais teóricos que

fundamentam documentos oficiais, com o que elas registram em seus planejamentos e realizam junto às crianças ou, ainda, com aspectos da gestão institucional, como se constata por meio da leitura de pesquisas realizadas recentemente (LUCAS, 2008; NOGUEIRA, 2009; SAITO, 2010; ABUCHAIM, 2012; MENEZES, 2012).

No entanto, conforme assinalado no Capítulo 1 deste texto, embora as práticas cotidianas se relacionem e sejam afetadas, em maior ou menor medida, por diretrizes acadêmicas ou normas burocráticas há regras e rotinas que as modelam, produzidas e sustentadas nas próprias escolas que dialogam e incidem nos processos de apropriação de “inovações didáticas e pedagógicas” pelas professoras ao longo de suas carreiras.

E, é nesse sentido que as atividades consideradas pelas professoras acompanhadas nesta investigação como “práticas relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita” seguirão sendo tomadas como objeto de análise em três momentos distintos: (i) no final dos anos 1970 / início da década de 1980 – quando as noções de prontidão e pré-requisito para a alfabetização predominam entre as prescrições formuladas para a pré-escola; (ii) no início da década de 2000 – quando as orientações curriculares passam a enfatizar práticas de ensino do sistema de escrita alfabética em contextos de uso social da linguagem e (iii) na década de 2010 – em que o acesso à cultura letrada por meio de práticas que priorizem as interações e a brincadeira é a recomendação vigente.

3.4 Práticas de ensino identificadas em 1979, 2003 e 2019

A leitura das fontes reunidas durante o trabalho de campo realizado em 2019 possibilitou a identificação das 14 atividades relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita nos anos finais da Educação Infantil, elencadas em outro tópico neste capítulo.

Para aprofundar a análise de algumas delas, foram incluídos no conjunto de fontes relativas às práticas docentes documentos nos quais encontram-se indícios das atividades realizadas nas escolas de Guarulhos a partir de meados da década de 1970, período em que se inicia o processo de ampliação dessa rede de ensino com a criação das pré-escolas. São eles: (i) o relato de uma professora sobre a rotina escolar das crianças menores de

sete anos de idade em 1979 e (ii) um Diário de Classe de outra docente, referente ao ano letivo de 2003⁵³.

No início de seu relato, quando fala sobre o ano em que ingressou em uma das pré-escolas do município (1979) e sobre como, na sua avaliação, as crianças de seis anos de idade “aprendiam a ler” a professora Zilda descreve brevemente o “currículo” efetivado no dia a dia da turma para a qual lecionava:

Prof. Zilda: [...] a gente tinha um currículo que era, cantar, contar histórias... bastante com eles... As cores, ensinar os numerais até 10, o nome, e brincando, brincando e as dramatizações e as festas, muito desenho e as folhas mimeografadas [...] ludicamente, brincando, assim... as crianças aprendiam a ler sem aquela escolarização... saiam lendo, pelo menos... não escrevendo. A gente ia brincando e tendo esse contato... e acontecia. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 26/11/18].

Neste trecho são elencados alguns conteúdos (cores, numerais, nome próprio), aprendizagens das crianças (aprendiam a ler, saiam lendo), materiais utilizados (folhas mimeografadas), formas de ensino (ludicamente, brincando) e as atividades realizadas (cantar, contar histórias, dramatizações, desenho). O “currículo” ao qual se refere, não corresponde, neste caso, a um currículo prescrito vigente, conforme explica a professora:

Prof. Zilda: [...] Não tinha um currículo, não tinha outras referências, não era uma coisa de fazer leituras mais aprofundadas... era algo mais pontual, porque era mais no fazer... com essa troca de informações entre as professoras. [...] Costumava ter uma reunião bem grande, todo começo

⁵³ Os indícios identificados nesses documentos devem ser lidos, considerando as condições de produção, tanto do relato da professora Zilda que lecionava em uma “pré-escola” no final dos anos 1970, quanto dos registros encontrados no Diário de Classe de uma professora que lecionava, em 2003, para uma turma de crianças de seis anos de idade. Entre outros aspectos, no primeiro caso, a professora Zilda, autora do relato, recupera as práticas do início de sua carreira docente e as descreve falando do lugar de quem as vivenciou e, ao mesmo tempo, do lugar que hoje ocupa na secretaria municipal de educação como supervisora. No segundo caso, há que se levar em conta, ainda, os objetivos e os destinatários desse tipo de registro: trata-se de um documento cujo preenchimento feito pela professora, exigido pela secretaria de educação e verificado regularmente pela direção da escola, sintetiza o que é esperado ou prescrito em relação aos conteúdos a serem ensinados ao longo do ano e, não, necessariamente, o que de fato ocorreu em sala de aula. O Diário de Classe foi encontrado no arquivo de uma das escolas que ainda preservava a documentação produzida pelas docentes que lá lecionaram há cerca de 20 anos, mas não foi possível localizar a professora Claudia, autora dos registros tomados como objeto de análise.

de ano, onde o secretário vinha e aí, algumas coisas importantes que eles queriam pontuar eles passavam... mas não chegava a ser uma coisa sistemática... algumas coisas que eles queriam garantir, eles davam aquelas dicas... assim. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 26/11/18].

No Diário de Classe da professora Claudia que, em 2003, lecionava para turma de crianças de seis anos de idade (à época denominada Estágio III), também é possível apreender alguns elementos que, segundo seus registros, faziam parte da rotina das pré-escolas de Guarulhos nesse outro período – Figura 3.3.

Figura 3.3
Registros feitos em Diário de Classe entre os meses de Março e Abril de 2003

<p>Alfabeto; dança e musical Carnaval; leitura informativa, palavra chave, recorte, colagem e modelagem e baile de carnaval (música carnavalesca, fantasias, desfile)</p> <p>Março Semana de 10 a 14: L.O.E. roda da conversa, história (As gotinhas e o Circus - três interpretações oral e escrita); nome próprio e alfabeto. Mat: contagem de roti- na, números e manipular até 3 mudanças de mesa, figuras geomé- tricas (barras, legões, dobradura da casa. Nat e Soc. Jogos e ex- pressões pessoais (hábitos), atividades no parque. I.A. valo- rização da casa e suas caracte- rísticas, direitos e deveres. Artes músicas, desenho livre, modelagem mov: exercícios corporais dire- tos, jogos e brincadeiras.</p> <p>Semana de 17 a 21: L.O.E. Conversas dirigidas: família, os tipos de residência; leitura do alfabeto, letras móveis; história de sua de A a Z, letra A. Mat: números e numerais até 5, círculo (contagem da figura, recorte e colagem), adição no concreto até 5. I.A. importância da boa alimentação, preservação do meio ambiente de estágio: cultura. I.A. Valorização da casa na família e ao meio que pertence, caracterís- ticas pessoais. Artes: músicas, pulso, recorte, colagem e modelagem mov. exercícios de coord. ampla, brincadeiras estática pelo meio.</p> <p>Semana de 24 a 28: L.O.E. abrange do alfabeto e da expressão oral,</p>	<p>com apresentações, parques, danças. Abril Semana de 1 a 4: L.O.E. leitura com- partilhada de dobradura de barco, Moran- ça, traço e interpretação oral e escrita da história, manipulação de livros, enfase nas conversas dirigidas: importância da boa alimentação, alfabeto contínuo: car- tas do livro ABC, vogais. Mat: jogos e números até 5, contagem do calen- dário adição, o pipas e escrita de que- relas; contagem de rotina Nat e Soc. Ma- nipulação de figuras geométricas (quadrado, círculo, triângulo) e jogos de proporção maiores habilidades corporais. I.A. valorização do "eu" respeito ao próxi- mo. Artes: modelagem, músicas, pulsos, notas musicais e cores identificação.</p> <p>Semana de 7 a 11: L.O.E. Conversas di- rigidas (boa alimentação), leitura da música Abecedário da Xuxa, conti- nuação do livro ABC, livro: A alfabeto e o mel (interpretação oral, leitura da música Abelhinha), músicas de Tânia e Indio. Mat: contagem de rotina; números e numerais até 5 (adição e subtra- ção com material concreto) e ma- nipulação das formas geométricas. Nat e Soc: Alimentação e saúde, higiê- nia ambiental. I.A. valorização do meio ambiente. I.A. responsabilida- de de seus pertences. Artes, pulso, recorte, construção do penos (livro e di- vidido) mov. exercícios coordenação motora seguir o mestre, músicas de desenvolvimento da coordenação corpo-</p>
--	---

Fonte: Registro fotográfico. Diário de Classe – Prof. Claudia / Estágio III, mar. e abr. 2003.

Conforme se vê em uma das páginas desse diário a professora Claudia aponta os conteúdos ministrados entre os meses de março e abril (“nome próprio”, “alfabeto”, “vogais”, “família”, “tipos de residência”, “boa alimentação”, “moral da história”), bem como atividades propostas para ensiná-los (“roda da conversa”, “história, interpretação oral e resumo”, “leitura da música”, “manipulação de livros infantis”, “continuação do livro A B C – vogais”). Também é possível verificar a utilização de alguns materiais didáticos como “livros”, “letras móveis”, “blocos lógicos”, “[manipulação das] formas geométricas”, “[construção com] pinos”.

Nota-se que, diferentemente, do relato da professora Zilda quando afirma que em Guarulhos, no final dos anos 1970, não havia um currículo prescrito, neste documento, há pistas sobre a circulação de orientações para a realização do trabalho na pré-escola no início dos anos 2000.

A classificação das atividades e dos conteúdos de ensino em blocos, verificada nos registros feitos pela professora Claudia - “L.O.E” (Linguagem Oral e Escrita), “Mat.” (Matemática), “Nat. e Soc.” (Natureza e Sociedade), “I.A.” (Identidade e Autonomia), “Artes” (Artes Visuais), “Mov.” (Movimento) -, indica que tal organização guarda relação com as subdivisões dos chamados “âmbitos de experiência” que estruturam os eixos de trabalho propostos pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, que circulou amplamente e em nível nacional, conforme mencionado na Introdução desta pesquisa.

No entanto, a leitura desse diário de classe, quando confrontada com as orientações curriculares presentes nesse documento, vigentes à época, alerta para algo que se deixa de considerar ao tomá-las como referência exclusiva para a análise das práticas de ensino no período.

No quadro 3.4 é possível verificar correspondências entre algumas das atividades registradas em outros trechos do diário da professora Claudia - entre maio e junho de 2003 - e trechos do RCNEI (1998) – colunas 1 e 2.

Quadro 3.4
Correspondências entre registros encontrados em um Diário de Classe (2003) e
orientações contidas em documentos que publicados em 1998 e em 1979

1	2	3
Diário de Classe – Estágio III, mai. e jun. 2003.	BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.	SÃO PAULO (Estado). Modelo Pedagógico para Educação Pré-escolar. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1979.
[...] Maio - Semana de 5 a 9 L.E.O. Reconhecimento e leitura da palavra MAMÃE, letra inicial, final, vogais. [...]		[...] - os alunos percorrem as letras ou sílabas (“pedaços”) com os olhos, livremente e/ou orientados pelo professor; [...] (p.97).
Textos musicais e poema Mamãe doçura. [...]	FALAR E ESCUTAR Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções. [...] (p.137).	[...] Oferecer condições para que a criança: [...] cante livremente, a partir de seu próprio repertório, e reproduza melodias novas, aprendidas na escola; [...] (pp.88-89)
[...] Maio - Semana de 12 a 18 L.E.O. Texto Mamãe doçura, caça-palavra (mamãe) Formação da palavra mamãe através de recorte e colagem. [...]		[...] - o professor apresenta, sob forma de jogo, palavras favorecendo a percepção visual das crianças; [...] (p.97) [...] os alunos formam palavras sem lê-las ou copiá-las; [...] (p.97)
[...] Junho – Semana de 9 a 13 L.E.O. Histórias: O lobo e os sete cabritinhos (livro infantil) e O cara amarrada (gibi). Expressão oral: origem da festa junina, barracas e pratos típicos (lista). [...]	[...] PRÁTICAS DE LEITURA Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros [...] (p. 140). [...] FALAR E ESCUTAR Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar [...] (p.136).	[...] poderão ser criadas pelo professor algumas condições especialmente planejadas para estimular a verbalização. [...] (p.92).

Na coluna 1, há registros feitos pela professora em 2003 que indicam a presença de alguns gêneros textuais (“textos musicais e poema”; “histórias (livro infantil) e (gibi)”), produzidos com outras finalidades e utilizados para a realização de atividades de leitura feita por um adulto, escuta e reprodução oral pelas crianças, as quais podem ser lidas como ‘recomendadas’ pelas prescrições que começaram a circular, em nível nacional, no ano de 1998.

Mas, também, há outros que parecem não corresponder ao que é preconizado nesse período. Embora nesse diário de classe não sejam explicitadas as expectativas de aprendizagem em relação aos conteúdos apontados (“palavra MAMÃE”; “letra inicial, final, vogais”), os registros das atividades propostas para ensiná-los (“reconhecimento e leitura da palavra MAMÃE, letra inicial, final, vogais”; “texto Mamãe doçura, caça-palavra – (mamãe)”; “formação da palavra mamãe através de recorte e colagem”) permitem inferir que se espera que as crianças: memorizem uma palavra em sua forma escrita; identifiquem as letras que a compõem, sua disposição; e que a reconheçam entre outras palavras em um texto - objetivos similares aos que correspondem às orientações expressas na segunda parte do Modelo Pedagógico para Educação Pré-Escolar, publicado pelo Estado de São Paulo, em 1979 – transcritas na coluna 3 desse mesmo quadro (percorrer letras ou sílabas “pedaços” com os olhos, percepção visual de palavras; formar palavras sem lê-las ou copiá-las).

Nota-se que, embora a organização de seu diário de classe coincida com a estrutura do RCNEI (1998), aquilo que a professora registra em cada bloco (“L.O.E”, “Mat”, “Nat.Soc.” etc.) parece não corresponder exclusivamente às prescrições nele expressas, mas sim, a orientações que passaram a circular nas escolas em momentos distintos e que foram formuladas a partir de referenciais e propósitos também distintos em função dos contextos em que foram produzidas.

Portanto, conforme assinala Elsie Rockwell:

[...] Faz pouco sentido contrastar as realidades escolares com os modelos prescritivos expressos em textos do período de estudo; é certo que não haverá correspondência clara. Por outro lado, é possível constatar dentro de um recorte temporal a influência parcial e gradual que vários dispositivos oficiais tiveram ao longo das décadas. [...] (ROCKWELL, 2007, p.178)

Assim, em ambos os casos, seja no discurso sobre as práticas de ensino efetivadas em 1979, seja nos registros encontrados em um Diário de Classe de 2003, não está em pauta sua aderência (ou não) a esta ou aquela prescrição vigente em cada período, mas sim, aquilo que essas fontes podem informar acerca das atividades que as professoras realizavam no dia a dia junto às crianças para as quais lecionavam.

Embora haja poucos indícios acerca de como essas atividades eram colocadas em prática ou das situações de interação entre as professoras e as crianças nesses períodos, as expressões utilizadas para denominá-las ou descrevê-las dão pistas sobre quais atividades voltadas ao ensino da linguagem oral e escrita faziam parte da rotina das crianças da pré-escola (em 1979 e em 2003) e sobre as possíveis correspondências entre essas e as atividades observadas nas escolas de Educação Infantil em 2019.

Exemplos disso são identificados nos registros feitos pela professora Claudia, em seu diário de classe de 2003. Expressões como “roda da conversa”; “conversa dirigida”; “exploração da oralidade”, seguidas dos temas que, possivelmente, eram tratados nessas situações de comunicação oral (como calendário, racionamento de água, dengue, família, tipos de residência, boa alimentação), coincidem com as atividades que envolvem a “conversa sobre um tema”, observadas em 18 das 19 turmas acompanhadas em 2019, nas quais as crianças também respondem perguntas sobre o calendário, sobre o tempo; contam sobre o final de semana ou; falam sobre um assunto trazido pela professora.

Sim, em 1979, no documento formulado pelo Estado de São Paulo, já circulavam orientações relativas ao planejamento de situações que estimulassem a verbalização para que a criança, entre outros objetivos: “fale espontaneamente sobre experiências e impressões que lhe tenham sido significativas; [...] expresse-se verbalmente através de frases organizadas e complexas” [...] (SÃO PAULO, 1979, pp.88-92).

No entanto, a consolidação dessa prática, verificada em 2019, parece ter sido algo construído no interior das escolas, há pouco mais de 20 anos pois, segundo o relato da professora Zilda, a “roda de conversa” não fazia parte da rotina das crianças para as quais lecionava em 1979.

Prof. Zilda: Chegavam as crianças, a gente cantava... [...] se a gente tinha bastante amizade [com outra professora], ia lá pra fora e juntava as salas, se não, cada uma cantava na sua sala. [...] Depois, eu lembro que eu comecei a fazer a tal da **roda da conversa**, mas foi bem depois... depois de orientações que vinham: ‘olha, vamos fazer roda de conversa’ [...] sem

muita teoria, sem nada, mas que era legal você atender àquilo.
[transcrição de trechos de gravação em áudio, 26/11/18].

Ao explicar o motivo pelo qual só “depois” começou a fazer a “roda da conversa” com seus alunos, a professora Zilda evidencia, de um lado, o descompasso inerente aos processos de consolidação de determinada prática docente frente à circulação de inovações didáticas ou pedagógicas vindas das secretarias de educação e, de outro lado, aponta para o fato de tratar-se de uma construção cotidiana, a partir das experiências e das interações entre os professores.

Partindo dessa dupla constatação, a análise das fontes referentes a cada um dos períodos (1979, 2003, 2019) a partir das expressões utilizadas pelas professoras para denominar ou descrever as atividades voltadas ao ensino da linguagem oral ou escrita realizadas em suas turmas, permitiu identificar indícios de sua presença (ou não) na rotina das crianças menores de sete anos de idade em cada um deles, conforme apresentado no Quadro 3.5.

Quadro 3.5
Atividades voltadas ao ensino da linguagem oral e escrita (1979, 2003 e 2019)

Atividades	2019	2003	1979
Conversa sobre um tema			
Coordenação motora			
Leitura em voz alta pela prof.			
Oralização de textos			
Leitura pelas crianças			
Conversa sobre uma história			
Identificação de letras			
Cópia			
Identificação do próprio nome			
Grafia de letras			
Reconto de história			
Escrita pelas crianças			
Jogos de linguagem			
Narração de história pela prof.			

Fontes: Registros de observação em caderno de campo, registros fotográficos – planejamentos das professoras e cadernos das crianças (mar. e abr. 2019); Registros fotográficos – diário de classe de uma professora (2003); Transcrição de entrevista com uma professora que lecionava em 1979 (realizada em nov.2018).

Os dados organizados no Quadro 3.5 podem ser lidos de diferentes maneiras. Uma delas requer apenas identificar a presença ou a ausência dessas atividades na rotina das professoras e crianças a cada intervalo de 20 anos - como olhar para uma foto, sem tentar observá-la buscando os detalhes. Outra possibilidade é retornar às fontes para interrogá-las pensando - como propõe Rockwell (2018) - “em uma metáfora de três planos que se cruzam a qualquer momento e que refletem as diferentes temporalidades presentes em qualquer ambiente cultural” (ROCKWELL, 2018a, p.176): a longa duração, a continuidade relativa e a co-construção cotidiana.

Trata-se de ver temporalidades diferentes em qualquer corte sincrônico da cultura escolar; de tomar consciência de sua historicidade; de evitar análises que classifiquem a heterogeneidade das práticas das professoras como “atrasadas” ou “avançadas” frente às normas e prescrições. São temporalidades enredadas, entrelaçadas, sobrepostas “pela coexistência de gerações de docentes e estudantes, autoridades e pais, com diferentes percepções e interpretações” (ROCKWELL, 2014).

Uma combinação que não corresponde a simples sedimentações, no sentido geológico do termo, mas que possibilita “compreender processos de rejeição e apropriação de elementos culturais externos que por diversas circunstâncias são adotados ou impostos aos sistemas escolares em um determinado momento” (ROCKWELL, 2018b, p.23).

Segundo a autora, a “longa duração”, conceito cunhado pelo historiador francês Fernand Braudel, permite identificar “práticas arraigadas que parecem perdurar e sobreviver a qualquer acontecimento ou transtorno social”. Não aponta para a extensão do estudo a um período mais longo, mas sim, possibilita resistir “a periodização clássica e a dicotomia de continuidade / descontinuidade” (ROCKWELL, 2018b, p.23). O plano da “longa duração” proporciona a observação de práticas, signos, objetos produzidos há tempos que ainda hoje se fazem presentes nas salas de aula (ROCKWELL, 2018a, p.178). Mas também de aspectos que vão além daqueles característicos da forma escolar (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001) - constantes da estrutura do ‘encontro escolar’ em abstrato: a presença do professor frente a um grupo, o texto, a divisão do tempo ou as formas de classificar os alunos –, como é o caso da “dimensão afetiva da relação pedagógica” que é construída culturalmente de diferentes maneiras em cada grupo social, que vêm de muito mais longe, antes mesmo da invenção da escola (ROCKWELL, 2014).

Para conceituar o segundo plano temporal, a “continuidade relativa” no cotidiano escolar, Rockwell se remete à filósofa húngara Agnes Heller que o utiliza para referir-se a categorias que aparecem, se estendem por um tempo, se desenvolvem ou retrocedem. Dá exemplos de práticas “que se produzem, se difundem, se sustentam por um tempo, em certos lugares e logo desaparecem das salas de aula ou reaparecem de distintos modos” como a recitação de textos; e, a cópia que, embora pareça uma prática de “longa duração”, se modifica com o tempo em função dos artefatos da cultura material escolar que se utilizam em cada período – como a tabuleta de argila, a lousa, o caderno, a tela do computador (ROCKWELL, 2018a, pp.178-179).

“A continuidade relativa sempre reflete as múltiplas temporalidades e espacialidades da história cultural. A continuidade é dada por períodos variáveis, de tal forma que nas escolas se sobrepõem, em qualquer momento, conteúdos que provém de tempos históricos muito diferentes. [...] Como os tempos, os espaços culturais das escolas se cruzam e se sobrepõem, dando origem a um conjunto de continuidades e descontinuidades históricas dentro de cada escola.” (ROCKWELL, 2018a, p. 179).

Trata-se, portanto, de uma combinação dinâmica, cambiante, de condições institucionais, de materiais e dispositivos de ensino, de saberes e de práticas de professores e alunos (ROCKWELL, 2014).

Finalmente, o terceiro plano, denominado “co-construção cotidiana” refere-se a tudo o que é produzido por aqueles que interagem no espaço escolar - local heterogêneo não só pela história particular da escola em cada lugar, mas também onde se entrelaçam as histórias individuais e as histórias dos signos e dos objetos culturais com os quais os sujeitos trabalham. Rockwell explica que, nesse contexto e a partir desse encontro, o significado de signos herdados pode ser transformado, os objetos podem ganhar novos usos, assim como as práticas podem ser recriadas de novas maneiras.

Ao retomar como exemplo a cópia, identificada com “o mais antigo da cultura escolar”, a pesquisadora assinala que, quando situada em novos contextos e realizada com diferentes propósitos no âmbito escolar, o que se produz “quase nunca é uma cópia fiel do texto existente”. Há práticas de cópia que podem servir para que os alunos registrem informações que desejam conservar ou, ainda, para que construam novos textos

recorrendo a textos existentes como fontes, por meio dos quais é possível aprender, por exemplo, o léxico próprio de um determinado gênero.

Além disso, a coexistência de gerações no espaço escolar e a subjetividade da experiência escolar, em suas dimensões pessoais e interpessoais também promovem a recriação de práticas. Trata-se, portanto, de um “movimento recíproco” e não somente transmissão de cultura. O plano da “co-construção cotidiana” nos obriga a considerar que tanto o que se transmite, quanto o que se constrói na escola “acaba sempre sendo ‘conhecimento local’⁵⁴” (ROCKWELL, 2018a, pp.182-183).

A proposição de Rockwell (2018a) de abordar a cultura escolar, considerando a identificação de pontos de intersecção entre esses três planos de estudo, em qualquer corte sincrônico, nos convoca a resistir a realização de uma leitura linear das práticas docentes ou mesmo a realização de um tipo de análise que busque classificá-las como “atrasadas” ou “avançadas”, conforme mencionado anteriormente.

Entre as 14 atividades identificadas no conjunto de fontes referentes às práticas de ensino da linguagem oral e escrita em 1979, 2003 e 2019 (quadro 3.5) optou-se pelo aprofundamento da análise de algumas delas, em busca de indícios referentes aos processos de apropriação de inovações didáticas e pedagógicas pelas professoras que lecionam hoje na Educação Infantil.

No caso focalizado a seguir é possível exemplificar que há práticas que se mantêm, outras que são descartadas em um determinado período ou, ainda, práticas que retornam de maneiras distintas, mesmo em um recorte temporal que compreende apenas os últimos 40 anos de história da educação de crianças menores de 7 anos de idade na cidade de Guarulhos.

Segundo o relato da professora Zilda, atividades de “recorte e colagem”, “cobrir linhas e pontilhados” faziam parte da rotina das crianças da pré-escola em 1979.

Prof. Zilda: [...] Então, a gente chegava, cantava e já dava uma atividade... geralmente, era uma. Era mimeografada ou desenho livre, depois, contava uma historinha, ou dava **recorte e colagem** [...] e, era isso... Ia pro parque... e, se chovesse, era ‘pino’ dentro da sala. [...] Tinha um caderninho lá, brochura e, um caderno de desenho... Neste caderninho -

⁵⁴ Rockwell faz referência à obra *Local Knowledge*, de Clifford Geertz (1983).

no 2º semestre a gente dava o caderninho -, a gente tinha mania de fazer, eu e minhas colegas, a gente ia **cobrindo linhas, pontilhados**, cópia do nome, carimbos. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 26/11/18].

Entre as décadas de 1970 e 1980, conforme apresentado no Capítulo 1, período em que se intensificam os debates sobre o atendimento às crianças entre cinco e seis anos de idade e sobre os programas de educação compensatória que passaram a ser oferecidos pelos poderes estadual e municipal, exercícios de “coordenação motora” como desenhar círculos, traços; cobrir linhas curvas, espirais, linhas verticais ou inclinadas, compunham o conjunto atividades relacionadas à noção de “preparação para a alfabetização”.

Em um levantamento feito por Góes (1984) a partir de questionários respondidos por professoras da rede pública paulista que, em 1981, lecionavam em turmas de 1ª série, o treino de habilidades psicomotoras é apontado pela maioria das docentes como uma das principais atividades consideradas “preparatórias para alfabetização”, seguida de outras como: “treino perceptual envolvendo principalmente visão e audição; atividades de comunicação e expressão oral; atividades diversas que podem ser rotuladas de ‘auxiliares’ (como recorte, modelagem, mímica, etc.) [...]” (GÓES, 1984, p.5).

Atividades como essas que circulavam em turmas da “1ª série do 1º grau”, aparecem ainda nas prescrições destinadas às “pré-escolas” do Estado de São Paulo publicadas nessa mesma época. Esses guias pedagógicos tinham como objetivos nortear a atuação dos professores e “presidir à organização dos programas de educação compensatória oferecidos pelos poderes públicos estadual e municipal às crianças carentes de 5 e 6 anos de idade, nos termos da Indicação 151/75”. (SÃO PAULO, 1979).

Verifica-se que, segundo essas orientações, era esperado que as atividades relatadas por Zilda fossem incorporadas ao conjunto de propostas realizadas na pré-escola:

[...] Objetivo 1.2.44 [...] – o professor organiza situações onde os alunos têm a oportunidade de atender a ordens orais, usando lápis e papel. Exemplo: “Faça uma linha do jeito que você quiser, do cachorro até o osso”; “Cubra a linha, conforme o modelo”. Etc. Nota: considerando a fartura de material existente para desenvolver a prontidão, limitamo-nos a poucos exemplos sugerindo que os exercícios pré-gráficos sejam reforçados. [...] (SÃO PAULO, 1979, p.100).

Tais práticas, relacionadas à ideia de “prontidão” para a alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades motoras, passaram a ser identificadas na rotina escolar das crianças menores de sete anos de idade, possivelmente, em função da validação e recomendação dessa prática pelos órgãos centrais, mas, especialmente, e, em grande medida, pela expectativa manifestada por professoras da 1ª série em relação aos alunos ingressantes.

Um desses casos é relatado por Rocha (1991), após realizar uma pesquisa em escolas públicas de Florianópolis, em 1988. Nos registros feitos em seu caderno de campo, entre as práticas observadas em turmas de 1ª série, é possível encontrar atividades de “coordenação motora” entre aquelas classificadas como “atividades iniciais”, concentradas, geralmente, nos primeiros meses de aula para preparar as crianças para a alfabetização (ROCHA, 1991, p.51 – anexos). Ao analisar as entrevistas que realizou com as professoras, a pesquisadora assinala que:

[...] “Para professores da 1ª série, a necessidade da pré-escola servir como uma preparação ao ensino posterior, aparece de forma ainda mais contundente. [...] Vejamos, por exemplo, o que diz uma das professoras entrevistadas, ao comparar a sua classe (de crianças egressas da pré-escola - Turma G) com a outra classe (de crianças sem pré-escolar - Turma B): ‘(...) eles são mais elevados. O pré-escolar da Prefeitura não ensina quase nada. Se eu desse aula no pré eu não alfabetizaria, mas ajudava mais na coordenação motora (...) porque aí, nós da 1ª série, não precisaríamos de dois meses para coordenação motora’”. (ROCHA, 1991, p.39)

Trechos de propostas curriculares para a “pré-escola” formuladas a partir da segunda metade da década de 1980⁵⁵, período em que a noção de prontidão para o início do processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças passa a ser contestada,

⁵⁵ A formulação desses documentos, ao longo de uma década, se dá no contexto da circulação dos estudos psicogenéticos sobre os processos de construção do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Conforme mencionado anteriormente, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, obra de Ferreiro e Teberosky (1979) foi traduzida para o português e publicada no Brasil em 1985, com o título *Psicogênese da Língua Escrita* pela Artes Médicas.

também fazem referência à realização de atividades de “coordenação motora” nas salas de aula, alertando para a disseminação dessa prática entre as professoras desse segmento.

[...] Tradicionalmente tem prevalecido em nosso sistema de ensino a crença no treino das habilidades motoras e perceptivas como ou forma de se garantir a aquisição da leitura e escrita. Ou seja, prevalece a visão da escrita enquanto código de transcrição. Compreensão e procedimentos que não deram conta de responder os desafios que a escola de primeiro grau levanta, quanto aos problemas da alfabetização. [Proposta Política Pedagógica da Divisão de Educação Pré-Escolar – Prefeitura de Florianópolis, 1986-1989] (apud ROCHA, 1991, p.159 - anexos)

Afirmações como essa, presentes, por exemplo, na proposta pedagógica para as pré-escolas da capital do Estado de Santa Catarina entre 1986 e 1989, também podem ser encontradas no RCNEI cuja circulação se deu, nacionalmente, a partir de 1998:

[...] há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Assim, os exercícios mimeografados de coordenação preceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos da chuva etc.), tornam-se atividades características das instituições de educação infantil. (BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998b, p.120).

Conforme se verifica nesses excertos, as “atividades mimeografadas e os exercícios de cobrir linhas e pontilhados” que, segundo o relato de Zilda, tanto ela quanto suas colegas tinham “mania de fazer” em 1979 permanecem na rotina das turmas dos anos finais da Educação Infantil por pelo menos duas décadas. São práticas que seguem, portanto, validadas, sobretudo, entre as docentes, seja pelo compartilhamento de atividades entre as que lecionam em uma mesma escola, ou mesmo, pela circulação de informações entre “pré-escolas” e as escolas “de 1º grau” que recebem seus egressos.

Nas propostas curriculares formuladas a partir da metade da década de 1980, os exercícios de coordenação motora, deixam de ser recomendados pelas orientações vindas

dos órgãos centrais em função das descobertas feitas à época sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças⁵⁶. Aspectos relativos à motricidade passam a figurar em orientações para o planejamento de situações que envolvam movimento. No RCNEI, há orientações voltadas à realização de atividades cotidianas para ampliação de gestos instrumentais (recortar, encaixar pequenas peças etc.) mas, especialmente, à criação de jogos e brincadeiras que variem conforme a cultura regional, que promovam a reprodução de sequências motoras ou que possibilitem a construção de repertórios próprios, “propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças”. (BRASIL, 1998b, pp.15-25).

No início dos anos 2000, no diário de classe da professora Cristiane (Figura 3.3), já não são encontrados registros relacionados a exercícios como o de “cobrir linhas e pontilhados”. As atividades que envolvem coordenação motora correspondem ao que ela denomina “coordenação ampla” ou “desenvolvimento da coordenação corporal” e estão associadas ao “eixo Movimento” (Mov.), conforme as prescrições expressas no referencial curricular vigente.

Março [...] Semana de 17 a 21

[...] (Mov.) “exercícios de **coord. ampla**, brincadeiras estátua, pega-pega”

Abril [...] Semana de 7 a 11

[...] (Mov.) “exercícios coordenados – seguir o mestre, músicas p/ desenvol/o da **coordenação corporal**”

[Diário de Classe, Estágio III, Ano: 2003].

⁵⁶ Além dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), algumas das obras utilizadas como referência para a formulação dos documentos curriculares tomados como fonte foram: CARRAHER, T.N. e REGO, L.L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, nov.1981, pp.3-10; SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança*. São Paulo: Autores Associados, 1990; FERREIRO, E. (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990; FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987; LERNER, D. e PIZANI, A. P. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica construtivista. Editorial Kapelusz Venezuelana, 1990; TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995; TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994; TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989; TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (orgs.) *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

Segundo as anotações feitas em seu diário, para o desenvolvimento de tais habilidades motoras a professora recorre às brincadeiras do repertório infantil (“estátua”, “pega-pega”, “siga o mestre”) ou a músicas que requerem a reprodução de movimentos com o corpo.

No entanto, isso pode não significar, necessariamente, a substituição de uma prática por outra, mas talvez, uma resposta ao que é prescrito ou àquilo que é esperado que se faça em sala de aula, especialmente, pelo fato de os diários de classe responderem a demandas de ordem administrativa, condicionando as decisões sobre o que registrar (ou sobre o que não registrar) aos propósitos que esse documento cumpre e a quem ele se destina.

Em Guarulhos, nesse mesmo período, propostas associadas à ideia de preparação para a alfabetização e práticas preconizadas pelo RCNEI concorrem em meio a entraves, no campo administrativo, ocorridos no município durante a primeira metade da década de 2000 relacionados à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração (GOLLER, 2002; CARDOSO, 2006; MELLO, 2007). A matrícula de crianças de 6 anos de idade nesse segmento da Educação Básica, autorizada pelo Decreto Municipal nº21.209, de 26 de março de 2001, revogado 8 meses após sua publicação, só foi regulamentada no município em dezembro de 2006⁵⁷.

Esse período de avanços e recuos relativos à incorporação ao Ensino Fundamental de crianças que frequentavam o Estágio III na rede municipal coincide com uma fase ainda inicial dos debates na esfera federal sobre as implicações de ordem pedagógica da implementação dessa política educacional pelos sistemas de ensino⁵⁸. É possível inferir, portanto, que, durante o processo de formulação de diretrizes sobre o trabalho a ser realizado nas turmas de crianças de seis anos de idade pelos órgãos centrais, professoras

⁵⁷ Decreto Municipal nº 21.209, de 6 de março de 2001. Autoriza a Secretaria de Educação de Guarulhos a incorporar ao ensino fundamental e considerar como matrículas no primeiro estágio do 1º ciclo, alunos de seis anos de idade. Decreto Municipal nº 21.397 de 14 de novembro de 2001. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental no Município de Guarulhos e revoga o Decreto nº 21209/01. Decreto Municipal nº 24.113 de 26 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a organização do ensino infantil e do ensino fundamental no Município de Guarulhos e dá outras providências. Revoga os Decretos nºs 21.209/01 e 21.397/01.

⁵⁸ Entre os documentos já mencionados na Introdução desta tese contendo considerações acerca do processo de alfabetização de crianças de 6 anos de idade no 1º ano do EF – “Ensino Fundamental de 9 anos – orientações gerais” - é publicado pelo MEC em 2004. Dois anos depois, a publicação “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2006) reunia nove textos com o objetivo de apoiar a fase de transição entre estruturas do Ensino Fundamental com durações diferentes (8 e 9 anos). E, finalmente, em 2009, o MEC publica o documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos – orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”.

de ambos os segmentos seguissem intercambiando experiências e expectativas de aprendizagem referentes ao processo de alfabetização de seus alunos, bem como atividades de cunho preparatório realizadas em suas salas de aula. E isso ocorre, provavelmente, ao lado de práticas alinhadas ao que recomendavam as orientações curriculares que passaram a circular no final da década de 1990 – como aquelas registradas no diário de classe da professora Claudia, em 2003.

Pesquisas empíricas realizadas entre 2005 e 2010⁵⁹ confirmam essa hipótese ao apontar as atividades observadas em turmas de Educação Infantil, em um período transição em muitos municípios brasileiros, no que se refere à inclusão das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental:

[...] “Professores de creches e escolas se conduzem como se o mais importante fosse ensinar gramática, não importando a língua que falamos, mas a que supostamente deveríamos ensinar. Pouco se explora a oralidade, a expressão gráfica ou plástica, o teatro e a literatura; mais se ocupam adultos e crianças com o treinamento motor, os exercícios repetitivos e a cópia.” [...] (KRAMER; NUNES e CORSINO, 2011, p.80).

[...] o que temos observado como dado novo é o discurso que começa a sustentar essas posturas por parte das professoras e como elas vêm sendo adotadas cada vez mais cedo e de modo mais intenso. Além dos clássicos exercícios de cópia, observamos que, em 2008 e 2009, em comparação com anos anteriores, aumentou o número de atividades ainda mais mecânicas, como aquelas em que o contorno pontilhado de uma letra ou de um número é oferecido à criança para que ela apenas passe o lápis por cima. Esses exercícios têm sido iniciados nos grupos de crianças de 3 anos. [...] (CORREA, 2011, p.113)

⁵⁹ Pesquisas também citadas no Capítulo 1 desta tese. Kramer, Nunes e Corsino (2011) relatam os achados de uma pesquisa realizada de 2005 a 2008, em 21 instituições situadas em uma capital da Região Sudeste, sendo 17 da rede pública, duas da rede privada e duas da rede privada. Correa (2011), analisa o processo de implementação do Ensino Fundamental com 9 anos de duração entre os anos 2008 e 2010 e seus reflexos em turmas de Educação Infantil de um município do interior do Estado de São Paulo.

Entre os achados desses estudos verifica-se o predomínio de práticas similares às mencionadas pela professora Zilda quando lecionava na pré-escola, em 1979. O “treinamento motor” e “exercícios mecânicos” como o “contorno pontilhado de letras” seguiam compondo o conjunto das práticas efetivadas pelas professoras na segunda metade dos anos 2000.

O rompimento com “práticas cristalizadas de ‘escolarização’ da infância” (GUARULHOS, 2009, p. 27) anunciado como um dos propósitos da primeira versão da proposta curricular para a Educação Infantil em Guarulhos⁶⁰, publicada três anos depois da implementação do Ensino Fundamental com 9 anos de duração no município, também é um indício de que a noção de preparação para o Ensino Fundamental, circulava entre as escolas da rede nesse período. E, para fazer frente a isso, entre as orientações nela contidas, aquelas que se referem ao desenvolvimento motor das crianças passaram a destacar a realização de propostas que envolvem o movimento por meio de jogos e brincadeiras.

Passados dez anos, tanto da publicação dessa primeira versão do Quadro de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2009), quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e, em meio aos processos de implementação da BNCC (2018) e de adaptação da nova versão da proposta curricular do município a partir desse documento normativo, em 2019, atividades semelhantes as registradas no diário de classe da professora Claudia, em 2003 – e por ela denominadas “coordenação ampla ou coordenação corporal”, como os jogos e as brincadeiras -, foram observadas em 12 das 19 turmas de crianças entre quatro e cinco anos de idade acompanhadas neste estudo. A brincadeira, um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas preconizadas desde as DCNEI, parece, portanto, ter sido incorporada na última década também como forma de proporcionar às crianças da Educação Infantil experiências que promovam a coordenação de movimentos amplos, o controle corporal e o desenvolvimento de demais habilidades motoras.

⁶⁰ O documento “Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN)”, foi publicado em versão preliminar, em outubro de 2009. Sua organização se assemelha a dos eixos de trabalho nos quais estão divididas as orientações contidas no RCNEI (1998). Os “saberes” referentes ao segmento da Educação Infantil estão organizados nos seguintes eixos: “Corpo e Movimento”; “Interação Social”; “Autonomia e Identidade”; “Comunicação e Expressão”; “Linguagem Matemática”; “Natureza e Sociedade”; “Arte”.

Ainda assim, ao retomar fontes coletadas em 2019 também é possível notar que, ao lado de atividades que buscam atingir tais objetivos seguem registrados, tanto em diários de classe, quanto nos planejamentos feitos pelas professoras, exercícios de “coordenação motora” como “pintar os pontos” e “coordenação motora fina com traçados em linhas curvas”, destacados na Figura 3.4.

Figura 3.4

Registro de atividades de “coordenação motora” – Estágio I e Estágio II (2019)

SEMANA 15 À 18

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PÁSCOA VIVEM

CIAR, VALORIZAR E RESPEITAR O VERDADEIRO SENTIDO DA PÁSCOA, PÁSCOA SOLIDÁRIA; EXPRESSÕES GRÁFICAS: DESENHO, PINTURA; CORES: AZUL, AMARELO E VERMELHO; QUANTIDADE; LEITURA; MÚSICA; PALAVRA: PÁSCOA; SÍMBOLOS DA PÁSCOA

CONTAGEM: NOME: LETRA: P: CONFECÇÃO DO MURAL; PINTAR OS PONTOS E COLAGEM.

SEMANA 22 À 26

DIA DO LIVRO: RODA DE CONVERSA SOBRE O LIVRO E O AUTOR MAURICIO DE SOUSA, LEITURAS EM RODA DE CONVERSA; APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS E SUAS CARACTERÍSTICAS; REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES ORAIS, ATIVIDADES QUE ENVOLVAM PINTURA, COLAGEM, MISTURA DE CORES; BIOGRAFIA; NOÇÃO MATEMÁTICA: ABERTO, FECHADO E NOME.

DIA 29

DIA DO BRINQUEDO, ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO MOTORA NA QUADRA; REGISTRO DA HISTÓRIA GATO ATRÁVES DO DESENHO, ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

ROTINA DIÁRIA: ACOLHIMENTO, RODA DA LEITURA, RODA DA CONVERSA, MÚSICA, PARQUE, QUADRA, CONTAGEM, CALENDÁRIO, CHAMADA VIVA E LEITURA DA ROTINA

ATIVIDADE SEMANAIS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS BNCC (CSN)	DIREITO APRENDIZAGEM
SEG <u>15/04/19</u> - Porque 1 (não deu, pegue outro livro) - Letividade de coordenação motora <u>line com traçados em linhas curvas</u> - Peças de montar - Hora da história	E103E003 E103CG01 E103EF01 E103ET07	<input checked="" type="checkbox"/> EO (SI/AI) <input checked="" type="checkbox"/> CG (CM) <input type="checkbox"/> TS (A) <input checked="" type="checkbox"/> EF (CE) <input checked="" type="checkbox"/> ET (LM/NS)	<input checked="" type="checkbox"/> CONVIVER <input checked="" type="checkbox"/> BRINCAR <input checked="" type="checkbox"/> EXPLORAR <input checked="" type="checkbox"/> PARTICIPAR <input checked="" type="checkbox"/> COMUNICAR <input checked="" type="checkbox"/> CONHECER-SE
TER <u>16/04/19</u> - Quadra: Colhido na terra - Conceito matemático (círculo e elipse) 4 - Hora da história	E103E002 E103CG05 E103ET07	<input checked="" type="checkbox"/> EO (SI/AI) <input checked="" type="checkbox"/> CG (CM) <input type="checkbox"/> TS (A) <input type="checkbox"/> EF (CE) <input checked="" type="checkbox"/> ET (LM/NS)	<input type="checkbox"/> CONVIVER <input type="checkbox"/> BRINCAR <input type="checkbox"/> EXPLORAR <input type="checkbox"/> PARTICIPAR <input type="checkbox"/> COMUNICAR <input type="checkbox"/> CONHECER-SE
QUA <u>17/04/19</u> - Vídeos - desenho dirigido - Vídeos do nome da rua	E103E001 E103TS02 E103EF07 E103ET04	<input checked="" type="checkbox"/> EO (SI/AI) <input type="checkbox"/> CG (CM) <input type="checkbox"/> TS (A) <input checked="" type="checkbox"/> EF (CE) <input checked="" type="checkbox"/> ET (LM/NS)	<input type="checkbox"/> CONVIVER <input type="checkbox"/> BRINCAR <input type="checkbox"/> EXPLORAR <input type="checkbox"/> PARTICIPAR <input type="checkbox"/> COMUNICAR <input type="checkbox"/> CONHECER-SE

Planejamento – Estágio II
Prof. Eliana, abr. 2019.

Diário de Classe – Estágio I
Prof. Vanessa, abr. 2019.

Fonte: Registros fotográficos. Diário de Classe e Planejamentos, abr. 2019.

Atividades como cobrir linhas ou pontilhar desenhos; colar palitos ou barbante sobre em linhas; recortar / rasgar / amassar / enrolar e colar barbantes ou papéis em desenhos, figuras ou letras foram observadas em 16 das 19 turmas acompanhadas durante o trabalho de campo, ocupando, em média, 1h21min da rotina semanal das crianças. E, conforme explica uma das docentes entrevistadas, a opção de mantê-las em seus planejamentos em vez de substituí-las por práticas recomendadas pelas prescrições vigentes, segue vinculada à ideia de “preparação” para a aprendizagem da escrita:

Prof. Eliete: [...] Eu falo: eles precisam trabalhar esse movimento para poder segurar no lápis, segurar um giz, é todo um processo. Então na educação infantil... a gente tem que ter todo esse cuidado, não é simplesmente: ‘ah, está na educação infantil, escreve aí menino’. Não é assim, ‘escreve aí menino’, né? Tem todo um preparo... [...] Faço. Faço, porque além de eu achar que é muito importante, eu vejo resultados, né? Eu consigo ver resultados. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/06/19].

O que a primeira vista pode ser analisado como “atraso” ou “retrocesso” ou, ao invés disso, como resultado de problemas legítimos, apontados fortemente por pesquisas realizadas nas duas últimas décadas (CERISARA, 1999; HADDAD, 2006; CAMPOS, 2011; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011; CORREA, 2011; NUNES E CORSINO, 2019) - que vão desde as diferentes funções assumidas pela Educação Infantil nos últimos 40 anos, às fragilidades relacionadas à formação das professoras, somadas às suas condições de trabalho ao longo da carreira; às condições estruturais e materiais dos locais onde exercem seu ofício; às questões de ordem administrativa que dificultam a efetivação da formação continuada no interior das escolas; e, aos processos de implementação das políticas curriculares destinadas a esse segmento – pode ser lido, ainda, de uma outra forma.

De acordo com as análises apresentadas até aqui, as atividades de “coordenação motora” que se difundem entre as professoras de crianças menores de 7 anos de idade - em meio a um contexto em que a pré-escola é vista como solução para os altos índices de reprovação entre as crianças das 1ª séries do 1º grau em meados da década de 1970 -, seguem sustentadas pelas docentes em um cenário de sucessivas reformas curriculares e de mudanças relativas ao atendimento e à organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no entanto, também passam a dividir espaço com práticas alinhadas às orientações vigentes - e esse fato não pode ser ignorado.

Recorrer as fontes coletadas durante o trabalho de campo em 2019 com foco em uma das práticas contestadas por pesquisas fundantes sobre os processos de aquisição da linguagem escrita pelas crianças - que passaram a circular no Brasil na década de 1980 - e colocá-las em diálogo com acontecimentos que se entrecruzam em momentos distintos a partir desse marco, possibilitou apreender que a convivência entre atividades “recomendadas” e “não recomendadas” pelas prescrições oficiais, flagrada,

especialmente, nas últimas duas décadas, sintetiza o amálgama característico das práticas efetivadas cotidianamente pelas docentes como parte dos processos de apropriação das mudanças que se impõem a partir da combinação entre a circulação de pesquisas acadêmicas e a implementação de políticas educacionais pelos órgãos centrais em cada período e não como uma simples sobreposição de práticas que se mantêm apesar delas – tema que será desenvolvido no último capítulo deste trabalho.

Capítulo 4 - A apropriação de práticas de ensino da linguagem escrita pelas professoras

A análise de quatro exemplos históricos do ensino da leitura na França entre os séculos XVII e XX feita por Anne-Marie Chartier (2004a) provoca reflexões que nos alertam sobre os problemas decorrentes de pesquisas sobre as práticas docentes – tanto na escola de ontem como na de hoje – que tomam uma inovação didática ou pedagógica, em si mesma, apenas ligada ao campo dos saberes teóricos, perdendo de vista sua funcionalidade pedagógica, sua eficácia social e a realidade escolar.

[...] Quando uma inovação é rapidamente aceita pelo corpo de professores, em muitos casos, é porque sua eficácia ultrapassa o objetivo específico que ela visa. É porque ela permite aos professores resolver dificuldades de outro tipo, a respeito da progressão, da organização, da avaliação, da divisão do trabalho etc. Ao contrário, se o que se ganha por um lado é pago com um aumento de trabalho e com uma perda de eficácia por outro, os professores se entusiasmam muito menos. Não adianta os inovadores denunciarem sua resistência, seu conservadorismo ou a rigidez de suas rotinas. [...] (CHARTIER, A-M., 2004a, p.10).

Em um estudo de caso realizado no último ano da escola maternal francesa⁶¹, ao investigar como uma professora procura “teorizar reflexivamente” a própria prática no que se refere ao ensino da escrita, Anne-Marie Chartier (1998b) observa que as atividades propostas a crianças entre cinco e seis anos de idade correspondem a diferentes modelos que, do ponto de vista teórico, são tidos como incompatíveis, mas constata que do ponto de vista dos “saberes da ação” tal prática é dotada de uma forte coerência pragmática (CHARTIER, A-M., 1998b, pp. 71-76). Segundo a pesquisadora, a professora reconhece que as atividades que propõe a seus alunos se referem a uma grande variedade de modelos. Ao falar sobre sua prática destaca, de um lado, o caráter “tradicional” de algumas das propostas que realiza – como aquelas voltadas à aquisição de habilidades

⁶¹ Na época desse estudo a pesquisadora se refere à escola maternal focalizando as turmas de crianças entre cinco e seis anos de idade. Em 2019, a matrícula de crianças na escola maternal francesa tornou-se obrigatória a partir dos três anos de idade.

motoras finas – por saber que isso não corresponde ao que é defendido nos textos oficiais, mas argumenta sobre sua posição afirmando que a prática de escrita em letra cursiva é prematura para alunos como os dela e comentando que professores dos anos subsequentes se queixam de traçados incorretos adquiridos no jardim de infância. De outro lado, a pesquisadora também observa que a professora propõe situações em que as crianças ditam textos para ela em voz alta e planeja atividades nas quais os encoraja a escrever por si mesmas operando com as hipóteses que formulam acerca do funcionamento do sistema alfabético – propostas cujas referências se distanciam teoricamente das que fundamentam o tipo de atividade relatado anteriormente.

Quando questionada sobre a origem das referências utilizadas para o planejamento de tais propostas, a professora menciona, sem explicitá-las com exatidão, tanto a leitura de textos publicados em revistas educacionais, como a troca de experiências coletadas em função de encontros com outras professoras.

Tomando esse exemplo, a investigação exigiu, portanto, a compreensão de que os processos de apropriação de inovações didáticas e pedagógicas se dão na relação com o cotidiano escolar, pois também é na escola, na sala de aula, por meio do “ver fazer e ouvir dizer” (CHARTIER, A-M., 1998b, p.70), que os professores se apropriam dos saberes considerados pertinentes ao seu trabalho com as crianças.

Segundo Anne-Marie Chartier, ao planejarem suas práticas os professores se valem de informações que podem ser diretamente utilizáveis: optam por saber o “como fazer” em vez do “porque” fazer, ou seja, dos protocolos de ação em vez de declarações ou modelos explicativos (1998b, p.68). Quando comparado ao que é disseminado nas prescrições curriculares, nas publicações didáticas ou acadêmicas, aquilo que é validado no âmbito escolar, por aqueles com quem se pode discutir cotidianamente, torna uma proposta flexível o suficiente para a realização de variações e adaptações pessoais. Assim, os discursos aos quais os professores têm acesso são transformados em “um discurso para sua prática” (CHARTIER, A-M., 1998b, p.81) e passíveis de serem incorporados a ela.

[...] quando se estuda uma inovação, didática ou pedagógica, tomada em si, como se fosse apenas ligada ao campo dos saberes teóricos, se perde de vista o que faz ou o que fez sua funcionalidade ou a sua eficácia na escola. Ao contrário, levar em conta a realidade escolar permite compreender melhor o fracasso das ideias pedagógicas, que parecem, entretanto, muito justas e boas. [...] (CHARTIER, A-M., 2004a, p.11).

Conforme assinala a pesquisadora “a história das ideias pedagógicas e a história das práticas pedagógicas não caminham no mesmo passo”. A aceitação ou a rejeição de uma “inovação” pelos professores vem acompanhada de “discussões, predições, narrativas, argumentações, mudanças de ponto de vista, conflitos, ou seja, de trocas entre os profissionais”. Assim são transmitidas as memórias profissionais dos professores, são construídos novos critérios para o ordenamento de urgências e prioridades frente aos dados novos, bem como “outras maneiras de reformular o aceitável e o inaceitável, o desejável e o razoável, tanto no dissenso quanto no consenso” (CHARTIER, A-M. 2004a, p.11).

Nas análises apresentadas no capítulo anterior, as professoras acompanhadas durante o trabalho de campo ocorrido em 2019 sustentam a realização de atividades de cunho preparatório para a aprendizagem da escrita em suas salas de aula – embora a produção acadêmica dos últimos 30 anos tenha subsidiado consistentemente a supressão dessa prática nas orientações curriculares para a Educação Infantil formuladas no Brasil desde meados da década de 1990. E, possivelmente, seguem realizando tais atividades ainda na tentativa de responder às expectativas relativas aos anos iniciais do EF, especialmente, em um contexto em que as metas estabelecidas para a alfabetização das crianças nesse segmento da Educação Básica têm sido objeto de controvérsias⁶².

No entanto, também chama a atenção o fato de que essas mesmas professoras passaram a ler com frequência para seus alunos textos da literatura infantil – atividade que, ao contrário daquelas que hoje são consideradas mecânicas e instrumentais, tem sido fortemente recomendada nas propostas curriculares vigentes no que se refere ao ensino da linguagem escrita.

Em 16 das 19 turmas de Educação Infantil acompanhadas nesta pesquisa, a “leitura de textos em voz alta feita por um adulto” figura na rotina das crianças ao lado de atividades como a identificação de letras do alfabeto, de reconhecimento do próprio

⁶² Conforme mencionado na Introdução, em 2014 a Meta 5 do Plano Nacional de Educação estabelecia que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do 3º ano do EF; em 2018 no texto da BNCC o prazo passa a ser o final do 2º ano e, em 2019 a diretriz da Política Nacional de Alfabetização (PNA), cuja concepção de alfabetização difere das que fundamentavam as definições anteriores, passa a priorizar a alfabetização no 1º ano do EF, delegando à Educação Infantil a responsabilidade pelo desenvolvimento de “habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita” (BRASIL, 2019, p.32) .

nome e demais propostas consideradas pelas professoras como práticas de ensino da linguagem escrita.

Prof. Vitória: [...] Então, são duas práticas que eu gosto muito de fazer [referindo-se à identificação do próprio nome e a leitura do alfabeto]. E outra prática, uma terceira prática, é a leitura de livros, né? Eles amam e eu sempre retomo, eu vou lá atrás: “olha, lembra que história que nós lemos?”; “ah, aquela história”, “do que se tratava?”; “A casa sonolenta, Os sete cachorrinhos amarelos” ... você vai puxando as histórias e eles vão lembrando. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 18/06/19].

Nos planejamentos das professoras esta atividade está entre aquelas que se mantêm ao longo da semana, apontando para uma prática de leitura diária (figura 4.1).

Figura 4.1

Registros de atividades de “leitura em voz alta pela prof.” – Estágio I e Estágio II (2019)

Planejamento – Estágio I. Prof. Gisele, abr. 2019.

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
LEITURA DIÁRIA: <u>Medo de quê?</u>	LEITURA DIÁRIA: <u>O menino azul.</u>	LEITURA DIÁRIA: <u>Branca de neve e os sete anões</u>	LEITURA DIÁRIA: <u>Não tenha medo, Calfredo. * Prefeito</u>	LEITURA DIÁRIA: <u>Cis formigas.</u>
CONTEÚDO/ATIVIDADES - Música: Bicho Papão, - Desenhar e contar qual seu medo. - Roda de conversa: Medo. - Número 1 e quantidade.	CONTEÚDO/ATIVIDADES - Escrita da letra inicial do nome. - Manuseio de livros - Musicalização - Reconto da história.	CONTEÚDO/ATIVIDADES - Olhar-se no espelho. (Caixa de Espelho) - Modelagem do que viu no espelho. - Cíchar as letras do nome: atividade.	CONTEÚDO/ATIVIDADES - Ilustrar a parte que mais gostou da história / Reconto - Expressões faciais. - Identificar cores aprendidas (atividade)	CONTEÚDO/ATIVIDADES - Atividade da letra A com tinta - Movimento de letra A na lousa. - Parque Hora da Música

Segunda-Feira 11/03	Terça-Feira 12/03	Quarta-Feira 13/03	Quinta-Feira 14/03	Sexta-Feira 15/03
Contar três avião para fora. Quay, Carolina e Cilice Silva relatos sobre o episódio de feriado de carnaval naval. Resumo dividido sobre feriado de carnaval lista de palavras com as vogais A/E/I estudo e leitura do alfabeto Comemoração dos aniversariantes de fevereiro Instituição Dia do Livro - palavras mágicas leitura deleite "irmãos gêmeos"	Retomada dos relatos de grande feriado de carnaval (oralmente) Desenho dividido sobre o feriado Estudo da letra "B" lista de palavras com "B" adição com material concreto Estudo do nome com letra base "ão" Comemoração dos aniversariantes de março marcas de marca leitura deleite "aqui é minha casa"	Retomada dos relatos de grande feriado de carnaval (oralmente) Desenho dividido sobre o feriado Estudo da letra "B" lista de palavras com "B" adição com material concreto Estudo do nome com letra base "ão" leitura deleite "O amigo da bruxinha" solidariedade cívica.	Estudo da letra "C" lista de palavras com "C" pultracão com material concreto Estudo do nome com letra base "ão" leitura deleite "João e Maria" roda de conversa sobre "Dia dos animais"	Estudo da letra "C" lista de palavras com "C" Aranda de livros roda de livros pultracão com material concreto Estudo do nome com letra base "ão" leitura deleite "Dia do Livro" roda de conversa sobre "Dia da escola"
Observações: Rotina: contagem dos educandos (meninos/meninas), parque, café, atividade escrita, roda de conversa, leitura deleite, almoço, brincadeira individual, roda de leitura de imagens. * A aula de informática foi transferida para segunda-feira				

Fonte: Registros fotográficos. Planejamentos, mar e abr. 2019.

Nos registros feitos por essas duas professoras a leitura de livros de literatura infantil aparece como algo recorrente. No quadro preenchido por Gisele - planejamento Estágio I – há pistas de que a “leitura diária” é uma atividade orientada pela coordenação da escola, pois consta como item fixo da matriz de planejamento, cabendo à professora apenas indicar os livros selecionados para cada um dos dias da semana. Da mesma forma, no planejamento do Estágio II, embora o registro que indica a atividade tenha sido feito pela própria professora, a expressão “leitura deleite” parece fazer parte de um vocabulário comum que compõe um repertório compartilhado de práticas entre as docentes da escola⁶³.

No entanto, sua presença entre as demais atividades realizadas cotidianamente pelas professoras não pode ser considerada, apressadamente, como um indício de que se

⁶³ A expressão “leitura deleite” figura em prescrições curriculares e em orientações que circulam em programas de formação continuada. Quando utilizada pelas docentes em seus planejamentos, parece apontar para a constituição, no interior das escolas, de um vocabulário próprio para nomear e identificar determinadas práticas ali efetivadas.

trata de uma prática consolidada e introduzida há anos, ‘naturalmente’, na rotina das turmas da Educação Infantil.

De acordo com a análise das fontes coletadas durante o acompanhamento feito nas turmas de Estágio I e Estágio II, onde estão matriculadas crianças de quatro a cinco anos de idade, é possível inferir que a institucionalização de tal prática na Educação Infantil parece ter se dado, na rede municipal de Guarulhos, especialmente, ao longo dos últimos 10 anos.

Professoras como Rosário e Vanessa relatam que a leitura de livros de literatura infantil não era uma atividade realizada com frequência no início de suas carreiras:

Prof. Rosário: [...] não tinha muito hábito, até por conta que... não tinha muito essa prática, né? [...] Antigamente, eu fazia esporadicamente: “ah, hoje eu vou ler um livro”, então, eu buscava um livro que tinha a ver com aquilo que eu ia trabalhar e fazia a leitura daquele livro. Hoje não, se tornou um hábito, eu trago os livros e eu também gosto de selecionar um pouco, porque tem alguns livros que, para mim, não têm contexto, não têm sentido. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 5/07/19].

Prof. Vanessa: [...] Leitura... Não lia todos os dias, né? Quando eu iniciei, eu não lia todos os dias. Mas depois que eu entrei na prefeitura, e aí... ‘leitura fruição’, ‘leitura deleite’... e, aí, isso virou uma prática mesmo. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/06/19].

Quando perguntadas sobre a que atribuíam essa mudança em suas práticas as professoras mencionaram projetos de formação continuada dos quais participaram.

Prof. Rosário: [...] eu fui aprendendo depois que eu comecei a fazer uns cursos aqui também, voltados para leitura. [...] Teve o *Trilhas...* depois veio aquele projeto também de Pernambuco, que tem uns livros de história. E os livros de história infantil foram me encantando e eu tento encantá-los também na hora da leitura. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 5/07/19].

Prof. Vanessa: [...] É, assim, porque quando eu fui para a parte de alfabetização, com os primeiros anos, eu fiz o *Pró-Letramento*, né? Eu acho que eu fiz em 2009. [...] Então, quando eu vim para o infantil eu só continuei a prática. E aí quando falavam no infantil: “ah, tem que ler”, para mim não era novidade, né? [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/06/19].

Rosário e Vanessa assumiram turmas de Educação Infantil, respectivamente, a partir de 2013 e 2016. E, antes disso, desde o período de transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração no município, trabalharam em turmas de 1ª série / 1º ano, razão pela qual, possivelmente, tiveram acesso aos programas de formação citados em seus relatos.

Suas explicações para a incorporação da leitura de textos de literatura infantil como uma prática frequente chamam a atenção para o fato de que, em ambos os casos, as estratégias de formação continuada adotadas pela Secretaria de Educação não se destinavam, necessariamente, a professoras que lecionavam na Educação Infantil⁶⁴.

Outras professoras, como é o caso de Gisele que, ao longo de sua carreira soma 16 anos de docência em turmas de crianças menores de seis anos de idade e que, provavelmente, também não tiveram acesso à formação ou à materiais destinados

⁶⁴ O programa “Pró-Letramento”, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica destinava-se aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, nos quais estão matriculadas crianças de seis, sete e oito anos de idade. Entre os conteúdos do curso está a leitura em voz alta de textos feita por um adulto. (BRASIL. *Pró-Letramento*. Alfabetização e Linguagem. Brasília: SEB/UFMG/UFPE/UnB/UNICAMP, 2007). Em Guarulhos, desde 2007, professores que atuavam em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental podiam se inscrever no programa Pró-Letramento. A participação desses docentes não era obrigatória e previa a remuneração em horas extras para o cumprimento da carga horária de 120 horas semestrais do curso.

O projeto “Trilhas”, parceria entre o Ministério da Educação, o Instituto Natura e Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), foi concebido sob supervisão de Ana Teberosky, contendo orientações para a realização de situações de leitura de livros de literatura infantil que também integravam o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O material foi distribuído, em 2012, para professores do 1º ano do Ensino Fundamental de 2008 municípios, das 26 capitais e de cidades com mais de 150 mil habitantes, além do Distrito Federal.

Entre 2017 e 2018, o curso destinado, exclusivamente, ao segmento da Educação Infantil com base na coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (BRASIL, 2016b) foi ofertado por meio de sua incorporação ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na cidade de Guarulhos, segundo a coordenadora local do programa - em entrevista concedida em outubro de 2018 -, a participação de professores e coordenadores desse segmento se deu por adesão. Entre as 19 professoras acompanhadas nesta pesquisa, de acordo com as respostas ao questionário aplicado entre fev. e abr. 2019 – que entre as perguntas, solicitava a indicação de sua participação em cursos de formação continuada nos últimos dez anos -, nenhuma delas fez referência a ele.

exclusivamente às professoras dos anos iniciais do EF, parecem ter seguido um outro percurso:

Prof. Gisele: [...] O que eu acho mais eficiente para a Educação Infantil, para desenvolver a linguagem, tem a ver com a fruição, que foi o que você viu [referindo-se à atividade de leitura em voz alta de uma história, observada durante o trabalho de campo]. Talvez eu goste mais... Eu não sei se é tão mais eficiente, mas eu acho que é bem importante. [...] Eu fui ligando tudo, na verdade, a partir da minha experiência com ações que funcionavam com as colegas que vieram do Fundamental. Lembra que eu te falei que eu sou uma pessoa que sempre observava como as amigas lidavam com isso? [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/06/19].

Conforme o relato da professora Gisele, o compartilhamento de informações e práticas entre professoras que lecionaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, na última década, migraram para a Educação Infantil e professoras que, como ela, concentraram sua carreira nos anos finais desse segmento da Educação Básica, também pode explicar a incorporação relativamente recente das atividades de leitura em voz alta de textos literários na rotina das crianças entre quatro e cinco anos de idade.

Soma-se a isso a presença (ou ausência) de livros de literatura infantil nas escolas, especialmente, naquelas onde há, exclusivamente, turmas de Educação Infantil.

Prof. Gisele: [...] essa coisa da fruição [referindo-se à recomendação da leitura de livros de literatura na Educação Infantil] foi uma coisa de cima para baixo, não foi ideia nossa, realmente a rede foi, tipo, introduzindo e fazendo a gente entrar nisso, porque no começo não tinha nada disso. No começo, quase não tinha nem livro dentro das escolas. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/06/19].

4.1 Objetos da cultura material escolar e a implementação de inovações no ensino da linguagem escrita

Segundo Anne-Marie Chartier (2004b), livros ilustrados ou lembranças de romances compõem nossa memória escolar. A escola parece ter, ‘naturalmente’, todos os meios e ser um lugar privilegiado para incluir a literatura infantil no repertório de textos voltados ao ensino e à aprendizagem da leitura. No entanto, conforme alerta a pesquisadora, deduzir que a literatura infantil sempre foi considerada pela escola como “um repertório natural de textos para aprender a ler e gostar de ler” é uma “ilusão retrospectiva”. Ao discorrer sobre o lugar da literatura infantil na escola primária francesa ao longo do século XX, chama a atenção para o fato de que se, de um lado, as escolas receberam esses livros, fragmentos dessas obras foram publicados em manuais de leitura e os professores, geração após geração, os fizeram ler e reler – tornando-os “referências massivamente compartilhadas”, de outro lado, esses mesmos livros “só foram aceitos após superar milhares de desconfianças e relutâncias” (CHARTIER, A-M, 2004b, pp.123-124).

“Na França, somente em 2002, nos programas publicados por Jacques Lang foi considerado, pela primeira vez, que a literatura infantil fazia parte oficial e explicitamente da escolaridade obrigatória⁶⁵”. (CHARTIER, A-M, 2004b, pp.123-124).

No Brasil, a introdução de objetos da cultura material escolar, como os livros infantis, pode ser examinada no contexto da implementação de inovações no ensino primário na primeira metade do século XX.

Ao lado de objetos e aparelhos como os de projeção fixa e animada, voltados à educação pela imagem, as proposições da Escola Nova nas décadas de 1930 a 1950 também enfatizavam as bibliotecas infantis “vistas como elementos primordiais para o aperfeiçoamento da leitura, como instrumento auxiliar dos estudos à medida que propiciavam fontes de informação e como meios para despertar, desenvolver e manter o gosto pela leitura” (SOUZA, 2013, p,110).

⁶⁵ Anne-Marie Chartier faz referência ao documento *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes*, publicado em 2002 pelo Centro Nacional de Documentação Pedagógica (CNDP). *Qu'apprend-on à l'école maternelle? Les nouveaux programmes*, destinado às escolas maternas, também compõe esta mesma série de documentos.

Na seção “instituições auxiliares da escola” do Anuário do Estado de São Paulo - 1935-1936 - relatório organizado por Almeida Júnior, à época Diretor do Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo – há um tópico dedicado exclusivamente à “biblioteca escolar infantil”. Com o objetivo de defender “o valor deste instrumento de educação e de disseminação cultural”, são recuperados trechos escritos por Oscar Thompson, no Anuário de 1917:

[...] “A criação das bibliothecas escolares, nos nossos Grupos, traria innumeradas vantagens para a formação moral dos nossos alumnos. Organizadas de acordo com o fim a que se destinam, os seus moveis deviam ser adequados ás crianças; os livros escolhidos com critério seriam destinados aos alumnos de todas as classes, desde os analphabetos, que poderiam passar horas na biblioteca, manuseando livros de figuras, até os de classe mais adeantada, cuja leitura seria fiscalizada pelo diretor da escola, mediante a entrega, ao retirar-se da sala, de um pequeno summario daquilo que leu com sua opinião favorável ou não. [...] (SÃO PAULO (Estado), 1936, p. 148).

Segundo dados apresentados nesse relatório, em 1936, a Diretoria do Ensino contava com 305 “bibliotecários escolares infantis” em todo o Estado (SÃO PAULO [Estado], 1936, p.149).

Rosa Fátima de Souza (2013) assinala que apesar de os livros infantis figurarem entre os materiais a serem utilizados por alunos e professores, o poder público “encaminhava às escolas o mínimo necessário para as atividades de leitura e escrita”. Ao examinar as práticas de ensino nas escolas paulistas⁶⁶, a pesquisadora verificou que entre 1930 e 1960, período em que os princípios escolanovistas orientavam o ensino primário no estado de São Paulo, poucas delas contavam com materiais ou equipamentos indicados à época como inovadores, entre eles as bibliotecas escolares:

⁶⁶ SOUZA, Rosa F. de. *Alicerces da Pátria*. História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

[...] “a introdução desses melhoramentos, quando ocorria, devia-se menos à intervenção do Estado e mais à boa vontade da comunidade escolar, mediante doações ou campanhas para aquisição de recursos para a compra dos mesmos” (SOUZA, 2013, p.112).

Souza menciona dados de uma pesquisa realizada no final dos anos 1950 pela Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) que, entre outros aspectos da organização do sistema escolar, também procurou verificar as condições materiais de escolas primárias da capital paulista, como a criação de bibliotecas,⁶⁷ assinalando que, segundo esse relatório, a expansão desse equipamento, verificada entre 1930 e 1937, não se sustentou nas duas décadas subsequentes e que sua utilização pelos professores era aleatória e não sistemática (SOUZA, 2013, p.113).

Segundo Souza, a ausência ou escassez de materiais ou equipamentos inovadores nas escolas primárias paulistas, entre eles as bibliotecas escolares “não foi o único nem o principal fator responsável pelas dificuldades de adoção dos princípios da escola nova na rede estadual paulista. Mas ela atesta, sem dúvida, mais uma vicissitude da renovação preconizada” (SOUZA, 2013, p.114).

Na primeira metade da década de 1930, período de expansão desse equipamento na capital paulista, embora se verifique a existência de classes de jardim de infância anexas a grupos escolares, sua presença “é inexpressiva se comparada à rede de ensino privado” (KISHIMOTO, 1996, p.129)⁶⁸. No final da década de 1940, verifica-se uma

⁶⁷ LEVANTAMENTO do ensino primário (resultados relativos à escola). *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, ano IV, v. 4, p. 57-81, jun. 1960. O estudo feito por Ferreira (2001) sobre as pesquisas realizadas pelo CRPE/SP, destaca que houve restrições por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para estender a pesquisa para todo o Estado.

⁶⁸ Segundo Kishimoto (1986), as classes infantis anexas aos Grupos Escolares, criadas nesse período, duram pouco tempo. (KISHIMOTO, 1996, p.129). No *Anuário do Estado de São Paulo - 1935-1936*, Almeida Júnior assinala que, frente às exigências relativas às instalações e à contratação de pessoal especializado para atendimento às instituições pré-primárias, somadas às dificuldades de atendimento ao ensino primário, [...] “cabe aos poderes públicos, nesta matéria, estimular e auxiliar a iniciativa particular, levando os industriais a estabelecer escolas maternas junto às fabricas.” [...] (p.104). SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação e da Saúde Pública, Directoria do Ensino, 1935-1936. São Paulo: Typ. Siqueira, 1936. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10011717&parte=1>, acesso em 12 de out. 2021.

ampliação das unidades escolares de Ensino Pré-Primário Infantil (na capital e no interior) mantidas pelo Estado e pelas municipalidades⁶⁹, no entanto, a criação de classes de jardim da infância nos grupos escolares seguia condicionada a existência ou não de vagas em classes do ensino primário (KISHIMOTO, 1996, p.287).

Em Guarulhos, a primeira escola para crianças menores de 7 anos de idade, denominada Parque Infantil Padre João Alvares, é inaugurada somente em 1958, com apenas uma sala de aula e duas professoras, oferecendo pouco mais de duas dezenas de vagas. Quinze anos depois, em 1973, são criadas apenas mais três pré-escolas no município – sinalizando a prioridade dada ao atendimento de crianças que deveriam ingressar em turmas de 1ª série.

A escassez de equipamentos e materiais inovadores, como os livros infantis, verificada nas escolas primárias paulistas da década de 1950, se estendia a esses espaços, durante a década de 1970, conforme o relato da Professora Zilda ao comentar sobre os materiais aos quais tinha acesso para a realização de atividades na pré-escola em que lecionava:

[...] A gente trocava as atividades entre a gente, entre os professores... uma [professora] tinha uma ideia, pegava alguma coisa, mimeografava... Mimeógrafo todo mundo tinha... usava-se mais o desenho livre... contava a história, contava as coisas e ‘vai desenhar’, porque era sulfite o que a gente tinha, né? [...] Então, a gente não tinha livros, assim, eu contava, contava aquelas histórias [...] nas escolas que eu passei nessa época aí, 1978...1979, não tinha [livros]. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 26/11/18].

⁶⁹ Dados coletados do arquivo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, contabilizam, em todo o Estado no ano de 1941: 277 instituições com jardins de infância - 240 na esfera privada 12 na esfera municipal; 25 na esfera estadual (KISHIMOTO, 1996, p.185). Segundo o *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo – Situação Física, Social e Cultural, Vol.1 - 1950*, em 1949 havia 433 unidades escolares de Ensino Pré-Primário Infantil (na Capital e no interior): 180 mantidas pelo Estado (59 na Capital); 221 mantidas por particulares (122 na Capital); e 32 mantidas pelas municipalidades (pp. 122-124). Na cidade de Guarulhos, não havia escola destinada a esse “ramo do ensino” (p.150). (SÃO PAULO - Estado, Departamento de Estatística do Estado, 1953). Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10011100&parte=1>, acesso em 13 de out. 2021.

Se a insuficiência de equipamentos escolares introduzidos por meio da intervenção do Estado verificada nos grupos escolares entre as décadas de 1930 e 1960 pode ser lida, entre outros aspectos, como algo contraditório com o que era preconizado nos programas de ensino do período escolanovista, a partir da segunda metade da década de 1970, a ausência de livros de literatura infantil nas pré-escolas pode ser compreendida como algo concorrente às prioridades definidas pelos programas de educação compensatória regulamentados nesse período, segundo os pressupostos que os orientavam.

Em um contexto de indefinição no âmbito normativo federal quanto ao lugar das pré-escolas, ora considerada integrante do 1º grau, ora apartada desse nível de ensino, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), por meio da Indicação nº151/75, aprovada em 17/12/1975⁷⁰, regulamenta a implementação de programas de educação compensatória oferecidos pelos poderes públicos estadual e municipal a crianças menores de 7 anos de idade⁷¹. E, no mesmo ano, é constituído um grupo de trabalho para a elaboração do “Modelo Pedagógico da Educação Pré-Escolar”, publicado em 1979 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)⁷².

Na introdução às seções que contém sugestões para o planejamento de atividades e para a “formulação de objetivos instrucionais” relativos à “área de estimulação: comunicação e expressão” o texto evoca as ideias de prontidão e de pré-requisito:

⁷⁰ [...] “Impõe-se, portanto, como solução mais adequada e eficaz, a constituição de classes especiais para crianças carentes de 5 e 6 anos de idade, como um desdobramento necessário das tarefas que a 1ª série vê-se compelida a exercer no caso de tais crianças. A este título, os programas de educação compensatória oferecidos pelo poder público a crianças de camadas cultural e economicamente desprivilegiadas de nossa sociedade, integram o ensino de 1º grau. [...] a participação dos municípios nessa área, dependerá de autorização expressa da Secretaria da Educação do Estado a quem competirá a orientação e supervisão direta dos programas, tanto no plano pedagógico, quanto no da saúde” (Indicação nº 151/75 – CEE-SP).

⁷¹ Segundo Kishimoto (1986), a implementação de tais programas nos anos 1970, cujo objetivo era compensar as “deficiências” das crianças das camadas populares menores de 7 anos de idade “e prepará-las mais rapidamente para a entrada no primário”, deixa de lado a questão da inclusão obrigatória das pré-escolas no sistema de ensino. (KISHIMOTO, 1996, p. 289)

⁷² A relatora da Indicação nº 151/75 - que regulamentou o programa de educação compensatória no Estado de São Paulo -, Maria de Lourdes Mariotto Haidar, conselheira do CEE-SP, foi também a coordenadora geral da primeira etapa desse grupo de trabalho, constituído em setembro de 1975. Após a reorganização da Secretaria da Educação (Decreto 7.510 de 29 de janeiro de 1976) a formulação do documento passou a ser coordenada pelo Serviço de Educação Pré-Escolar / CENP, dirigido pela professora Marieta Lúcia Machado Nicolau.

[...] lembramos novamente que o programa desta área pretende estimular a prontidão para a alfabetização; contudo, não se objetiva iniciar a alfabetização na pré-escola, mas oferecer estímulos que facilitem o desenvolvimento dos pré-requisitos necessários à aprendizagem de leitura e da escrita nas primeiras séries do primeiro grau. [SÃO PAULO, 1979, p.88].

Entre as 19 sugestões de atividades voltadas ao cumprimento dos 46 objetivos elencados não há menção à leitura de histórias⁷³. E, entre os materiais indicados para o desenvolvimento de habilidades consideradas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita por esse programa – fundamentado na noção de prontidão -, não estava prevista a utilização de livros infantis desobrigando, assim, a introdução desse material nas pré-escolas por meio da intervenção do Estado neste período.

A entrada dos livros de literatura em escolas da Educação Infantil - assim como de outros objetos da cultura material escolar em diferentes épocas e segmentos da escolaridade -, guarda relação, portanto, entre vários outros fatores, com a implementação de reformas curriculares pautadas por diferentes concepções de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita.

No entanto, também é possível verificar que o provimento desses materiais por parte dos órgãos governamentais e a emergência de tais reformas não caminham a par e passo.

Nos planejamentos da professora Gisele (Estágio I) e da professora Tais (Estágio II) há registros dos títulos dos livros lidos diariamente em voz alta para as crianças no início de 2019⁷⁴ – figura 4.1. São obras que fazem parte do acervo das escolas onde

⁷³ Na seção onde há sugestões de atividades relativas “área de estimulação: comunicação e expressão” são mencionadas: a exploração de objetos; o estímulo à curiosidade em relação a objetos ou pessoas; o estímulo à verbalização a partir de acontecimentos vivenciados no cotidiano; à realização de movimentos com o corpo ou que envolvam traçados com lápis a partir de músicas ou brincadeiras; a reprodução de sons a partir de simulações; a análise fonética de palavras vistas e ouvidas; a descoberta de sílabas em palavras etc. (SÃO PAULO, 1979, pp.88-101).

⁷⁴ É possível verificar que algumas das obras mencionadas nos planejamentos das professoras foram distribuídas pelo governo federal em diferentes edições do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: *O menino azul*. Cecília Meireles, Nova Fronteira (PNBE 2001); *O amigo da bruxinha*. Eva Furnari, Moderna (PNBE 2005); *João e Maria*. Jacob Grimm, Wilhelm Grimm, Peirópolis (PNBE 2006); *Medo de quê*. Flávia Côrtes, DCL/SP (PNBE 2010); *Aqui é minha casa*. Jérôme Ruillier, Martins Fontes (PNAIC 2013); *Irmãos Gêmeos*. Young So Yoo, Young Mi Park, Callis (PNLD 2013, 2014, 2015 – obras complementares).

lecionam e, em sua maioria, foram distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, instituído em 1997 com o objetivo de democratizar o acesso a obras de literatura e a outros materiais como enciclopédias, atlas, dicionários, referentes ao currículo de diferentes áreas do conhecimento, bem como a materiais didático-pedagógicos destinados aos professores⁷⁵.

Com exceção da edição do programa no ano 2000 que incluía o RCNEI (BRASIL, 1998) entre os materiais destinados aos professores como parte das estratégias de implementação das reformas curriculares iniciadas em 1997, até 2006, os acervos, compostos em sua maioria por obras literárias, priorizavam o Ensino Fundamental.

Embora a prática de leitura de histórias em voz alta às crianças figure entre as atividades fortemente recomendadas no RCNEI - exigindo como condição essencial para sua realização a existência de “um acervo em sala com livros e outros materiais” (BRASIL, 1998b, p.144) -, somente a partir de 2008, dez anos após sua publicação, o PNBE teve sua abrangência ampliada e livros de literatura infantil passaram a ser distribuídos a escolas de Educação Infantil⁷⁶.

Além das questões relativas ao descompasso verificado na dotação para a composição de acervos destinados, exclusivamente, a turmas desse segmento da Educação Básica por parte dos órgãos centrais no contexto da implementação das reformas curriculares, iniciada há mais de duas décadas, a análise dos processos de incorporação da leitura de livros infantis pelas professoras – observada, mais fortemente, nos últimos dez anos -, também requer buscar indícios acerca de como essas atividades são efetivadas em sala de aula nos contextos imediatos em que se dá a interação entre as docentes e as crianças frente aos textos.

⁷⁵ Entre os materiais destinados aos docentes do Ensino Fundamental, no PNBE 2000, no contexto da implementação das reformas curriculares iniciadas em 1997, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 8ª séries, dos Parâmetros em Ação, do Referencial Nacional para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, também compunha o acervo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

⁷⁶ O segmento da Educação Infantil também foi contemplado pelas edições do PNBE em 2010, 2012 e 2014. Em 2017 o PNBE foi substituído pelo PNLN Literário e, em 2018, livros de literatura aprovados pelo programa, destinados a cada turma de Creche ou Pré-escola, foram escolhidos pelos professores. As obras foram distribuídas a partir de agosto de 2019 (Informe nº34/2019 – COARE/FNDE), após a realização do trabalho de campo nas escolas da rede municipal de Guarulhos.

Há mudanças nas práticas de ensino da linguagem escrita que envolvem a utilização de textos literários na Educação Infantil? O que se mantém, mas, no diálogo com os contextos nos quais se manifestam, sofre adaptações? E, finalmente, o que passa ao largo de “inovações” relacionadas à definição dos conteúdos a serem ensinados ou aos métodos utilizados para realização de tal tarefa?

A busca por possíveis respostas para algumas dessas perguntas será o foco das análises subsequentes.

4.2 Leitura em voz alta feita por um adulto - práticas, objetivos e intervenções das professoras

A leitura em voz alta de livros de literatura infantil às crianças pequenas promove o acesso à cultura escrita e à linguagem escrita, diferente da linguagem utilizada em contextos de conversação cotidiana – fragmentada e referencial - tornando possível familiarizá-las com as fórmulas e o léxico próprios dos textos escritos (SEPÚLVEDA, 2009).

São contextos de aprendizagem em que as crianças escutam a leitura feita pelo adulto, participam de intercâmbios verbais, presenciam a manifestação de certos traços fundamentais de comportamentos típicos do leitor em situações de interação com outras pessoas acerca dos textos como: adequar a modalidade de leitura ao texto que se está lendo, comentar o que se leu, confrontar interpretações geradas pelo texto, reler um fragmento para verificar o que se compreendeu (LERNER, p.62, 2002).

Quando um adulto lê em voz alta, a possibilidade de se ler um texto é outorgada à criança com a qual se interage, mesmo que ela ainda não o faça de maneira autônoma.

Teberosky e Sepúlveda (2018) entendem a leitura do adulto também como uma leitura feita pela criança, tanto no sentido “vicário”, como “metafórico”.

[...] O sentido vicário vem do fato de que a criança participa na leitura por meio do outro que lê, ao ouvir, apontar, olhar, nomear, perguntar e comentar o que foi lido. E o significado metafórico é derivado de um “como se”: como se estivesse lendo as leituras de que ela compartilha, quando participa delas [...] (TEBEROSKY e SEPÚLVEDA, 2018, p. 73).

Segundo as autoras, estudos desenvolvidos nos últimos anos⁷⁷ apontam que a leitura compartilhada de livros entre adultos e crianças possibilita o acesso a construções mais complexas que aquelas verificadas no discurso utilizado em situações de interação cotidianas, próprias da conversação. Ambas as situações são potenciais fontes de desenvolvimento da língua, mas é por meio da exposição frequente a livros de literatura infantil e, especialmente, ao seu conteúdo linguístico que são fornecidas às crianças informações relacionadas ao léxico, a construções gramaticais canônicas e complexas, as estruturas narrativas (TEBEROSKY e SEPÚLVEDA, 2018, pp. 75-77).

Nessas situações, a utilização de recursos multimodais como a entonação e os gestos que acompanham a leitura em voz alta e a visualização compartilhada do livro, associada à conversa sobre o suporte, sobre as relações do texto com as ilustrações, sobre os recursos gráficos de formato, a tipografia pode promover ainda, tanto a compreensão, a memória, a construção de sentido pelas crianças, quanto a circulação da linguagem letrada, do conhecimento metalinguístico e da metalinguagem (TEBEROSKY e SEPÚLVEDA, 2018; TEBEROSKY, 2020).

Conversar sobre uma história a partir da leitura em voz alta feita por um adulto gera, ainda, um contexto em que são compartilhados: aspectos que mais impressionaram ou que chamaram a atenção de cada um dos participantes (professora e crianças), comentários sobre o tema ou sobre a mensagem que foi possível inferir a partir dele, sobre os personagens com os quais se identificaram, sobre o conflito ou o desfecho da trama. Neste caso, o “como se”, no sentido metafórico, se refere a realização de uma situação na qual a professora procede como se a conversa sobre um texto lido ocorresse fora da escola, orientada por um propósito não-didático, mas cujo “propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor” (LERNER, 2002, pp.95-96).

Conversar sobre uma história, realizar observações e comentários sobre o texto lido, além de tornar “o comportamento leitor” objeto de ensino e favorecer a compreensão de seu conteúdo temático, também pode promover a compreensão e a apropriação do

⁷⁷ Teberosky e Sepúlveda (2018) citam os trabalhos de: CAMERON-FAULKNER, Thea, LIEVEN, Elena, TOMASELLO, Michael. A Construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, 843-873, 2003; STOLL, Sabine, ABBOT-SMITH, Kirsten, LIEVEN, Elena. Lexically restricted utterances in Russian, German, and English Child-Directed Speech. *Cognitive Science*, 33, 75-103, 2009. CAMERON-FAULKNER, Thea, NOBLE, Claire. A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33: 268-279, 2013.

texto como linguagem escrita quando se explora o livro como suporte e como objeto semiótico. É possível, “falar sobre a linguagem”, ou seja, promover a produção de um “discurso metalinguístico”, quando se comenta sobre o livro e a linguagem do texto; é possível focalizar as ações e intenções dos personagens, bem como promover um “discurso metacognitivo” quando se conversa sobre o próprio processo de compreensão das crianças que participaram da situação de leitura e, ainda, um “discurso metaletado” ao falar com elas “sobre o livro, a ilustração e o texto, para destacar seus componentes, seus recursos, suas unidades”. (TEBEROSKY e SEPÚLVEDA, 2009, p.20).

Recorrer a tais referências, que resultam de pesquisas acadêmicas nos campos da psicologia, da linguística, bem como da didática da alfabetização permite caracterizar a atividade que será tomada como objeto de análise a seguir e interpretar as práticas efetivadas pelas professoras durante sua realização.

Ainda assim, cabe assinalar que o exame das situações de leitura de livros de literatura infantil observadas no cotidiano das escolas acompanhadas por esta pesquisa seguirá focalizando, entre os aspectos da trama que conforma as práticas docentes, a identificação de diferentes combinações relativas aos usos dos textos e às formas de interação entre as professoras e crianças a partir deles. Combinações essas que remetem a práticas preconizadas em diferentes períodos e por circunstâncias diversas, cuja sobreposição possibilita ampliar a análise do que fazem as professoras para além daquilo que se pode ver sob as lentes que definem esse ou aquele fazer como “boa prática”.

Para este tópico, foram selecionadas gravações⁷⁸ feitas em salas de aula de professoras que lecionam para turmas de crianças entre 4 e 5 anos de idade com trajetórias e experiências profissionais distintas – quadro 4.1:

⁷⁸ Conforme mencionado no Capítulo 2, entre Mar. e Abr. 2019 foram capturadas imagens de atividades realizadas por algumas das professoras para, inicialmente, avaliar os desafios técnicos envolvidos nesse tipo de registro e, posteriormente gravar novas atividades na íntegra. Diante da impossibilidade de levar a cabo essa segunda etapa no início de 2020 em razão da pandemia de Covid-2019, optou-se pela utilização dos registros em vídeo existentes, combinados com anotações feitas no caderno de campo durante a observação das atividades.

Quadro 4.1
Formação e trajetória profissional das professoras
que lecionam para turmas de crianças entre 4 e 5 anos de idade

Professora (escola/turma)	Formação inicial	Tempo de carreira no EF	Tempo de carreira na EI	Tempo de permanência na escola onde leciona	Formação continuada (participação nos últimos dez anos)
Tais (escola 2 / estágio II)	Letras	3	20	20	-
Vanessa (escola 3 / estágio I)	Magistério e Pedagogia	12	4	4	Pró-Letramento
Rosário (escola 5 / estágio I)	Magistério, Química e Pedagogia	10	8	8	Trilhas
Samira (escola 1 / estágio II)	Magistério e Pedagogia	-	39	9	-

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras entre fev. e abr. 2019.

Conforme se verifica no quadro 4.1, essas professoras trabalham em diferentes escolas. Samira e Tais, que concentraram toda ou a maior parte da carreira na Educação Infantil, lecionam no Estágio II (turmas de crianças com cinco anos de idade); Vanessa, que possui mais experiência em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, Rosário, cuja carreira se divide entre ambos os segmentos, dão aulas para crianças com quatro anos de idade (Estágio I). Três delas cursaram Magistério e, posteriormente, Pedagogia. Rosário, antes de cursar Pedagogia, também se licenciou em Química e, Tais, a única que não fez Magistério, possui licenciatura em Letras. No que se refere à formação continuada, apenas Rosário e Vanessa mencionaram sua participação em cursos de formação continuada nos últimos dez anos, quando ainda atuavam no Ensino Fundamental⁷⁹.

As quatro atividades realizadas por essas professoras, observadas durante o trabalho de campo, foram qualificadas por elas como situações que favorecem a “aprendizagem da linguagem” e, em todas elas, o livro de literatura infantil está presente.

Para as descrições apresentadas a seguir foram selecionados trechos das transcrições dos registros feitos em vídeo que permitem identificar as intervenções das

⁷⁹ Essas informações sobre a formação e as trajetórias profissionais de cada uma delas ganham ainda mais sentido quando atualizadas ao longo das descrições e análises apresentadas a seguir.

professoras na interação com as crianças, os objetivos que, possivelmente, as guiam e os contextos nos quais essas práticas se efetivam⁸⁰.

Atividade 1: Prof. Samira – Estágio II (crianças com 5 anos de idade).

A Prof. Samira tem 39 anos de carreira na Educação Infantil. A escola 1, onde trabalha há 9 anos, conta com uma pequena sala, construída recentemente, na área onde fica o parque. Lá estão reunidos livros de literatura infantil e livros voltados à formação dos professores. Semanalmente, duas crianças de cada sala levam livros desse acervo para casa. Os que Samira utiliza em sua sala de aula são de sua coleção pessoal.

A “hora da história” ocupa, em média, os 20 minutos finais da rotina diária, antes da saída das crianças, momento em que, após organizarem seus materiais, se sentam frente a professora em um dos cantos da sala.

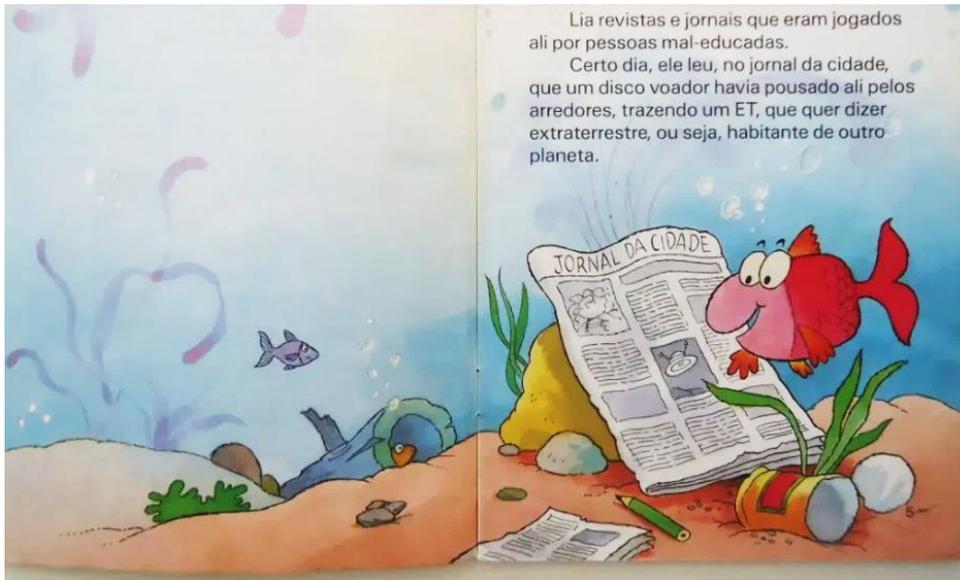
Para a realização da atividade descrita a seguir a professora escolheu o livro *Um peixinho do outro mundo*⁸¹. Na figura 4.2 é possível ver um trecho do texto e a ilustração da dupla página onde se inicia a história.

⁸⁰ Em Anexo 2 é possível ter acesso às transcrições na íntegra.

⁸¹ *Um peixinho do outro mundo*. Izomar Camargo Guilherme. Moderna, 1991. Trata-se da história de Nadinho, um peixe que queria conhecer a vida em um lugar diferente do riacho onde vivia. Para respirar fora de seu *habitat*, usa um saco plástico com água imitando o capacete de um astronauta, fazendo com que os moradores da cidade o confundissem com um extraterrestre. Nadinho é perseguido, capturado, preso para ser examinado e, com isso, ganha fama. Só retorna ao riacho, após seus amigos – que também queriam “virar celebridade” – irem ao seu encontro.

Figura 4.2

Detalhe dupla página - livro *Um peixinho do outro mundo*



Fonte: Um peixinho do outro mundo. Izomar Camargo Guilherme. Moderna, 1991.

A professora dividiu a história em duas partes e, no quadro 4.2 foram selecionados alguns trechos da transcrição da primeira sessão.

Quadro 4.2

Trechos da sessão 1 – Prof. Samira (Estágio II)

A professora inicia a atividade fazendo perguntas que levam as crianças a se manifestarem sobre o significado da metáfora utilizada pelo autor no título da história.

Prof. Samira: *Vamos lá! O nome da história é 'Um peixinho do outro mundo'. [mostra a capa do livro, apontando para onde está escrito o título] Por que vocês acham que ele é um peixinho do outro mundo?*

Carolina: *Porque ele é diferente.*

Prof. Samira: *Porque ele é diferente. O que mais?*

Pietro: *Porque ele tem mão.*

Maria Fernanda: *Porque ele tem uma nave.*

Prof. Samira: *Nós estamos imaginando tudo isso, né? Agora vamos ver o que o autor quis dizer com isso! Vamos ver por que ele deu esse nome? Posso começar agora?*

Crianças: [em coro] *Pode!*

- Conta a história utilizando recursos como entonação e gestos. Às vezes parafraseia o texto, mas na maior parte do tempo, apoia-se no conhecimento que possui sobre seu conteúdo fazendo referência às ilustrações correspondentes a passagens da narrativa.
- Durante a atividade intercala a narração com perguntas e comentários relacionados à questão da poluição das águas pela ação humana ou ao significado de palavras que supõem serem desconhecidas pelas crianças:

Prof. Samira: *Mas, tem sempre gente que não tem educação, que não sabe o mal que faz pros peixes e acabam jogando as coisas ali... [retoma a narração] E, teve um dia que jogaram um jornal, dentro do rio e o peixe Nadinho, que já tava cansado de ficar nadando pra lá e pra cá, pegou o jornal pra ler... No jornal da cidade dizia... [interrompe a narração se dirige às crianças] Esse peixinho, era um peixinho*

muito inteligente, ele sabia ler! [retoma a narração] *Quando caiu o jornal, o Nadinho nadou, nadou, nadou até lá...*

Prof. Samira: *Ao mesmo tempo que ele ficou feliz que tinha um jornal pra ler, ele ficou muito triste, porque...* [interrompe a narração e mostra a ilustração de uma das páginas do livro] *Olha o que tinha de lixo no fundo do rio! Garrafa, lata... O que mais?*

Crianças: [falando ao mesmo tempo]. *Lápis! Jornal! Caixa!*

Prof. Samira: *Lápis, jornal... e isso ia fazer mal aos peixinhos...*

[...]

Prof. Samira: [retoma a narração] *Mas, ele ficou feliz porque ele ia saber notícias da cidade e, aí, ele catou o jornal e leu assim: disco voador pousou na cidade, ali por perto... e trouxe um ET* [interrompe a narração e se dirige às crianças] *O que quer dizer, ET?*

Pablo: *Um negócio alienígena!*

Prof. Samira: *Um alienígena, um extraterrestre! Alguém que veio de outro planeta!*

Jéssica: *Lá do espaço sideral!*

Prof. Samira: *Isso! Lá do espaço, de algum planeta! No espaço sideral. Desceu na nave espacial, um extraterrestre... Ele leu isso, ó...* [mostrando a ilustração] *Olha a nave aqui no jornal, pequenininha... Vou chegar perto pra vocês verem.* [...]

- Termina a primeira sessão provocando a manifestação de suposições por parte das crianças sobre a sequência de eventos da trama:

Prof. Samira: [interrompe a narração] *Amanhã, nós vamos ver o que vai acontecer! O que vocês acham que vai acontecer?*

Lorraine: *Ele vai morar na rua...*

Crianças: [falando ao mesmo tempo]. *Ele vai morrer! Ele vai construir uma casa!*

Prof. Samira: *Então, vocês vão ficar pensando... Nós paramos aqui: o Nadinho nadou, nadou, nadou e colocou a cabeça pra fora do rio... Amanhã, nós vamos ver o que vai acontecer!*

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.

Logo no início da atividade, Samira faz perguntas que levam as crianças a voltarem sua atenção para elementos da capa como o título, a ilustração e para recursos linguísticos utilizados pelo autor como a metáfora (*Por que vocês acham que ele é um peixinho do outro mundo? [...] Agora vamos ver o que o autor quis dizer com isso! Vamos ver por que ele deu esse nome?*).

Durante a narração, também faz referência às ilustrações que a complementam ou que fornecem informações sobre ações dos personagens [*Ele leu isso, ó...* (mostrando a ilustração) *Olha a nave aqui no jornal, pequenininha...*], intercalando-a com perguntas e comentários que parecem ter a intenção de verificar ou ampliar o vocabulário das crianças [*O que quer dizer, ET? (...) Um alienígena, um extraterrestre! Alguém que veio de outro planeta!*] ou, ainda, de provocar a manifestação daquilo que elas acreditam ou pensam sobre acontecimentos da história [*O que vocês acham que vai acontecer? (...) Então, vocês vão ficar pensando... Nós paramos aqui: o Nadinho nadou, nadou, nadou e colocou a cabeça pra fora do rio... Amanhã, nós vamos ver o que vai acontecer!*].

Nestes trechos da transcrição da atividade é possível identificar intervenções relacionadas a características próprias do livro e a aspectos linguísticos do texto. E, ao lado de tal prática, se verifica a intenção de ensinar outros conteúdos a partir da história narrada, como as consequências da poluição das águas causada pela ação humana [*Mas, tem sempre gente que não tem educação, que não sabe o mal que faz pros peixes e acabam jogando as coisas ali... (...) Ao mesmo tempo que ele ficou feliz que tinha um jornal pra ler, ele ficou muito triste, porque...* (interrompe a narração e mostra a ilustração de uma das páginas do livro) *Olha o que tinha de lixo no fundo do rio! Garrafa, lata... O que mais?*].

Além disso, também chama a atenção o fato de que durante toda a atividade, embora esteja com o livro em mãos narrando a história com entonação e gestos, a professora prescinde do texto nele escrito. Em vez de lê-lo em voz alta, às vezes recorre a paráfrases, mas na maior parte do tempo conta a história apoiando-se no conhecimento que possui sobre seu conteúdo.

Conforme mencionado anteriormente, Samira prioriza a utilização de títulos de sua coleção pessoal com os quais tem muita familiaridade e raramente recorre ao acervo da escola, ao contrário do fazem outras professoras, entre elas a professora Vanessa, cuja sessão de leitura será descrita a seguir.

Atividade 2: Prof. Vanessa – Estágio I (crianças com 4 anos de idade).

A Prof. Vanessa leciona há quatro anos em turmas da Educação Infantil, desde que ingressou na escola 3, onde trabalha atualmente. Antes disso, ao longo de 12 anos, assumiu turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O prédio onde ficam as salas de aula da Educação Infantil possui acesso direto a áreas pertencentes a um Centro Educacional Unificado (CEU) como: parque, quadra, sala de informática etc. No CEU há também uma sala de leitura com vários livros de literatura infantil que, durante a realização do trabalho de campo, estava fechada por não contarem com uma pessoa responsável por seu funcionamento. As professoras dessa escola utilizam livros dispostos em bolsões fixados na parede de suas próprias salas ou títulos que compõem o acervo organizado em um carrinho que circula entre as turmas.

A leitura desses livros dura entre 10 e 15 minutos e é realizada logo no início da rotina diária da turma da Prof. Vanessa, após o compartilhamento da lista de atividades a serem realizadas ao longo do período.

Na atividade que será descrita a seguir ela leu em voz alta o livro *Cabritos, cabritões*⁸². Na figura 4.3 é possível ver o texto e a ilustração na dupla página que corresponde ao final da história.

Figura 4.3
Detalhe página dupla - livro *Cabritos, cabritões*



Fonte: *Cabritos, cabritões*. Adaptação: Olalla González. Ilustração: Frederico Fernández. Callis, 2008.

Quadro 4.3
Trechos da atividade – Prof. Vanessa (Estágio I)

- A professora inicia a atividade mostrando a capa do livro e perguntando às crianças se alguém já conhece a história. [...] Realiza a leitura do texto sem parafraseá-lo e utilizando gestos correspondentes a palavras ou expressões que caracterizam cada um dos personagens:
Prof. Vanessa: [lendo] [...] '*Debaixo da ponte morava um terrível ogro. Tinha os pés peludos, os braços fortes e o nariz cheio de verrugas*' [faz gestos enquanto lê].
Crianças: [observam atentas].
Prof. Vanessa: [mostra a ilustração da página que acabou de ler] *Quem ia ter coragem de passar nessa ponte?*
Crianças: [falando ao mesmo tempo] *Eu! Eu não ia! Eu ia rápido... assim!*
André: *Eu ia jogar ele lá no mar!*

⁸² *Cabritos, cabritões*. Adaptação: Olalla González. Ilustração: Frederico Fernández. Callis, 2008. Neste livro três cabritos elaboram um plano para atravessar uma ponte - onde, embaixo, vive um ogro -, com o objetivo de chegar a um campo de capim verde. O texto contém diálogos, entre cada um dos cabritos e o ogro, que se repetem. A repetição de enunciados também se dá em trechos do texto que os descrevem. Além disso, recursos como os adjetivos que os caracterizam, as onomatopeias que reproduzem o barulho dos passos dos cabritos de acordo com o tamanho de cada um deles, assim como a tipografia utilizada em determinadas palavras do texto, ganham destaque na composição da narrativa.

- Continua a história também apoiando-se no texto para lê-lo com entonação destacando, por exemplo, as onomatopeias que reproduzem o barulho dos passos de cada um dos cabritos:
 Prof. Vanessa: [lendo] [...] *'Primeiro foi o cabrito cabritão pequeno, com sua pequena barba e seus pequenos chifres, fazendo com as patinhas PATIM, PATIM, PATIM'* [lendo com voz aguda].
 Crianças: [observam atentas].
 [...]
 Prof. Vanessa: [lendo] [...] *'E chegou o cabrito cabritão grande, com sua grande barba e seus grandes chifres, fazendo com as patonas PATOM, PATOM, PATOM'* [lendo com voz grave]. [...]
- Interrompe brevemente a leitura das páginas do livro e faz perguntas que levam as crianças a manifestarem o que pensam sobre os próximos acontecimentos do texto:
 Prof. Vanessa: *E agora, gente!?* [mostra a ilustração da página que acabou de ler] *Será que o ogro vai comer o cabritão grande? Será que o cabrito grande vai conseguir passar?*
 Crianças: [falando ao mesmo tempo] *Vai! Não vai não! Vai sim!*
 Cleber: *Ele vai correndo!*
 Julia: *Ele vai nadando igual peixe!* [...]
- Segue lendo as páginas subsequentes, intercalando com pequenas pausas para que as crianças vejam as ilustrações. E conclui a atividade fazendo comentário sobre o final do texto e perguntando se gostaram da história:
 Prof. Vanessa: [dirigindo-se às crianças] *Olha só!* [mostrando a ilustração das páginas finais da história] *Eles chegaram até aquele capim verdinho que eles estavam querendo tanto... porque, os cabritos, eles comem capim...E todos eles ficaram enormes, de tanto que eles comeram!*
 Crianças: [dão risadas e comentam ao mesmo tempo] *Ficou todo mundo gordão! Grandes! Comeram muito!*
 Prof. Vanessa: [fecha o livro] *Gostaram da história?*
 Crianças: [em coro] *Sim!*
 Prof. Vanessa: *Gostaram mesmo?*
 Crianças: [em coro] *Sim!*
 Prof. Vanessa: *Então, o que a gente vai fazer agora?* [apontando para a lista de atividades do dia escrita na lousa]
 Marcos: *A leitura do alfabeto!*
 Prof. Vanessa: *Muito bem! Então, voltem lá pros seus lugares e vamos fazer a leitura do alfabeto.*

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.

Diferentemente do que se pôde verificar na transcrição de trechos da atividade gravada na turma da professora Samira, Vanessa realiza a leitura do texto na íntegra, sem parafraseá-lo (quadro 4.3).

Durante a leitura utiliza recursos como os gestos, para auxiliar as crianças na compreensão de palavras ou expressões do texto que descrevem cenários ou caracterizam cada um dos personagens [*'Debaixo da ponte morava um terrível ogro. Tinha os pés peludos, os braços fortes e o nariz cheio de verrugas'* (faz gestos enquanto lê)]. Ou, ainda, muda a entonação enquanto lê o texto destacando as onomatopeias que reproduzem o barulho dos passos dos cabritos de acordo com o tamanho de cada um deles [*'Primeiro foi o cabrito*

cabritão pequeno, com sua pequena barba e seus pequenos chifres, fazendo com as patinhas PATIM, PATIM, PATIM' (lendo com voz aguda)].

A professora segue lendo em voz alta todo o livro, quase sem interrupções, fazendo apenas pequenas pausas para mostrar às crianças as ilustrações correspondentes a passagens do texto. E, ao final, após um breve comentário sobre o desfecho da trama, pergunta se gostaram da história e conclui a atividade.

Nestes trechos da sessão de leitura gravada na classe da professora Vanessa não se verificam de um lado, intervenções que promovam, especificamente, o diálogo sobre o texto ou sobre seus acontecimentos, tampouco, de outro lado, perguntas ou comentários feitos por ela com o objetivo de tratar de temas que extrapolam o conteúdo da trama - como ocorreu durante a narração feita pela professora Samira que, a partir da história que contou às crianças de sua turma, introduziu o problema da poluição das águas.

Ainda assim, durante a entrevista concedida alguns meses depois, ao falar sobre os critérios que a levavam a selecionar os livros que lê para seus alunos, Vanessa assinala:

Prof. Vanessa: [...] Então, por exemplo, quando eu estou com uns alunos que são indisciplinados eu pego *O Pequeno Príncipe*, né? Porque ele conserva a amizade, ele gosta de ter amigos, ele tem uma flor ele cuida dessa flor, ele não maltrata, ele volta para o planeta para cuidar dessa flor... Então, assim, eu acredito que com a leitura eu consigo trabalhar algumas questões que muitas vezes eles estão até sentindo e não falam, mas identificam através da leitura do livro, né? [...] [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/06/19].

Esse seu depoimento contrasta com a prática descrita anteriormente e dá pistas acerca das diferentes motivações que levam as professoras a planejarem as situações nas quais utilizam os livros de literatura infantil aos quais têm acesso - conforme também se verifica na atividade descrita a seguir.

Atividade 3: Prof. Tais – Estágio II (crianças com 5 anos de idade).

A Prof. Tais leciona há 20 anos, na escola 2, em turmas dos anos finais da Educação Infantil. Nesta unidade – que atende tanto alunos da EI, quanto os dos anos iniciais do EF - há uma sala onde ficam alguns livros de literatura infantil, vários livros didáticos, materiais como papéis, tintas e equipamentos (computador, impressora) utilizados por uma funcionária encarregada de produzir materiais solicitados pelas professoras (exercícios, desenhos para pintura etc.). Segundo o relato da Prof. Tais, a direção da escola distribui a maior parte do acervo de livros entre as turmas (aproximadamente, 30 livros para cada uma) o que torna possível o acesso a eles sem ter que reservá-los ou depender da presença de alguém que autorize a retirada. Ela afirma que os utiliza com frequência e que também os envia, semanalmente, para a casa das crianças.

Em seu planejamento a atividade denominada “leitura deleite” aparece registrada regularmente (Figura 4.1). O livro selecionado pela professora para a realização da atividade que será descrita a seguir foi *Irmãos gêmeos*⁸³, distribuído na edição 2013, 2014, 2015 - obras complementares do PNLD. Destina-se às turmas do 3º ano do EF e, conforme a indicação contida na quarta capa, pertence a uma coleção de livros que “ensinam conceitos matemáticos para crianças, por meio de histórias divertidas”.

A atividade foi dividida em duas sessões, realizadas em dias subsequentes. No primeiro deles, após retornarem do lanche, a professora reúne as crianças em uma área externa, perto de uma árvore e anuncia que vai “contar uma história”. Essa sessão durou 35 minutos e no quadro 4.4 foram transcritos alguns trechos.

Quadro 4.4 **Trechos da sessão 1 – Prof. Tais (Estágio II)**

- A professora inicia a atividade chamando a atenção para o título da história e para onde ele está escrito, entre outras informações contidas na capa do livro:
- Prof. Tais: [mostra a capa do livro] *Vamos ler o nome da história?* [aponta o título, passando o dedo embaixo de cada uma das palavras enquanto lê] *Irmãos gêmeos*.

⁸³ *Irmãos gêmeos*. Young So Yoo; Young Mi Park. Callis, 2009. Trata-se da história de dois irmãos que disputam “quem tem mais” (farinha, massa de macarrão, leite no copo etc.), narrada em primeira pessoa por um deles. As últimas páginas do livro contêm um “Guia para pais e educadores” com sugestões de atividades para a comparação de volumes e quantidades utilizando unidades de medida não-convencionais.

Crianças: [em coro] *Irmãos gêmeos.*

Dá informações sobre os personagens da história e sobre palavras que supõem serem desconhecidas pelas crianças:

Prof. Tais: *Os personagens são irmãos. Então, eu vou contar a história de dois irmãos que são gêmeos. Gêmeos são pessoas, geralmente, iguais. Quando a gente olha no rosto, o rosto é igual ou bem parecido!*
[...]

- Durante a atividade prioriza a realização de paráfrases do texto.

Trecho do livro (...) E, de novo, Marco tinha muito mais areia do que eu. Eu pedi um pouco mais de areia para mim, mas ele não quis me dar. Então, eu fui pegar à força e acabamos brigando. Eu fiquei bravo e gritei: - Mas eu tenho MENOS areia! (...).

Prof. Tais: [mostrando a ilustração]. *A areia tinha a mesma quantidade, mas o Marcos não queria dar a areia dele. E ele falou: 'me dá só um pouquinho de areia Marcos'. Mas o Marcos não queria dar e aí, começou a briga.*
[...]

- Segue a narração fazendo comentários relacionados à temas ligados “à moral da história”.
- Salta para as últimas páginas do livro - onde há textos instrucionais / sugestões de experimentos para comparar quantidade de substâncias.

Trecho do livro (...) 1- Misture bem a farinha e o sal, e acrescente o óleo. 2- Coloque a tinta ou o corante na água quente e mexa bem com a colher. 3- Misture a massa (...).

- Finaliza a atividade com a criação de um ‘novo texto’ a partir das instruções para a realização do experimento, fazendo recomendações sobre a convivência entre irmãos.

Prof. Tais: *Sugestão 1: dividir as coisas; sugestão 2: brigar é muito feio; sugestão 3: não pode dar chutes nem dar socos; sugestão 4: irmãos brigam, mas depois pedem perdão; sugestão 5: a gente tem que pedir desculpas pras pessoas; sugestão 6: é tão bom ter irmãos... os irmãos são as melhores coisas da vida da gente!*

Prof. Tais: *Palmas pra história!*

Crianças: [batem palmas].

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.

No planejamento de Tais, esta atividade aparece indicada como “leitura deleite” - expressão muito difundida entre as professoras para designar situações de leitura dadas à fruição de textos literários. Ao anunciá-la às crianças, diz que irá contar-lhes uma história.

Conforme a transcrição desses trechos da primeira sessão, verifica-se que, em vez de ler em voz alta (como fez Vanessa) ou contar a história sem o apoio do livro (como fez Samira) Tais prioriza a realização de paráfrases do texto - originalmente escrito em primeira pessoa -, recontando-o em terceira pessoa [*A areia tinha a mesma quantidade, mas o Marcos não queria dar a areia dele. E ele falou: 'me dá só um pouquinho de areia Marcos'. Mas o Marcos não queria dar e aí, começou a briga.*].

Tais segue valendo-se desse mesmo procedimento até dar a história por encerrada e, ao saltar para as últimas páginas do livro - onde há textos que compõem a seção “Guia

para pais e educadores” com sugestões de experimentos a serem feitos pelas crianças para a comparação de volumes e quantidades -, cria ‘um novo texto instrucional’ contendo recomendações sobre a convivência entre irmãos [*Sugestão 1: dividir as coisas; sugestão 2: brigar é muito feio; sugestão 3: não pode dar chutes nem dar socos; sugestão 4: irmãos brigam, mas depois pedem perdão (...)*].

Esse fato corrobora a hipótese de que os critérios de seleção dos livros que as professoras leem para as crianças respondem a objetivos diversos, como assinalou Vanessa no excerto da entrevista transcrito anteriormente.

No dia seguinte, após a chegada de todas as crianças, a professora faz a chamada e a contagem dos alunos presentes, inicia uma conversa a partir do calendário (*que dia é hoje, como está o tempo, qual a estação do ano etc.*), pede que entreguem a lição de casa e que devolvam os livros de histórias que haviam levado na semana anterior.

Quando retornam do café da manhã, todos se acomodam em suas cadeiras, distribuídas em mesinhas redondas, para participar da segunda parte da atividade com o livro “Irmãos gêmeos”. Trechos dessa segunda sessão, que durou 30 minutos, foram transcritos no quadro 4.5.

Quadro 4.5 **Trechos da sessão 2 – Prof. Tais (Estágio II)**

- A professora inicia uma conversa sobre a história, ainda sem o livro em mãos, fazendo perguntas para que lembrem acontecimentos do texto. Segue fazendo perguntas que levam as crianças a manifestarem suas opiniões individualmente e não mais em coro. Passa a explorar aquilo que as crianças, pensam ou sabem sobre esses acontecimentos.

[...]

- Pega o livro que estava sobre sua mesa, abre na página onde há a ilustração correspondente a uma passagem da história, faz referência a ela e comenta sua interpretação sobre o texto. [...] Ao notar que uma das crianças também recorre a imagem e complementa a informação dada anteriormente, a professora se dirige à turma, citando e qualificando a fala da colega como uma explicação sobre o que ela sabia sobre essa parte do texto.

[...]

- Em um outro trecho da atividade as crianças passam a discordar sobre o que pensam ter acontecido quando um cachorro aparece na história. Para apoiá-los na discussão, além de fazer referência à ilustração, a professora recorre também ao texto. E, a partir da leitura de um trecho do livro pergunta sobre a causa de um evento da história, amplia a resposta dada por uma das crianças e conclui com sua interpretação para o que estava em discussão:

Prof. Tais: *Algumas crianças disseram que o cachorro não tinha mordido um dos irmãos e, outras, disseram que sim. Para descobrir, nós vamos ouvir... ouçam!*

Cauã: *O Daniel chorou!*

Prof. Tais: *Não, calma, olha... o cachorro tá na outra página... O cachorro tava aqui ó... [apontando a ilustração] e olha o cachorro na outra página, de novo!* [mostrando a ilustração da página seguinte].

Prof. Tais: *Mas, eu ainda não descobri se o cachorro mordeu ou não... Vamos ver!* [lendo em voz alta] “*Nessa hora, Marco estava me seguindo e gritou para o cachorro: - Ei, sai pra lá! Fique longe do meu irmãozinho! O cachorro ficou com medo do vozeirão do Marco, que parecia um trovão.*”

Prof. Tais: [dirigindo-se às crianças] *E, por que será que o Daniel continuou chorando?*

Manoela: *Porque ele tava com medo do cachorro!*

Prof. Tais: *Isso, por causa do susto. Ele ficou chorando por causa do susto. Mas, só que o cachorro não mordeu ele!*

[...]

- Finaliza a atividade recuperando o tema da convivência entre irmãos, enfatizado no dia anterior.

Prof. Tais: *Olha os dois abraçados! Um irmão, tem que cuidar do outro, tem que abraçar, tem que pedir desculpa... os irmãos tem que se cuidar!*

Julio: *Tia, mas depois eles dividiram tudo aí, né?* [apontando para o livro] *Eles brincaram e colocaram areia e leite...*

Lorena: *Eles falaram que nunca mais iam brigar...*

Prof. Tais: *Ah! Eles prometeram que nunca mais iam brigar. Ficaram de bem e começaram a dividir tudo. Começaram a dividir areia, começaram a dividir a água, começaram a dividir tudo! Eles eram amigos! Para sempre! Palmas pra história!*

- Crianças: [batem palmas].

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.

Na segunda parte da atividade Tais prioriza a conversa sobre o texto. Isso modifica a natureza de suas intervenções em relação à sessão anterior: ela passa a fazer perguntas sobre acontecimentos da história, comentários sobre aquilo que interpreta frente a determinadas passagens da narrativa e referências às ilustrações para apoiar as crianças durante a discussão [*Não, calma, olha... o cachorro tá na outra página... O cachorro tava aqui ó... (apontando a ilustração) e olha o cachorro na outra página, de novo!* (mostrando a ilustração da página seguinte)].

Além disso, em vez de parafrasear o texto como havia feito anteriormente, a professora recorre ao livro lendo trechos em voz alta para confirmar ou refutar hipóteses levantadas pelas crianças sobre esses acontecimentos [*Mas, eu ainda não descobri se o cachorro mordeu ou não... Vamos ver!* (lendo em voz alta) “*Nessa hora, Marco estava me seguindo e gritou para o cachorro: - Ei, sai pra lá!*”].

Nota-se ainda que, ao lado dessas intervenções - que ocuparam quase todo o tempo de duração dessa segunda sessão-, após a conversa sobre o texto, Tais finaliza a atividade de forma similar ao dia anterior, recuperando o tema da convivência entre irmãos [*Olha os dois abraçados! Um irmão, tem que cuidar do outro, tem que abraçar, tem que pedir*

desculpa... os irmãos tem que se cuidar!], dando pistas de que as disputas entre os personagens do livro ao longo da história fora seu principal critério para selecioná-lo.

Uma outra professora - que leciona na sala ao lado da de Tais - também comenta sobre a seleção de livros de literatura infantil para o planejamento das “rodas de conversa” sobre “valores” que realiza com as crianças ou para o ensino de conteúdos de outras áreas do conhecimento:

Prof. Eliete: [...] Tem livros que são selecionados assim, por exemplo: se eu estou trabalhando as partes do corpo, então sempre procuro alguns livros que mexam com essas questões. [...] Outros eu seleciono para roda de conversa, relacionados a valores. [...] [transcrição de trechos de gravação em áudio, 2/07/19].

Recorrer aos livros de literatura infantil como material didático para o ensino de conteúdos que não guardam relação específica com a aprendizagem da linguagem escrita – sejam conteúdos de outras áreas ou certas regras sociais ou valores morais -, parece ser uma prática disseminada entre as professoras acompanhadas durante a pesquisa.

Vanessa (que leu em voz alta *Cabritos, cabritões* para seus alunos), fala, ainda, sobre a utilização de livros como esse para a realização de “projetos” que devem ser incluídos em seu planejamento semanal:

Prof. Vanessa: [...] São livros que ficam aí. Mas, assim, eu sempre busco também, por exemplo, na semana que eu estou com um projeto, pego um livro daquela história. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/06/19].

Tais “projetos”, como o que é citado por essa professora, são orientados semestralmente pela coordenação da escola onde leciona. Entre seus “objetivos e metas” figuram desde a identificação “de personagens de contos de fadas; da linguagem típica dos contos; das marcas temporais presentes nos contos”; [...] até o desenvolvimento de “noções de valores, o incentivo à leitura” e, para sua consecução, são elencados conteúdos e atividades que podem ser planejadas a partir das histórias lidas, como nos excertos que seguem:

Projeto Conto de Fadas [...]

Chapeuzinho Vermelho

- Zona urbana / zona rural
- Trajeto e casa até a escola
- Lista de personagens e características físicas (professor escreva) [...]

Três Porquinhos

- Tipos de moradia (confecção de casa com papel, palito de sorvete e pó de serra);
- Lista de tipos de moradias;
- Banco de palavras por meio de ilustração da história;
- Confecção da história ilustrada. [Projeto Conto de Fadas. Escola 3, 2019.]

Na última das quatro atividades descritas neste tópico, também há indícios de que, para além da disseminação dos critérios de seleção de livros, bem como das atividades e intervenções decorrentes de sua leitura entre as professoras que lecionam na Educação Infantil, orientações dadas pela coordenação de uma escola específica, também circulam entre as demais unidades da rede de ensino.

Atividade 4: Prof. Rosário – Estágio I (crianças com 4 anos de idade).

A Prof. Rosário leciona há 8 anos na escola 5, tempo que corresponde a sua experiência profissional em turmas dos anos finais da Educação Infantil. Antes disso, deu aulas durante 10 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na unidade onde trabalha – que atende alunos da EI e dos anos iniciais do EF - há uma biblioteca que pode ser utilizada semanalmente por todas as turmas de acordo com horários estabelecidos pela direção / coordenação. O espaço é amplo e arejado, contém livros de literatura infantil expostos em prateleiras fixadas nas paredes às quais crianças e professoras têm fácil acesso e um tapete onde é possível acomodar a todos para a realização de sessões de leitura. Na sala de aula da professora Rosário também há uma caixa com livros que podem ser manuseados pelas crianças em momentos definidos por ela ou nos intervalos entre uma atividade e outra.

Os livros selecionados para a realização da atividade, dividida em três sessões de leitura, foram: *Os três porquinhos*, *O lobo sentimental* e *O lobo voltou*⁸⁴.

No primeiro dia, após o café da manhã, a professora reuniu as crianças na biblioteca, onde todos se acomodaram no tapete da sala para ouvir “Os três porquinhos”. Essa sessão durou 25 minutos e no quadro 4.6 foram transcritos alguns trechos, focalizando as interações ocorridas depois da leitura.

Quadro 4.6

Trechos da sessão 1 – Prof. Rosário (Estágio I)

- A professora inicia a atividade com o livro em mãos, explorando os conhecimentos das crianças sobre histórias nas quais aparece um mesmo personagem. Segue fazendo perguntas que levam as crianças a manifestarem o que imaginam ou sabem sobre as ações do personagem ‘lobo’ em histórias já conhecidas e, também, na que irão ouvir.
[...]
- A professora lê a história em voz alta, utilizando recursos como entonação e gestos, mostrando as ilustrações, intercalando a leitura com pequenas interrupções para promover antecipações acerca dos episódios da trama.
[...]
- Terminada a leitura a professora se dirige às crianças e finaliza a atividade com uma conversa sobre um conteúdo previsto no planejamento de todas as turmas da escola para aquela semana - “as funções da moradia”:
Crianças: [cantando e batendo palmas] *Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau... (...).*
Prof. Rosário: [coloca o livro sobre a mesa] *Muito bem! Agora me falem: qual das casas era a melhor?*
Crianças: [em coro] *a de tijolo!*
Prof. Rosário: *A de tijolos. Muito bem!*
Prof. Rosário: *E ela serve pra proteger, né? Proteger do quê?*
Crianças: [em coro] *do lobo!*
Prof. Rosário: *Isso! Pros porquinhos ela serviu pra proteger do lobo. E pra gente, a casa serve pra proteger do quê?*
Maiara: *Pra poder proteger também... do lobo!*
Prof. Rosário: *Do lobo... E do que mais?*
Maiara: *Do vento, da chuva...*
Prof. Rosário: *Do vento, da chuva... E do que mais?*
Lucas: *E do caldeirão!*
Jonatas: *Do sol...*
Bianca: *Da noite...*
Prof. Rosário: *Do sol, também. Muito bem! Olha só: hoje, lá fora, tá como o tempo?*
Crianças: [falando ao mesmo tempo] *Tá frio! Tá chovendo!*
Prof. Rosário: *Tá chovendo aqui dentro?*
Crianças: [em coro] *Não!*
Prof. Rosário: *Então, nós estamos prote...*

⁸⁴ *Os três porquinhos*. Ciranda Cultural. 2ª ed. 2018. *O lobo sentimental*, Geoffroy de Pennart. Trad. Gilda de Aquino. Brinque-Book, 2013. *O lobo voltou*. Geoffroy de Pennart. Trad. Gilda de Aquino. Brinque-Book, 2011.

Crianças: [em coro] ... *gidos!*

Prof. Rosário: *Isso! A casa, então, ela serve de proteção. Ela nos protege, contra tudo isso, né? Pros porquinhos ela protegeu do lobo e pra gente ela protege da chuva que tá lá fora, do frio, do sol, do vento, né? Muito bem!*

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Abr.19.

Conforme a descrição da atividade com o primeiro dos três livros selecionados por Rosário é possível notar que, assim como ocorreu na turma de Vanessa, a leitura do texto é feita na íntegra, com pequenas interrupções para a realização de perguntas que promovem a antecipação de episódios da trama. Além disso, ao lê-lo em voz alta, a professora recorre a recursos como a entonação e gestos e faz referência às ilustrações contidas no livro favorecendo a compreensão do conteúdo do texto pelas crianças.

Ao final, verifica-se ainda que Rosário realiza intervenções como as que foram observadas na turma de Samira – que a partir da história contada a seus alunos introduz conteúdos que se relacionam a outros eixos da proposta curricular do município.

Neste caso, a identificação de “diversos tipos de moradia dentro das diferentes culturas” elencada como um dos objetivos do eixo “Natureza e Sociedade” (GUARULHOS, 2010) parece ter guiado a indicação de atividades contidas em orientações como as formuladas pela coordenação da escola 3 – que apresenta sugestões como a “confecção de casa com papel, palito de sorvete e pó de serra” e a escrita de uma “lista de tipos de moradias” a partir da leitura do conto Os três porquinhos (Projeto Conto de Fadas. Escola 3, 2019).

Orientações similares a essas, possivelmente circulam entre a coordenação pedagógica de diferentes escolas, pois as intervenções feitas por Rosário ao terminar a leitura do livro se relacionam com esse mesmo tema: [*Muito bem! Agora me falem: qual das casas era a melhor? (...) A de tijolos. Muito bem! (...) Isso! A casa, então, ela serve de proteção. Ela nos protege, contra tudo isso, né? Pros porquinhos ela protegeu do lobo e pra gente ela protege da chuva que tá lá fora, do frio, do sol, do vento, né? Muito bem!*].

Em um trecho da entrevista concedida por ela também há pistas da inclusão de propostas para o ensino de conteúdos de outras áreas a partir da leitura de histórias em seu planejamento semanal:

Prof. Rosário: [...] Tem alguns livros, por exemplo, “ah, vamos trabalhar alimentação essa semana”, então, eu vou em busca de alguns livros que tenham alguma coisa voltada para isso, tipo *A Cesta da Dona Maricota* ou *A Criança que Não Gosta de Fruta...* [transcrição de trechos de gravação em áudio, 5/07/19].

No dia seguinte, logo após a entrada, antes de iniciar a atividade com o segundo livro, Rosário ainda apresenta à turma os materiais que iriam utilizar para construir a casa de um dos três porquinhos – atividade relacionada ao conteúdo previsto no planejamento da semana em curso: “funções da moradia”, sugerida também nas orientações dadas pela coordenação da escola 3.

E, na sequência, pede que as crianças sentem próximas dela anunciando a leitura de “uma outra história sobre o lobo”.

O livro selecionado para essa segunda sessão foi *O lobo sentimental*. Trata-se da história de um lobo que, ao sair da casa de sua família, recebe do pai uma lista indicando o que “um bom lobo poderia comer”. Ao longo da história o personagem encontra com os integrantes dessa lista: Chapeuzinho Vermelho, a cabra e seus sete cabritinhos, os três porquinhos, Pedro - personagens de outras histórias, nas quais o lobo é o antagonista.

A leitura do livro é feita pela professora sem interrupções, seguida atentamente pela turma. A atividade dura aproximadamente 15 minutos e termina com comentários feitos entre as crianças, sem a mediação da professora, enquanto o livro circula entre elas.

No terceiro dia, novamente, logo após o café da manhã, a professora Rosário reúne as crianças e se senta à frente da turma com dois livros em mãos: o da história lida no dia anterior e *O lobo voltou*, selecionado para a última sessão de leitura. Nesse livro, diante da notícia da volta do lobo para uma determinada região da floresta, um coelho passa a receber em sua casa todos os que batiam à porta e pediam para entrar para se proteger (os mesmos personagens que aparecem no livro *O lobo sentimental*). Trechos dessa atividade, que durou 30 minutos, foram transcritos no quadro 4.7.

Quadro 4.7
Trechos da sessão 3 – Prof. Rosário (Estágio I)

- A professora inicia a atividade com dois livros em mãos: “O lobo sentimental” (lido na sessão anterior) e “O lobo voltou”. Retoma a história “O lobo sentimental”, explorando o conhecimento das crianças sobre palavras que descrevem emoções ou sentimentos.
[...]
- Segue fazendo perguntas que levam as crianças a recuperarem os personagens que apareceram na história lida no dia anterior (alguns dos quais também aparecerão na que irão ouvir).
[...]
- Anuncia a leitura do livro selecionado para a terceira sessão:
Prof. Rosário: *Agora [pega o livro “O lobo voltou”], vamos ler a história de mais um lobo.*
[...]
- Chama a atenção para uma ilustração em página dupla onde aparece o lobo se aproximando da casa do coelho, por meio de comentários referentes às imagens e de perguntas antecipatórias. A professora lê o texto em voz alta, utilizando recursos como entonação e gestos, mostrando as ilustrações, intercalando a leitura com pequenas interrupções para promover o estabelecimento de relações entre os personagens que aparecem na história que estavam lendo e da história lida no dia anterior:
[...]
Prof. Rosário: [retoma o acontecimento anterior] *Então, os três porquinhos entraram na casa do senhor coelho...* [retoma a leitura] *“Mal a porta se fecha e, de repente...”* [bate na mesa simulando alguém batendo na porta e pergunta] *De novo! Bateram na porta! Quem era?*
Crianças: [falando ao mesmo tempo] *O lobo! Agora é o lobo! Meu Deus, agora é!*
Raissa: *Não! Era a cabra, gente!*
[...]
Prof. Rosário: *Ah!* [lendo] *“Sou eu, a dona cabra, com meus sete cabritinhos, viemos nos refugiar em sua casa.”*
[...]
Prof. Rosário: *Olha lá, a casa tá enchendo...* [retoma a leitura] *“A família toda se instala e, de repente...”* [bate na mesa simulando alguém batendo na porta e pergunta] *Nossa, quem é?*
Mariana: *Agora é o lobo! Agora é o lobo!*
Prof. Rosário: *Quem já está lá dentro?*
Crianças: [falando ao mesmo tempo] *Os três porquinhos! A cabra!*
[...]
Prof. Rosário: *Será que é lobo agora?* [retoma a leitura] *“O cordeiro fica perto do fogo, mas de repente... Desta vez, com certeza é o lobo!”* *Vamos ver? Quem era [mostrando a ilustração]?*
Crianças: *O caçador!*
Prof. Rosário: *Vamos ouvir...* [retoma a leitura] *“Desobedeci ao meu avô, vou caçar o lobo.”* *Quem fala isso?*
Caroline: *O Pedro!*
Prof. Rosário: *o caçador, o Pedro, do ‘Pedro e o Lobo’!!* [...] [segue a leitura] *“Os amigos sentam-se a mesa e...”* [faz o barulho de alguém batendo na porta e segue lendo] *“Ué! – exclama o Sr. Coelho espantado. Não esperamos mais ninguém.”* *Quem será que está batendo na porta?*
Crianças: [gritam] *é o lobo!!*
Maicon: *só falta o lobo lá!!*
Prof. Rosário: [vira a página onde aparece o lobo e lê] *“Ele está com muita fome!!”*
Marcela: *Ele vai comer todos lá!*
Lucas: *Ele vai comer o coelho!*
Maicon: *Ele vai comer esses aí, ó* [mostrando a ilustração] [...]

[...]

- Terminada a leitura a professora se dirige às crianças, conclui com um comentário e finaliza a atividade:

Prof. Rosário: *E, a partir daquele dia o lobo ficou amigo de todos eles! Gostaram da história?*

Crianças: [em coro] *sim!!*

Prof. Rosário: *Quem gostou, bate palmas!*

Crianças: [batem palmas e começam a folhar os livros que a professora deixou circular entre eles].

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Abr.19.

A leitura do último dos três livros cujo personagem central é ‘o lobo’ ocorre da mesma forma que nas duas primeiras sessões: Rosário lê o texto em voz alta na íntegra, utiliza recursos como entonação e gestos e faz referências a ilustrações correspondentes a passagens da história.

Tanto nessa última sessão, quanto na sessão anterior não se verificam intervenções relativas ao tema ‘funções da moradia’, como ocorreu após a leitura de *Os três porquinhos*. O fato de Rosário ter selecionado títulos cujas tramas são protagonizadas por um mesmo personagem e de ter planejado a leitura de cada um deles em dias subsequentes pode ter favorecido a criação de situações de interação com as crianças que focalizam os textos e os conteúdos das histórias contidas nos livros.

Um exemplo disso é quando solicita que recuperem acontecimentos da história do dia anterior, bem como os personagens neles envolvidos - os quais também fazem parte do livro lido nessa terceira sessão. Ao realizar tal intervenção a professora explora as possibilidades de as crianças estabelecerem relações entre diferentes textos e de utilizarem o conhecimento sobre eles para antecipar ou confirmar hipóteses acerca de episódios da trama [Será que é lobo agora? (retoma a leitura) “O cordeiro fica perto do fogo, mas de repente... Desta vez, com certeza é o lobo!” (dirige-se às crianças) *Vamos ver? Quem era?* Crianças: *O caçador!* Prof. Rosário: *Vamos ouvir...* (retoma a leitura) “Desobedeci ao meu avô, vou caçar o lobo.” (dirige-se às crianças) *Quem fala isso?* Caroline: *O Pedro!* Prof. Rosário: *o caçador, o Pedro, do ‘Pedro e o Lobo’!!*].

Situações análogas se repetem em outros momentos dessa terceira sessão de leitura fazendo com que, na interação que Rosário estabelece com as crianças, comentários e perguntas sobre o que elas conhecem ou pensam sobre os acontecimentos do texto e personagens da história, ocupem lugar de destaque entre as intervenções realizadas durante a atividade.

Embora essa professora também utilize a literatura infantil para o ensino de conteúdos previstos no planejamento da escola (neste caso, as “funções da moradia”), ao longo da sequência de leitura dos três livros selecionados por ela, verifica-se que a circulação de conteúdos relacionados a linguagem escrita é o que aparece em primeiro plano.

4.3 O ensino da linguagem escrita por meio da leitura de livros de literatura infantil e sua apropriação pelas professoras

Nas quatro atividades descritas no tópico anterior é possível identificar combinações de práticas relativas aos usos dos livros de literatura infantil e de diferentes formas de interação entre as professoras e seus alunos frente aos textos.

De um lado há indícios de mudanças efetivadas, especialmente, nos últimos dez anos como (i) a realização frequente de atividades com livros de literatura infantil e (ii) a prevalência da leitura dos textos em voz alta sobre a narração / contação de histórias às crianças e, de outro, também se observa (iii) a manutenção de práticas que se valem desses livros como material didático para o ensino de conteúdos que não guardam relação com a aprendizagem da linguagem escrita.

Tais sobreposições, cujas características remetem a reformas curriculares implementadas em diferentes períodos e que se relacionam, entre outros aspectos, às diferentes funções assumidas pela Educação Infantil a partir da segunda metade da década de 1970, colocam em relevo a imprevisibilidade do impacto e da influência de tais políticas no cotidiano das escolas, bem como sua aceitação, rejeição, reformulação ou adiamento por parte das professoras.

Entre os dispositivos encampados pelos órgãos centrais para a implementação de reformas educacionais, além da distribuição de livros de literatura às escolas de Educação Infantil, figura a formação dos professores que hoje lecionam nesse segmento da Educação Básica.

Nesse sentido, o que foi possível apreender a partir da descrição dos contextos imediatos em que as práticas relativas aos usos dos livros de literatura são efetivadas pelas professoras acompanhadas ao longo desta pesquisa também deve dialogar com achados de estudos relativos ao ensino da literatura infantil nos cursos de habilitação específica

para o magistério no estado de São Paulo no período compreendido entre 1971 e 2003⁸⁵ e dados relativos às possibilidades de acesso a projetos de formação continuada que focalizam o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, oferecidos pela esfera federal a partir da segunda metade dos anos 2000.

(i) A realização frequente de atividades com livros de literatura infantil

Conforme já foi apontado, atividades com livros de literatura infantil estão entre as práticas realizadas pela maior parte das professoras - em 16 das 19 turmas acompanhadas durante o trabalho de campo foi possível observar, com frequência, a utilização desses livros como material didático.

Nas atividades descritas anteriormente, com exceção do que foi observado na turma de Samira, as situações nas quais as professoras leem ou contam histórias ocupam o “horário nobre” da rotina de suas turmas. Na maioria dos casos, essas atividades não parecem ser vistas como estratégia para entreter ou acalmar as crianças em momentos de maior agitação (como o período que antecede a hora da saída), mas sim como estratégias de ensino, ora de conteúdos relacionados a outras áreas, ora de conteúdos relacionados à linguagem escrita, mesmo quando tal intenção não se manifeste em seus discursos sobre a prática.

No que se refere à formação inicial dessas professoras, segundo seus relatos, os cursos de habilitação específica para o magistério foram os que mais contribuíram com o exercício de sua profissão:

Prof. Rosário: Ah, eu gostei bastante do magistério, acho que foi bem rico, né? E eu era uma pessoa leiga nessa área, então a gente vai aprendendo. Então... tinha lá aulas didática, legislação, aí você tinha que fazer projetos, tinha aquelas feiras culturais, né? Aquilo [referindo-se ao curso de magistério] foi importante para mim, né? Na realidade, a gente vê mesmo como é a prática, como é que é o dia a dia do professor quando você está lá, né? [transcrição de trechos de gravação em áudio, 5/07/19].

⁸⁵ Para a realização de tal tarefa, foram tomados como fontes: as análises empreendidas por Fernando Rodrigues de Oliveira em sua tese de doutorado, defendida em 2014, intitulada, “História do ensino da literatura infantil nos cursos de formação de professores primários no Estado de São Paulo, Brasil (1947-2003)” e outros artigos publicados por esse pesquisador, relacionados a essa pesquisa.

Prof. Vanessa: Eu fiz magistério e eu acho que o magistério foi de grande valia. [...] muitas coisas que eu tenho hoje de prática foram adquiridas no magistério, né? [...] foi de grande importância, porque na faculdade a questão foi mais teórica, assim, se perde essa questão da prática. Tem lá a Semana da Pedagogia, que a gente acaba participando de algumas oficinas, de algumas dinâmicas, mas não se compara a quatro anos de magistério. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/06/19].

Vanessa (que concentra a maior parte de sua carreira nos anos iniciais do EF), assim como Rosário (cuja carreira na EI equivale ao tempo de docência no EF) e Samira (que leciona exclusivamente na EI desde 1979), cursaram o magistério entre o final da década de 1970 e o final da década de 1990.

Segundo estudos realizados por Oliveira (2014, 2016), em 1971 os cursos de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM) são criados em substituição aos Cursos Normais voltados à formação dos professores primários⁸⁶ e, entre as sugestões de currículo formuladas pelo Estado de São Paulo nesse período, a disciplina “Literatura infantil”, obrigatória desde a unificação curricular estabelecida para os Cursos Normais em 1957, passa a integrar a parte diversificada do currículo da 3ª e 4ª séries da HEM (OLIVEIRA, 2016, pp.13-14). Em 1975, de acordo com o Comunicado n. 4, publicado no Diário Oficial do Estado em 5 de fevereiro⁸⁷, essa disciplina contava com carga horária de duas horas-aulas semanais.

No final da década de 1980, na reformulação sofrida pela HEM no estado de São Paulo, a inserção da disciplina “Literatura infantil” no currículo, assim como as demais disciplinas integrantes da “Parte Diversificada”, fica a critério de cada instituição responsável pela oferta do curso⁸⁸ (OLIVEIRA, 2014, pp. 233-234). O mesmo se dá no período de instalação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1987, que seguiam a organização curricular HEM para a formação dos professores das quatro séries iniciais do 1º grau e das pré-escolas. Com o

⁸⁶ Oliveira (2014) cita a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil.

⁸⁷ SÃO PAULO. Comunicado n. 4, de 3 de janeiro de 1975. Diário Oficial, 5 fev. 1975. p. 23 (apud OLIVEIRA, 2014).

⁸⁸ SÃO PAULO. Deliberação CEE 30/87. Legislação do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1987 (apud OLIVEIRA, 2014).

fechamento gradativo dos cursos de HEM durante a década de 1990, na nova legislação dos cursos dos CEFAMs, publicada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, embora a instituição da disciplina tenha ficado a critério de cada unidade, não se verifica modificação referente ao seu funcionamento (OLIVEIRA, 2014, pp.253-254). Finalmente, após o estabelecimento da obrigatoriedade da formação dos professores paulistas em instituições de ensino superior, no início dos anos 2000⁸⁹, a manutenção da literatura infantil como disciplina passa a depender da organização curricular dos cursos de cada Universidade ou Faculdade (OLIVEIRA, 2016, pp.14-15).

No período correspondente ao que as professoras de Guarulhos cursaram o Magistério a disciplina “Literatura infantil” ainda compunha, portanto, a parte diversificada do currículo desses cursos, mesmo tendo o seu ensino se tornado menos regular no estado de São Paulo.

Embora não se possa medir o grau de influência da formação inicial dessas docentes nas práticas hoje efetivadas nas salas de aula onde lecionam, verifica-se que a importância da incorporação da literatura infantil à rotina da pré-escola parece ser consenso entre o grupo de professoras acompanhadas por esta pesquisa.

Prof. Eliete: [...] Primeiro, eu acho importante a leitura, até por uma questão de prática, né? Eu falo que um leitor se faz através da leitura, se você não tiver essa prática de leitura... [...] eu sou uma compulsiva por livros, eu gosto, eu sempre gostei muito de leitura, desde antes de ser professora. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 2/07/19].

Prof. Gisele [...] Sim, porque eu acredito, de verdade, que com essa ação da *fruição* a gente pode realmente formar leitores. [...] Porque, como que eu posso querer que sejam leitores se eu não der essa prática para eles? E se eu não fizer isso ser uma rotina, nunca eles vão ser leitores. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/06/19].

⁸⁹ São Paulo. (2014). Resolução n.º 119, de 07 de novembro de 2003. São Paulo. Diário Oficial (apud OLIVEIRA, 2016, p. 19).

O desenvolvimento de “hábitos de leitura” nas crianças também figura entre as justificativas para a inserção da disciplina “Literatura infantil” no currículo dos cursos de HEM que preparavam professores para o exercício da profissão em turmas de pré-escola e nas primeiras séries do primeiro grau, contidas no documento “Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: guias curriculares para a parte diversificada da formação especial” - examinado por Oliveira (2014). Segundo sua análise, em um desses guias curriculares, publicados pela CENP em 1981, “o ensino da literatura infantil na HEM se justificava pela necessidade de preparar os professores para ampliar a ‘força educativa’ do livro”):

[...] Conhecendo o essencial sobre a importância da literatura para a infância, sobre a motivação que sempre levou o adulto a despertar nas crianças o gosto pela leitura, sobre a atualidade nacional e mundial, em termos de livros infantis e sobre os requisitos fundamentais das obras literárias para crianças, o professorando, que se prepara para exercer o magistério na pré-escola e nas quatro primeiras séries do primeiro grau, estará em condições de desenvolver, nas crianças, hábitos de leitura que poderão acompanhá-las por toda a vida. Tem essa finalidade o programa proposto. (SÃO PAULO, 1981, p. 31-32, apud OLIVEIRA, 2014, p.236).

Além de uma possível relação entre a **formação inicial das professoras** e o consenso sobre a incorporação da prática de leitura na EI, a presença frequente de atividades com livros de literatura infantil e sua disseminação nas escolas verificadas, especialmente, nos últimos dez anos, parecem, sobretudo, terem sido impulsionadas, conforme apontado anteriormente, pelo **acesso a esse objeto da cultura material escolar** a partir de 2008 com a distribuição de obras destinadas, especificamente, à Educação Infantil por meio do PNBE.

Ao contarem com livros para o planejamento de atividades recomendadas em orientações formuladas em nível municipal (GUARULHOS, 2010) a partir das reformas curriculares para esse nível de ensino empreendidas desde o final da década de 1990 na esfera federal, as professoras acompanhadas nesta pesquisa não só ampliam o contato das crianças da pré-escola com a literatura infantil, como também, em alguns dos casos focalizados a seguir, passam a promover situações de ensino propícias a aprendizagem de

conteúdos relacionados à linguagem escrita e a circulação de um “discurso educativo letrado”⁹⁰.

(ii) A prevalência de práticas de leitura dos textos em voz alta sobre práticas de narração / contação de histórias às crianças

Na análise das quatro atividades descritas anteriormente é possível verificar que práticas de narração de histórias em sua forma oral têm dado lugar a situações de leitura em voz alta⁹¹ dos textos contidos nos livros de literatura aos quais, hoje, professoras e crianças têm acesso na Educação Infantil.

Esse movimento em direção a efetivação de práticas que podem favorecer o contato sistemático com a linguagem própria de textos escritos mesmo antes de as crianças conseguirem lê-los com autonomia se dá de diferentes maneiras.

Entre as docentes que lecionam há mais tempo na Educação Infantil: Samira prescinde da leitura em voz alta dos textos contidos nos livros de literatura; Tais a coloca em segundo plano e; entre as professoras que, além da experiência na EI, também lecionaram grande parte da carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Vanessa e Rosário leem histórias na íntegra a seus alunos.

Samira, que concentra sua carreira nesse segmento da escolaridade básica desde 1979, utiliza livros de sua coleção pessoal e opta por contá-los às crianças. Contar histórias em vez de lê-las remete à prática relatada pela professora Zilda que, em um dos depoimentos sobre o início de sua carreira na rede municipal de Guarulhos, também no final da década de 1970, diz que “contava histórias” aos seus alunos - provavelmente recorrendo às que sabia de memória -, pelo fato de não haver livros nas pré-escolas onde lecionava à época.

⁹⁰ Ver estudo realizado por Sepúlveda (2017) - referência utilizada para a descrição das intervenções das professoras focalizadas no tópico anterior - que analisa a qualidade do “discurso educativo letrado” de docentes que lecionam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Os dados relativos ao discurso de professoras com diferentes perfis interativos e pedagógicos no desenvolvimento de uma atividade que envolve a leitura e a conversa sobre uma história são analisados pela autora a partir das seguintes categorias: enunciados sobre as “atividades de ensino e aprendizagem realizadas com os textos; sobre os processos psicológicos das crianças realizados sobre, com e a partir dos textos e; enunciados sobre o texto em si mesmo” (SEPÚLVEDA, 2017).

⁹¹ Cada uma dessas práticas pode promover aprendizagens diferentes. Tal afirmação não atribui juízo de valor à leitura em voz alta ou à contação de histórias às crianças.

Embora a escola 1, onde Samira leciona há nove anos, conte com uma sala onde estão reunidos livros de literatura infantil sua opção segue sendo a de utilizar os títulos de seu próprio acervo que, segundo ela, podem ser manuseados pelas crianças, mesmo sob o risco de serem avariados sem que isso se torne uma preocupação, já que ela mesma pode se responsabilizar por eventuais reposições. Samira demonstra ter muita familiaridade com o conteúdo desses livros o que, possivelmente, acaba incidindo na maneira de conduzir a atividade ao priorizar a narração da história em sua forma oral.

Já a professora Tais, que leciona em turmas de Educação Infantil desde 1996, diferentemente de Samira, seleciona um livro pertencente ao acervo da escola para realizar a atividade descrita anteriormente e, embora inicialmente, não leia em voz alta o texto nele contido, o dá a conhecer às crianças por meio de paráfrases. Passa a ler trechos do texto em voz alta quando começa a conversar com as crianças sobre acontecimentos da história para que verifiquem hipóteses levantadas durante a discussão, promovendo, assim, a circulação e o acesso a recursos linguísticos como, por exemplo, a metáfora, muito utilizada nos textos literários.

Ao comentar sobre as referências que utiliza para planejar as atividades realizadas em sua sala de aula, Tais destaca a “troca de ideias com colegas que lecionam no mesmo período”, durante as reuniões de planejamento realizadas nas HAs⁹².

Uma dessas colegas é Eliete que cursou CEFAM no final da década de 1990 e que, além de dar aulas na mesma escola de Tais, também leciona na EI da rede municipal de São Paulo. Em seu relato, essa colega da professora Tais, afirma priorizar a leitura diária de livros aos seus alunos em vez da contação de histórias e dá exemplos de intervenções que direcionam a atenção das crianças para aspectos relacionados à linguagem utilizada nos textos:

⁹² O que em 1979 se dava por meio das “caixas de camisa” com matrizes em estêncil - conforme relata a professora Zilda ao explicar que “tinha uma caixa de camisa onde ficavam os modelos e as matrizes das atividades e assim as coisas iam circulando” -, hoje, além das reuniões de planejamento coletivo, também se dá por meio de grupos de professores no *Facebook*, perfis no *Instagram*, bem como pelo acesso a *sites* de editoras que, ao lado das informações sobre os livros, também disponibilizam “projetos” de leitura com sugestões de atividades a serem realizadas em sala de aula. Um exemplo disso é o documento que pode ser baixado do *site* da editora Brinque-Book com propostas a serem planejadas a partir da leitura do livro “O lobo sentimental”, lido por Rosário na segunda sessão da atividade descrita anteriormente. (MAESTRELLO, s.d. *O lobo sentimental*. Projeto: leitura e produção de texto.

<https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/livro-o-lobo-sentimental>. Acesso em 13/11/21).

Prof. Eliete: [...] Contação de história? Não, eu faço mais a leitura mesmo. Não faço contação... Leitura sempre, diária. [...] Por exemplo, esse livro ‘da boca’ [mostra o livro *A menina que tinha um céu na boca*, Julio Emílio Braz. DCL, 2004]. Eu faço a leitura e tal, e aí, a gente brinca. [...] A gente faz essas brincadeiras, esses jogos de palavras, entendeu? É um jogo de palavras. Assim, que nem aqui [mostrando uma das páginas do livro]: [...] “ah, alguém sabe o que é o céu da boca? O céu da boca tem estrelas? O da menina tem estrelas!” [...] [transcrição de trechos de gravação em áudio, 2/07/19].

No excerto que segue, ao explicar o funcionamento das reuniões de planejamento, nas quais compartilha atividades como essa, Eliete corrobora o comentário feito por Tais - que menciona “a troca de ideias com outras colegas” -, dando pistas sobre **como as práticas circulam entre as docentes** e sobre **como cada professora as incorporam ao seu próprio fazer**:

Prof. Eliete: Como eu falei para você, o grupo é um grupo que funciona, graças a Deus, aqui na escola. A gente sempre compartilha as atividades, né? Então, quando eu tenho alguma ideia, eu vou e compartilho com as meninas [...]. E vice-versa, existe sempre uma troca. Mas não é uma obrigatoriedade de o que eu estou dando aqui ou o jeito como eu dou aqui, a Lucila vai dar igual ou a Tais vai dar igual... A gente compartilha as experiências e, dentro da realidade da sala, se ela acha que é possível trabalhar assim, ela trabalha, se não, não, e vice-versa, entendeu? [transcrição de trechos de gravação em áudio, 2/07/19].

Tais não lê os textos na íntegra aos seus alunos como faz Eliete. Também não prescinde dele como faz Samira. Mas, ao parafraseá-lo e ao recorrer à leitura de trechos em determinados momentos da atividade, sinaliza uma combinação de práticas – que, embora levem a aprendizagens distintas por parte das crianças - pode ser lida como um movimento em direção, tanto ao que é compartilhado por Eliete nas reuniões de planejamento, quanto ao que é prescrito nas orientações curriculares do município e, ainda, àquilo que também foi observado nas turmas das outras duas professoras (Vanessa e Rosário) cujas atividades foram descritas anteriormente.

Diferentemente das práticas efetivadas por Samira e Tais, Vanessa e Rosário, leem os textos dos livros de literatura infantil na íntegra.

Vanessa realiza a leitura em voz alta do texto, recorre a ele para lê-lo com entonação e utiliza gestos que auxiliam na compreensão do significado de palavras ou expressões nele contidas.

Assim como Vanessa, Rosário também lê em voz alta os livros que selecionou para a atividade descrita anteriormente. E, além de recorrer aos recursos como a entonação e os gestos durante a leitura, faz alguns comentários e perguntas que guardam relação com a “língua utilizada para falar sobre, em torno ou a partir de textos escritos” (SEPÚLVEDA, 2017):

(a) anuncia às crianças a leitura do livro selecionado para a terceira sessão [*Agora (pega o livro “O lobo voltou”), vamos ler a história de mais um lobo.*] – falando sobre o que farão naquela atividade com o livro;

(b) mostra a ilustração e pergunta sobre o que pensam ou acham o que vai acontecer [*E onde será que ele está indo? O que vocês acham?*] – indagando sobre suposições das crianças em torno do texto;

(c) lê a fala de um personagem que as crianças já conhecem para que verifiquem suas hipóteses sobre quem chegou à casa do coelho [*Será que é lobo agora? (retoma a leitura) “O cordeiro fica perto do fogo, mas de repente... Desta vez, com certeza é o lobo!”*] (dirige-se às crianças) *Vamos ver? Quem era? (...) Vamos ouvir...* (retoma a leitura) *“Desobedeci ao meu avô, vou caçar o lobo.”* (dirige-se às crianças) *Quem fala isso?*] – perguntando sobre passagens do texto que se parecem com as de outros textos já lidos.

Conforme já mencionado, embora não seja possível estabelecer uma relação direta entre o ensino de literatura infantil durante a formação inicial dessas professoras⁹³ e as evidências que apontam para uma mudança em suas práticas - como (i) a realização frequente de atividades com livros de literatura ou (ii) a prevalência da leitura em voz alta dos textos neles contidos -, as possibilidades de acesso à formação continuada que tiveram ao longo de suas carreiras também podem fornecer pistas acerca das diferentes formas de

⁹³ Com exceção de Tais – que cursou a faculdade de Letras – Samira, Vanessa e Rosário foram formadas em cursos de habilitação específica para o magistério e, posteriormente, em cursos de Pedagogia.

apropriação entre as professoras de práticas que favorecem o contato sistemático das crianças com a linguagem própria de textos escritos.

No que se refere a esse aspecto, há singularidades entre as docentes. Tais e Samira estão entre as que não responderam à pergunta do questionário aplicado durante o trabalho de campo sobre a participação em cursos ou projetos de formação continuada nos últimos dez anos. Já, Vanessa e Rosário mencionaram sua participação em projetos de formação continuada que focalizam o ensino e a aprendizagem da linguagem oral e escrita, implementados a partir da segunda metade dos anos 2000, respectivamente, no programa “Pró-Letramento” e no projeto “Trilhas”.

As trajetórias profissionais de Vanessa e Rosário também se distinguem das de Samira e Tais - que concentram suas práticas docentes na Educação Infantil. Dos 16 anos da carreira de Vanessa, 12 foram em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já Rosário, cuja carreira soma 18 anos, possui o mesmo tempo de experiência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme apontado em outro tópico deste Capítulo, a participação de ambas nesses projetos de formação continuada que focalizam, entre outros conteúdos, a leitura de livros de literatura infantil como prática voltada à fruição estética e ao ensino da linguagem escrita só se deu pelo fato de, ao longo de suas carreiras, terem lecionado em turmas de 1ª série / 1º ano do EF.

Outras professoras que, assim como Samira e Tais, permaneceram lecionando em turmas de Educação Infantil, só tiveram chance de participar de ações de formação continuada destinadas, exclusivamente, a esse segmento da Educação Básica, entre 2017 e 2018. Na cidade de Guarulhos, segundo o relato da chefe de Divisão Técnica de Políticas para a Educação Infantil da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secel), o curso organizado a partir da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (BRASIL, 2016b), ofertado no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), se deu da seguinte forma:

Prof. Aline: [...] Em Guarulhos, como nossas escolas têm o mesmo coordenador para o infantil e para o fundamental, a gente não conseguiu que esse coordenador fosse formador na sua própria escola. Então, o que nós fizemos? Nós montamos turmas do curso fora do horário de trabalho, né? [...] Nós só conseguimos fazer em duas escolas, porque o coordenador pedagógico era formador local e fechava uma turma [...].

Mas, nas outras escolas, a gente não conseguiu, porque tem escolas que a gente tem oito professores, 12 professores, tem escolas que a gente tem 50 professores, né? Então, na nossa realidade, ficou um pouco complicado, até porque as informações [referindo-se às informações sobre o funcionamento do curso] também foram vindo bem em cima da hora. [transcrição de trechos de gravação em áudio, 8/10/18].

Em função de dificuldades enfrentadas em sua implementação, a opção da rede de ensino foi ofertá-lo por adesão e, entre as 19 docentes da EI acompanhadas nesta pesquisa, nenhuma mencionou ter participado.

Assim, a combinação de práticas verificada na análise de atividades com livros de literatura infantil realizadas pelas quatro professoras focalizadas neste tópico continua sendo lida por meio das relações que se estabelecem entre pares e do compartilhamento de experiências no interior das escolas - conforme narrado anteriormente -, mas também, em função de suas **trajetórias profissionais** e das possibilidades de **acesso à formação continuada** que tiveram (ou não) ao longo de suas carreiras.

(iii) A utilização de livros de literatura infantil como material didático para o ensino de conteúdos que não guardam relação com a linguagem escrita

De acordo com as análises apresentadas até aqui é possível verificar, de um lado, um movimento em direção a efetivação de práticas na Educação Infantil que podem favorecer a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças e, de outro lado, crenças e fazeres das professoras que remetem a reformas curriculares implementadas em diferentes períodos.

Tais crenças e fazeres podem ainda ser interpretados a partir de conceitos e práticas acerca da literatura infantil e de seu ensino - preconizados ao longo da segunda metade do século XX em programas de formação docente - que se mantiveram até meados da década de 1980, continuaram a circular nas décadas seguintes e seguem circulando até hoje nas escolas (OLIVEIRA, 2014, 2015), conforme se verá a seguir.

Nas atividades descritas anteriormente, Samira e Tania prescindem da leitura dos textos contidos nos livros de literatura infantil ou a colocam em segundo plano. As intervenções que realizam dão pistas acerca dos objetivos que guiavam, prioritariamente, o desenvolvimento das situações observadas em suas salas de aula:

Prof. Samira (interrompe a narração da história “Um peixinho de outro mundo”) *Pode jogar lixo no rio?* Crianças: *Não!* Prof. Samira: *Mas, tem sempre gente que não tem educação, que não sabe o mal que faz pros peixes e acabam jogando as coisas ali... [...]* Prof. Samira: (interrompe novamente a narração) *Olha o que tinha de lixo no fundo do rio! Garrafa, lata... O que mais?* Crianças: (falando ao mesmo tempo). *Lápis! Jornal! Caixa!* Prof. Samira: *Lápis, jornal... e isso ia fazer mal aos peixinhos...* [Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.]

Prof. Tais: (finaliza a atividade criando um ‘novo texto’ a partir do texto contido no livro “Irmãos Gêmeos”, com recomendações sobre a convivência entre irmãos) *Sugestão 1: dividir as coisas; sugestão 2: brigar é muito feio; sugestão 3: não pode dar chutes nem dar socos; sugestão 4: irmãos brigam, mas depois pedem perdão; sugestão 5: a gente tem que pedir desculpas pras pessoas; sugestão 6: é tão bom ter irmãos... os irmãos são as melhores coisas da vida da gente!* [Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.]

Entre as perguntas ou comentários dirigidos às crianças é possível identificar a intenção de ensinar, nestes casos, comportamentos adequados à preservação do meio ambiente ou à convivência e o respeito entre as pessoas.

A permanência de práticas similares a essas entre as professoras que hoje atuam nos anos finais da Educação Infantil, verificadas ao lado de práticas que apontam para a fruição estética ou ao ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, também pode ser compreendida quando são observados aspectos relacionados aos **processos de constituição da literatura infantil como disciplina**, até sua extinção na formação inicial dos docentes.

O exame da extensa documentação referente à história da disciplina “Literatura infantil” nos cursos de formação implementados no estado de São Paulo entre 1947 e 2003, empreendido por Oliveira (2014), possibilitou, entre vários outros achados deste

estudo, a identificação de sua conceituação, de suas funções e das prescrições contidas, tanto nos programas, quanto nos manuais destinados ao seu ensino - os quais, segundo o pesquisador, foram responsáveis pela conformação da literatura infantil como um saber escolar, bem como por “seu gradativo ‘funcionamento’ e utilização como saber teórico” (OLIVEIRA, 2015, p.296).

Ao focalizar o período que vai do início da implementação da HEM - em substituição aos cursos oferecidos nas Escolas Normais - à extinção dos CEFAMs (entre 1971 e 2003), Oliveira constata que entre as prescrições expressas nos guias curriculares para a parte diversificada, publicados pela CENP em 1981 e, em planos de aula formulados por professores de HEM que lecionavam em algumas cidades do interior de São Paulo, figuram conteúdos que se relacionam com concepções sobre a literatura infantil encontradas em documentos das Escolas Normais, entre as décadas de 1950 e 1960 (Oliveira, 2014, p.249), como as funções instrutivas e moralizantes atribuídas ao seu ensino. No guia curricular para a disciplina “Literatura infantil”, de 1981, ao lado da “função estética do texto literário” são elencadas, por exemplo, “funções subsidiárias da literatura infantil: “função didático-informativa; função moralizante; função lúdica” (São Paulo, 1981, p. 33, apud OLIVEIRA, 2014, p.237) que remetem a conteúdos expressos em programas de ensino publicados em 1958 tais como: as “finalidades didática, psicológicas, sociais e morais da literatura infanto-juvenil” (São Paulo, 1958, p. 7-8, apud OLIVEIRA, 2016, p.13).

No que se refere aos manuais produzidos no contexto da implementação dos cursos de HEM, Oliveira também observa que, entre os quatro títulos publicados entre 1983 e 1991⁹⁴, destinados ao ensino da literatura infantil, três mantinham uma concepção “centrada na ‘recreação’ e ‘instrução’, tendo como objetivo central o desenvolvimento psíquico e moral infantil” (OLIVEIRA, 2015, p. 295) e que um deles, publicado em 1983, continuou circulando e sendo utilizado como livro teórico nas décadas seguintes⁹⁵ (OLIVEIRA, 2014, p. 304).

⁹⁴ Oliveira (2015) cita os seguintes manuais: *Literatura infantil: teoria & prática* (1983), de Maria Antonieta Antunes Cunha; *Introdução à literatura infantil e juvenil* (1984), de Lúcia Pimentel Góes; *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (1989), de Fanny Abramovich; e *Estudos de literatura infantil* (1991), de Manoel Cardoso (OLIVEIRA, 2015, p.295).

⁹⁵ Conforme afirma Oliveira (2014) a edição mais recente de *Literatura infantil: teoria & prática* (1983), de Maria Antonieta Antunes Cunha, data de 2003 (OLIVEIRA, 2014, p.304).

A partir da criação dos CEFAMs, algumas mudanças relativas ao ensino da literatura infantil puderam ser identificadas em planos da disciplina “Português” elaborados por professoras de uma dessas instituições de formação, datados de 1996 - onde aparecem elencados, como conteúdos, a “formação do gosto, leitura como forma de interpretação e reflexão e a análise de livros de literatura infantil” e já não se verificam somente proposições relativas a requisitos e finalidades didáticas, psicológicas ou morais (OLIVEIRA, 2014, pp.254-255).

Ainda assim, Oliveira alerta para o fato de que a flexibilização do currículo permitida pela legislação desse curso conferia a cada unidade a decisão de ofertar (ou não) essa disciplina e que, portanto, não se pode afirmar que esse movimento em direção a um ensino mais voltado à formação estética dos alunos tenha ocorrido de forma abrangente entre os CEFAMs (OLIVEIRA, 2015, p. 295).

Somado a isso, embora também se observem mudanças na produção de manuais para o ensino da disciplina - em um contexto no qual a literatura infantil se torna objeto de investigações acadêmico-científicas⁹⁶ -, se constata, gradativamente, sua extinção na formação inicial dos professores (OLIVEIRA, 2014, p.304).

O ensino da literatura infantil foi descontinuado, no entanto, conceitos acerca dessa disciplina preconizados por programas e manuais de ensino destinados à formação docente produzidos entre o início da década de 1980 e o início da década de 1990 - entre eles, os que se referem as funções “didático-informativas”, “moralizantes” e “lúdicas” -, seguem permeando as práticas manifestadas pelas professoras Samira e Tais e os discursos de outras colegas.

Prof. Gisele [...] Então, eu posso pegar um livro pra trabalhar conteúdos de lá de dentro, por exemplo, eu vou trabalhar meio ambiente, eu procuro um livro que fale sobre algum animal, sobre alguma coisa relacionada a isso. [...] [transcrição de trechos de gravação em áudio, 28/06/19].

⁹⁶ Oliveira (2015) se refere ao manual *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (1989), de Fanny Abramovich, “formulado a partir de uma visão acadêmica (e não mais ligado à formação de professores)” e à publicações resultantes de pesquisas acadêmicas como as de Zilberman (1981), Lajolo e Zilberman (1984) e Perrotti (1986) que apresentam “uma concepção de literatura infantil desvinculada dos pressupostos psicológicos e moralizantes e se detém na exploração da ‘literariedade’ do texto e na formação estética do leitor” (OLIVEIRA, 2015, pp.295-296).

Prof. Eliete: [...] Ah, eu acho que [as crianças aprendem] muita coisa. Eles se divertem, eu sempre falo para eles: “a gente vai viajar agora”, porque eu falo para eles que a leitura transporta a gente para algum lugar, para alguma situação. E eu tenho dois tipos de prática: eu tenho aquela prática de uma leitura simples e rápida, só para deleite, prazer... “hoje a gente vai ler uma história engraçada”. E tem algumas leituras que já são selecionadas para a reflexão mesmo [...] como foi quando eu li *O Menino que Quase Morreu Afogado no Lixo*, da Ruth Rocha. E, daí, trabalhava essa questão do cuidado de jogar lixo no lixo, como é importante a gente ter um lugar limpo onde a gente está... [...] [transcrição de trechos de gravação em áudio, 2/07/19].

Exemplos de tais combinações ou sobreposições também ficam evidentes na atividade realizada por Vanessa, que lê os textos na íntegra aos seus alunos, recorrendo a recursos como a entonação e os gestos e, ao mesmo tempo, segue valendo-se dos livros de literatura infantil com o objetivo de ensinar conteúdos que não guardam relação com aqueles que podem promover a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças.

Prof. Vanessa: [...] A gente está trabalhando com o conto, mas também a gente está com as datas comemorativas. Então, por exemplo, com a questão do meio ambiente, vamos pegar o conto do *João e o Pé de Feijão*, porque a gente pode plantar o feijão com eles, a gente pode falar da importância do plantio, da conservação... [...] do número quatro, das palavrinhas com F... [...] Então, a gente tenta também pegar um conto que aproxime o conteúdo, assim, que se aproxime das outras atividades. [...] [transcrição de trechos de gravação em áudio, 14/06/19].

A manutenção ou as adaptações de determinadas práticas efetivadas pelas professoras frente às inovações didáticas ou pedagógicas concernentes, tanto ao campo do ensino da literatura infantil na formação docente, quanto ao campo da investigação acadêmica coincidem ainda, com orientações formuladas no interior das escolas para o planejamento das atividades a serem realizadas em suas salas de aula.

Nos excertos que seguem é possível notar que no texto do “projeto” da escola onde Vanessa leciona, implementado no período em que a professora deu esse seu depoimento, também convivem orientações relacionadas a objetivos distintos – quadro 4.8.

Quadro 4.8
Projeto “Conto de Fadas” – Escola 3, 2019.

Projeto Conto de Fadas	
[...] Análise dos contos de fadas, observando:	Contos e Ações [...]
- estrutura textual (narrativa);	
- temporalidade;	<i>João e o Pé de Feijão</i>
- linguagem própria diferente da linguagem do cotidiano;	- Família (identidade e autonomia);
- presença do conflito (bem e mal, protagonistas e antagonistas);	- Germinação (feijão);
- resolução de conflitos, levando a um final feliz;	- Partes das plantas;
- presença de elementos fantásticos (bruxas, fadas, anões e gigantes) [...]	- Importância da água;
- analisar características das personagens da história; [...]	- Música: “o João roubou pão...”
	- Lista de palavra com a palavra geradora (família)
	- Lista de objetos que aparecem na história. [...]

Se de um lado, tais orientações sinalizam mudanças no sentido de promover, desde a Educação Infantil, o acesso à literatura infantil, à linguagem característica dos textos escritos, bem como a aprendizagem de conteúdos próprios desse gênero literário pelas crianças, de outro lado, também é por meio delas que conceitos e práticas relacionados a objetivos “instrutivos”, veiculados em programas e manuais de ensino produzidos a partir da década de 1980 no contexto da implementação dos cursos de HEM, seguem circulando entre as escolas.

Nesse contexto, Rosário que, assim como Vanessa, lê em voz alta livros de literatura infantil aos seus alunos e, ainda faz perguntas e comentários sobre os textos lidos que guardam relação com o ensino da linguagem escrita, também inclui, ao lado disso, o ensino de conteúdos como “as funções da moradia” em uma das sessões de leitura, seguindo orientações similares às do “projeto Contos de Fadas” citado anteriormente.

Rosário parece incorporar mudanças em sua prática e, ao mesmo tempo, responder a normas estabelecidas pela coordenação de sua escola ao realizar propostas como essas, contidas em “projetos” que devem ser implementados por todos os docentes que nela

leccionam. Assim, o que, apressadamente, se lê como resistência por parte dessa professora ou até mesmo como rejeição frente ao que é formulado, tanto no contexto das políticas curriculares vigentes, quanto no contexto das investigações acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem por meio da leitura de livros de literatura infantil, também ganha outro significado quando analisado como uma possível resposta à **dinâmicas que se estabelecem no interior das próprias escolas.**

Nesse último caso, bem como nos das outras três professoras cujas atividades foram discutidas neste tópico, há evidências que corroboram a opção feita por esta pesquisa no que se refere ao modo de interpretar as mudanças, permanências ou adaptações manifestadas em suas práticas cotidianas.

Concentrar a análise nos usos dos textos e nas formas de interação entre as professoras e crianças a partir deles buscando identificar as combinações de práticas efetivadas durante a realização das atividades, possibilitou compreendê-las para além do que geralmente se infere quando se elege, exclusivamente, as prescrições vigentes em uma determinada época como parâmetros que definem esse ou aquele fazer como “boa prática”.

As manifestações de “aceitação”, “adaptação”, “rejeição” ou “adiamento” de práticas de ensino da linguagem escrita orientadas por reformas curriculares que se sucederam desde o final da década de 1970 na pré-escola procuraram ser interpretadas como inerentes à apropriação de “inovações didáticas e pedagógicas” pelas professoras, que se dão na relação com o cotidiano escolar (CHARTIER, A-M., 2004a).

Na tentativa de evitar a classificação de tal heterogeneidade observada nas salas de aula como “atrasadas” ou “avançadas”, a partir de uma evolução progressiva e linear, buscou-se, ainda, considerar que a continuidade de determinadas práticas se dá por períodos variáveis, possibilitando a identificação da sobreposição de conteúdos provenientes de tempos históricos diferentes (ROCKWELL, 2018).

Nas atividades analisadas há práticas que se modificam, que se mantêm ou ainda, que no diálogo com os contextos nos quais se manifestam, sofrem adaptações. E isso se verificou por meio da frequência e do lugar que a leitura dos livros ocupa na rotina das crianças; de determinadas intervenções das professoras que promovem a circulação de um “discurso letrado” em sala de aula e de sua combinação com práticas que remetem a prescrições implementadas em diferentes períodos - ora ligadas a funções “instrutivas e

moralizantes” dos textos literários, ora ligadas à sua função estética ou a aprendizagens relativas à linguagem escrita.

Nesses casos, aquilo que poderia ser imediatamente observável como “algo novo” ou como “algo estanque ao longo do tempo” ganhou outros contornos quando se considerou que há práticas que se modificam ou reaparecem de modos distintos em função:

- da introdução de objetos da cultura material escolar – como os livros de literatura infantil destinados, especificamente, à Educação Infantil distribuídos por meio do PNBE a partir de 2008;
- da circulação de conceitos que permearam os processos de constituição da literatura infantil como disciplina na formação inicial de professoras que hoje lecionam nesse segmento da Educação Básica;
- das trajetórias profissionais e das possibilidades de acesso à formação continuada que elas tiveram (ou não) ao longo de suas carreiras;
- de como as práticas são compartilhadas e disseminadas entre as docentes (seja por meio de “trocas de ideias” em reuniões de planejamento ou, até mesmo, por meio de redes sociais onde são postados planejamentos, sugestões de atividades e materiais confeccionados por outras professoras);
- e, finalmente, em função das realidades pragmáticas que se estabelecem cotidianamente no interior das escolas.

A identificação da combinação de tais fatores, manifestada de forma dinâmica por meio das práticas efetivadas pelas professoras, possibilitou constatar a importância de ampliar as análises que se fazem de atividades realizadas em sala de aula para além do ajustamento daquilo que se observa ao que é recomendado pelas prescrições expressas no currículo que vigora no período em estudo - tanto no que se refere à seleção dos conteúdos, quanto à maneira de ensiná-los.

Considerar a historicidade das práticas de ensino da linguagem escrita efetivadas em turmas dos anos finais da Educação Infantil e compreendê-las como práticas culturais produzidas e sustentadas na e pela escola foi, portanto, crucial para demonstrar os processos de apropriação de inovações didáticas e pedagógicas e os diferentes significados atribuídos pelas professoras às orientações curriculares formuladas para esse segmento da Educação Básica.

Considerações finais

Os achados desta pesquisa alertam para interpretações que, frente ao que é imediatamente observável nas salas de aula, avaliam os fazeres docentes como simples sobreposições de práticas que se mantêm apesar de orientações preconizadas - seja pela esfera acadêmica, seja pelas políticas educacionais vigentes - ou que se modificam a partir delas.

Considerar a historicidade das práticas de ensino, compreendendo-as como práticas culturais, possibilitou ampliar sua análise sob uma lente que demandou, entre outras precauções, evitar o cotejamento com as concepções de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita conformadas e defendidas ao longo de minha trajetória profissional como professora e como formadora de professores – tarefa desafiadora e que, metaforicamente, me obrigou a interpretá-las “com olhos de estrangeira em meu próprio país”, conforme exige a abordagem etnográfica.

Em vez de “explicitar ‘boas práticas’” e de “trazer contraexemplos de ações pedagógicas pouco efetivas” por meio da análise de “práticas consideradas exitosas, eficazes ou reveladoras” – objetivos identificados na maioria dos trabalhos examinados em um levantamento das pesquisas científicas brasileiras que tomam as práticas pedagógicas como objeto de estudo (ALMEIDA et al., 2021, p.143) – optou-se nesta investigação procurar compreender os processos de apropriação de “inovações didáticas e pedagógicas” pelas professoras.

Nesse sentido, a especificidade metodológica exigida pela definição de tal objetivo fez com que, tanto a caracterização do objeto de estudo, quanto o processo de análise das fontes e a sistematização dos resultados encontrados, fossem apresentados nesta tese de forma que as conceitualizações relativas ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil e as práticas efetivadas nas turmas observadas pudessem ser reconhecidas, nos contextos em que foram identificadas e, ao mesmo tempo, em constante movimento.

A discussão feita a partir da análise de atividades que envolveram a leitura de livros de literatura infantil - realizadas com frequência pela maioria das docentes acompanhadas ao longo deste estudo e fortemente recomendadas em orientações vigentes - colocou em relevo a imprevisibilidade do impacto e da influência das prescrições oficiais em seus fazeres cotidianos. Foi possível identificar práticas que se modificam,

que se mantém ou ainda, que sofrem adaptações a depender de um conjunto de fatores e dos contextos nos quais se manifestam.

A frequência e o lugar que a leitura de livros ocupa na rotina das crianças, bem como, a combinação de intervenções das professoras durante a realização dessa atividade - que, ora promovem a circulação de um “discurso letrado”, a fruição estética dos textos literários ou aprendizagens relativas à linguagem escrita, ora guardam relação com as funções “instrutivas e moralizantes” atribuídas à literatura infantil - sintetizam o amálgama das práticas efetivadas pelas docentes, inerente aos processos de apropriação de “inovações didáticas e pedagógicas” impostas por orientações curriculares que circularam em diferentes períodos.

Entre os achados deste trabalho, fatores como o acesso a determinados objetos da cultura material escolar; a circulação de conceitos e práticas que permearam os currículos da formação inicial e continuada das professoras; suas trajetórias profissionais; o compartilhamento e a disseminação de práticas que se dão no interior das escolas; e as realidades pragmáticas que se impõem cotidianamente nesses locais de trabalho, guardam relação com os diferentes significados atribuídos pelas docentes ao que é prescrito e apontam para a necessidade de ampliar, em pesquisas futuras, os critérios de análise das práticas de ensino para além do ajustamento ao que é recomendado pelos órgãos oficiais no período em estudo.

Essa sugestão se estende a investigações que procurem examinar atividades relativas ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita alfabética na Educação Infantil – algo que, infelizmente, esta pesquisa não pôde concretizar em função da suspensão das aulas presenciais em 2020 – bem como, a pesquisas que se aprofundem nas práticas de ensino de conteúdos de outras áreas por meio da leitura de histórias que não guardam relação com a aprendizagem da leitura e a escrita.

Parafraseando Anne-Marie Chartier (2019)⁹⁷, cujos trabalhos inspiraram a análise das fontes e a forma de apresentar os achados desta investigação, cabe finalmente assinalar que: frente a inovações impostas desde fora da escola – sejam elas consideradas

⁹⁷ “Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos?”, aula ministrada por Anne-Marie Chartier na Universidade de Brasília, em 3 de abril de 2019. Projeto Escola de Altos Estudos – Capes / UnB - Faculdade de Educação.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QDnms1OMKi8>. Acesso em 6 mar.2020.

“absurdas ou desejáveis, inteligentes ou estúpidas, perigosas ou promissoras” - os professores provam que têm iniciativa e que as formas de colocá-las em ação vão muito além da execução mecânica ou da aplicação de novas práticas de ensino em suas salas de aula. Como assinala Chartier A-M. (2019b), “inovar é sempre cansativo” e “tem um custo elevado”, pois exige dos docentes antecipar consequências geradas pela incorporação de novas práticas aos seus fazeres diários que, muitas vezes, são imprevistas e os desestabilizam. Assim, a manutenção de práticas que lhes são familiares e a criação de “soluções originais” combinam-se e são expressas nas decisões tomadas a cada minuto ao realizarem atividades junto às crianças para as quais lecionam.

Conforme alerta essa pesquisadora:

[...] a inovação nunca é matéria de fazer tábula rasa e recomeçar do zero. Só se pode implantar o novo, conservando uma parte do antigo. Aí está, então, a questão crucial: quando se deve inovar o problema não é saber aquilo que se quer mudar, mas sim, saber do que não se quer abrir mão (CHARTIER, A-M., 2019b).

A apropriação de uma “inovação” pelos professores envolve, portanto, sua integração a práticas anteriores, conformadas ao longo da experiência docente.

Nesse sentido, tomar as práticas de ensino em sua historicidade apresenta-se como condição essencial não apenas para a realização de pesquisas que - tal como essa investigação procurou fazer – buscam ampliar os critérios de análise de atividades realizadas em sala de aula, mas também para a formulação de projetos de formação de professores que procurem dialogar com as práticas cotidianas efetivadas junto às crianças.

Seja no âmbito acadêmico, seja na implementação de políticas de formação pelos sistemas educacionais, os processos de apropriação de “inovações didáticas e pedagógicas” pelos docentes ocupam, portanto, um lugar central quando se elege as práticas de ensino como objeto de estudo ou como objeto da formação.

No que se refere, especificamente, à formação continuada, compreender o que fazem em sala de aula como uma combinação de práticas que se modificam ou reaparecem de modos distintos e em diferentes momentos da carreira docente, apresenta-se como condição e pode contribuir com (i) a identificação de conteúdos que dialoguem com seus ‘saberes’ e ‘fazeres’ cotidianos; (ii) a definição de expectativas de aprendizagem que considerem suas experiências e trajetórias profissionais; e (iii) com a

utilização de formas de avaliação das ações formativas que ultrapassem a simples verificação de mudanças preconizadas por uma determinada inovação que se pretende implementar nas escolas.

Denunciar “o que não fazem” ou apontar “o que falta” tomando como parâmetro aquilo que se quer transformar em seu fazer cotidiano no sentido de impor algo que, desde contextos exteriores a escola, se define como “inovação”, definitivamente, não possibilita o acesso e a mobilização pelos professores de conhecimentos que favoreçam a reflexão sobre suas práticas de ensino.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam, KRAMER, Sônia. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, pp. 103-108, fev, 1985.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. *Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ALMEIDA, Patrícia Albieri, TARTUCE, Gisela Lobo, GATTI, Bernadete A., SOUZA, Liliane Bordignon de. *Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação (MEC), Fundação Carlos Chagas (FCC), 2021.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. *Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ANDRADE, Rosimeire Costa. *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes, JACOMINI, Márcia Aparecida e KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 35-51, jan/abr, 2011.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010.
- _____. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. *Paidéia*. Belo Horizonte, ano XII, nº 18, 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- _____. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010.

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira, CRUZ, Silvia Helena Vieira, FOCHI, Paulo Sergio, OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*. Maceió, vol. 8, nº16, jul/dez, pp. 12-28, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Uma história do material didático. In: ARRAIS, Raimundo, ROCHA, Raimundo Nonato, VIANA, Helder. *Cidade e Diversidade: Itinerários para a Produção de Materiais Didáticos em História*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pp.69-88, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2018.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Brasília: SEB, 2016b.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Vol.2*. Brasília: SEB/COEDI/DPE, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: SEALF, 2019.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: SEB/COEDI, 2005.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: SEF/COEDI, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: SEF, 1998a.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação. *Relatório do subprojeto a leitura e a escrita na pesquisa em educação infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)*. Belo Horizonte: MEC / UFMG / UFRJ / UNIRIO, 2016a.

- _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996a.
- _____. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.
- _____. Resolução CEB/CNE nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1999.
- BRIGGS, Charles. *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. O ensino do sistema de escrita alfabética na educação infantil. *Tópicos Educacionais*, v. 20, n. 2, pp.102-124, jul./dez. 2014.
- CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº80, fev, pp.11-20, 1992.
- CAMPOS, Maria Malta, ESPÓSITO, Yara Lúcia, BHERING, Eliana, GIMENES, Nelson, ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, nº142, jan/abr, pp.20-54, 2011.
- CAMPOS, Maria Malta, ESPÓSITO, Yara Lúcia, BHERING, Eliana, GIMENES, Nelson, ABUCHAIM, Beatriz, VALLE, Raquel, UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 15-33, jan./abr. 2011.
- CARDOSO, Lindabel Delgado. *A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP Gestão 2001 - 2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-22, jan. 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, nº8, mai/jun/jul/ago, pp. 4-12, 1998a.
- _____. *Enseñar a ler y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE, 2004b.
- _____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, EDUSP, v.26, jul/dez, pp.157-168, 2000.

- _____. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*, INRP, n. 27, p.67-82, 1998b.
- _____. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1 (40), pp. 275-295, jan./abr. 2016.
- _____. *Perspectiva teórica: os modelos concorrentes de análise sobre o fracasso em leitura e escrita*. Conferência de Encerramento do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, Belo Horizonte: 2019a. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=YUDNJWWGyGw&feature=youtu.be>.
Acesso em 12 mar. 2020.
- _____. Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura. *Prosa Pedagógica*, São Paulo, set. 2004a.
- _____. Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos? *Projeto Escola de Altos Estudos – Capes / UnB - Faculdade de Educação*, 3 abr. 2019b. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=QDnms1OMKi8>. Acesso em 6 mar.2020.
- CHARTIER, Anne-Marie, ROCKWELL, Elsie. Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants: alphabétisation vs literacy. *Histoire de l'éducation, Apprendre à lire aux débutants dans les pays de langue romane (1750-1950)*, 138, mai/août, pp. 5-16, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2647>. Acesso em 6 mar.2020.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa* [online], vol.37, n.1, pp.105-120, 2011.
- CORSINO, Patricia, NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, pp. 100-126, out./dez. 2019.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea, 2017.

- FERREIRA, Márcia Santos. *O Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo (1956 – 1961)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001
- GAY, Peter. A experiência burguesa. Da Rainha Vitória a Freud. *A educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, José. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 70-98, 1999.
- GIGLIO, Célia Maria Benedicto, MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Professor(a) da educação básica no município de Guarulhos: análise de dados do censo do professor (2003) e da pesquisa Prodocência (2007). *Travessias*, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em:
<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6417>. Acesso em 7 out. 2019.
- GIRÃO, Fernanda Michelle, BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol.30, n.03, pp.121-152, 2014.
- GÓES, Maria Cecília R. de. *Alfabetização: formas de atuação e problemas de ensino relatados por professoras*, 1981.
- GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 49, p. 3-14, 1984.
- GOLLER, Gisele. *A prática docente nas séries iniciais e seus determinantes*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GOULART, Cecília Maria A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, pp. 157-175, jul. 2000b.
- _____. Ensinar a ler e a escrever: novas perspectivas teórico-metodológicas. *Movimento*. Rio de Janeiro n.1, pp.145-154, maio de 2000a.
- _____. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, pp.5-21, 2001.

- GUARULHOS (Município - SP). Lei Nº 7.598, de 1º de dezembro de 2017. Aprova o Plano de Educação da Cidade de Guarulhos - PME para o período 2017/2027. D.O. nº 134/2017- GP DE 11/12/2017.
- _____. Secretaria de Educação de Guarulhos. *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários - versão preliminar para discussão na rede*. Guarulhos, 2009.
- _____. Secretaria de Educação de Guarulhos. *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*. Guarulhos, 2010.
- _____. Secretaria de Educação de Guarulhos *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*. Guarulhos, 2019.
- _____. Secretaria de Educação de Guarulhos. *Replanejamento: julho 2019*. Guarulhos, 2019.
- GUIMARÃES, Núbia Silvia. *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- GUBER, Rosana. *La etnografía. Método, campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.
- HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. *Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo – das origens a 1940*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- KOFF, Elionora Delwing, BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.34, pp. 21-27, ago,1980.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.96 - Especial, p. 797-818, out, 2006.
- KRAMER, Sonia, 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.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho, SOBRAL, Elaine Lucimara Silva. Educação Infantil e Currículo: políticas e práticas. *Debates em Educação*. Maceió, vol. 6, nº11, jan/jun, pp. 75-103, 2014.
- LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MEDEIROS NOGUEIRA, Gabriela, BRAGA MICHEL, Caroline. Leitura e escrita como prática social na Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, pp. 765-788, set./dez. 2018.
- MELLO, Marinilzes Moradillo. *A questão da municipalização da educação em Guarulhos: 1997 - 2004*. 255f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. *Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica*. Um estudo de caso no município de Itabuna – Bahia. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- MERCADO, Ruth, ROCKWELL, Elsie. La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, Sevilha, n.4, pp. 65-78, 1988.
- MERCADO, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MICARELLO, Hilda, SCHAPPER, Ilka. Itinerários de pesquisa: infância, linguagens e linguagem escrita. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.6, n.12, pp. 314-327, ago./dez. 2011.
- MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. *Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida, GOUVEA, Maria Cristina Soares de, CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino

- fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.37, n.1, pp.121-140, 2011.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia, GOUVEA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol.20, n.60, pp.215-244, 2015.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida, CORSINO, Patricia. *Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões*. 38ª Reunião Nacional da ANPED. São Luís, 2017.
- NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. *O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.
- NUNES Maria Fernanda Rezende, CORSINO Patricia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019.
- OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic. *As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. *História do ensino da literatura infantil os cursos de formação de professores primários no estado de São Paulo, Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.
- _____. Notas para uma história do ensino da literatura infantil na formação de professores primários no Brasil e em Portugal. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v.26, n.3, pp. 283-302, set./dez. 2015.
- _____. Compreender o passado para repensar o presente: a literatura infantil na história da formação de professores. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v.38, n.1, pp. 11-19, jan./mar. 2016.
- POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 2, nov.1971.

- POPPOVIC Ana Maria, ESPÓSITO, Yara Lúcia, CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.14, pp.7-73, set. 1975.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Pré-escola e escola: unidade ou diversidade?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.
- ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (org.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57, 1995.
- _____. Etnografía y teoría em la investigacion educativa. In: *Enfoques* (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación). Bogotá, 1986.
- _____. Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, Madrid: Universidad Complutense, vol. 16, pp. 175-212, 2007.
- _____. *La etnografía como conocimiento local*. Ponencia presentada en el IV Simposium Interamericano de Investigación Etnográfica. México, jun, 1993.
- _____. *Temporalidades em la vida cotidiana escolar*. Seminário Doctoral Cultura y Educación, Buenos Aires: UBA – Filosofía y Letras, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xd9cg8cYHAY>. Acesso em 20 mar.2020.
- _____. Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires: Instituto de Antropología Social Facultad de Filosofía y Letras, UBA, vol.47, pp. 21-32, 2018b.
- _____. Tres planos para el estudio de las culturas escolares In: ROCKWELL, Elsie. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018a.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pró-Posições*. Campinas: Unicamp, vol.14 n°1 (40) jan/abr. pp. 117-194, 2003.
- SAITO, Heloisa Toshie Irie. *Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Directoria do Ensino. *Anuário do Estado de São Paulo - 1935-1936*. São Paulo: Typ. Siqueira, 1936. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10011717&parte=1>. Acesso em 12 de out. 2021.
- SÃO PAULO (Estado), Departamento de Estatística do Estado. *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo – Situação Física, Social e Cultural, Vol.1 – 1950*. São Paulo: DEE, 1953. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10011100&parte=1>. Acesso em 13 de out. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Modelo Pedagógico para Educação Pré-escolar*. São Paulo: CENP/FLE, 1979.
- SANCHEZ, Leticia Montañó. *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras com madres de família em la vida escolar*. Tesis (Doctorado en Ciencias – especialización en Investigación Educativa) – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, DF, 2015.
- SEPÚLVEDA, Angélica. *Os livros de literatura infantil e a aprendizagem da linguagem escrita*. Conferência apresentada na Plenária Regional do Programa Nacional de Ensino do Português. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, 2009.
- _____. Discurso educativo letrado de professoras alfabetizadoras de diferente perfil pedagógico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, 2017.
- SILVA, Thais Thalyta. *O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas de docentes*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- SOUZA, R. F. de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.
- TEBEROSKY, Ana, SEPÚLVEDA, Angélica. Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y Vida*, v. 30, pp.18-28, 2009.
- TEBEROSKY, Ana, SEPÚLVEDA, Angélica. Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Entreideias*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 73-90, jul./dez. 2018.

- TEBEROSKY, Ana. *Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever*. São Paulo: Moderna, Laboratório de Educação, 2020.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VEYNE, Paul. *Como Se Escreve a História - Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 25, pp.153-171, 2006.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *Culturas y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, pp. 167-183, 1998.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, pp.7- 47, 2001.

Anexos

Anexo 1 - Roteiro para entrevistas realizadas durante o trabalho de campo

A- Sobre formação inicial e continuada

- Como você avalia o(s) curso(s) que fez em sua formação inicial?
- No início de sua carreira você sentiu algum tipo de dificuldade para a realização de seu trabalho em sala de aula? Qual? E atualmente?
- E com quais ajudas você pôde contar para enfrentar dificuldades ao longo de sua carreira?
- A hora-atividade (HA) é um momento de reflexão sobre a própria prática, de planejamento coletivo, de estudo. Você: concorda com essa afirmação; concorda parcialmente; discorda totalmente? Por quê?
- No último mês quantas HAs incluíram o planejamento de atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem?
- Cite um exemplo de atividade planejada conjuntamente durante as HAs realizadas no último mês.

B – Sobre práticas pedagógicas para o ensino da linguagem

- Como você faz para promover o desenvolvimento da linguagem das crianças com as quais atua? Que critérios você estabelece para definir as atividades que propõe aos seus alunos?
- Você utiliza algum método ou conhece alguma teoria relacionada ao ensino da linguagem na educação infantil? Como teve acesso a eles?
- Você poderia indicar alguma atividade que você realiza e considera muito boa? Por quê?
- Quais atividades você realiza há muito tempo? Por que você as mantém em seus planejamentos? Como você teve ou tem acesso a elas?
- Quais atividades você introduziu em sua prática nos últimos anos? Que razões a levaram a fazer isso?
- Com que frequência você usa referenciais teóricos e/ou materiais de estudo para o planejamento das atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem? Cite alguns deles.

- Comente algumas das atividades realizadas cotidianamente com sua turma: que aprendizagens estão em jogo; como você a planejou; que ações você realiza antes, durante e após esta atividade.
- Quantas atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem você realizou na última semana?
- Desse total, quantas atividades foram dedicadas ao processo de alfabetização? Cite algumas delas.
- Quantos livros de literatura infantil você leu para seus alunos na última semana?
- Quais atividades realizadas na última semana tiveram como objetivo o desenvolvimento da oralidade? Cite algumas.
- Quais atividades realizadas na última semana tiveram como objetivo o desenvolvimento da linguagem escrita? Cite algumas.
- Quais das atividades realizadas na última semana foram planejadas com base no “Quadro de Saberes Necessários” (QSN)?
- Quais das atividades realizadas na última semana foram planejadas com base no Livro do Professor da Educação Infantil distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?
- Você vê relação entre os conteúdos e atividades de linguagem que realiza e a Proposta Curricular da sua rede? Cite um exemplo:
- Quais dessas ações você realiza todos os dias?
 - Cantar com as crianças.
 - Contar histórias para as crianças.
 - Ler histórias para as crianças.
 - Ler e recitar poemas, parlendas, trava-línguas ou quadrinhas para as crianças.
 - Favorecer que as crianças memorizem textos como poemas, parlendas, trava-línguas, quadrinhas ou canções.
 - Assegurar várias oportunidades para que as crianças brinquem livremente e interajam verbalmente umas com as outras.
 - Propor e coordenar a realização de brincadeiras dirigidas (corre cotia, etc.).
 - Observar as brincadeiras e conversas mantidas entre as crianças quando interagem espontaneamente.

- Propor situações de diálogo das crianças entre si e com os educadores (rodas de conversas, etc.).
- Favorecer os intercâmbios verbais entre crianças das diferentes faixas etárias da educação infantil em alguns momentos da rotina.
- Incentivar os intercâmbios verbais entre crianças e outros funcionários da creche/escola (pessoal de serviços gerais, etc.).
- Outras ações que são realizadas todos os dias. Nenhuma.

Anexo 2 - Transcrição de atividades nas quais o livro de literatura infantil é utilizado como material didático

Atividade 1: Prof. Samira – Estágio II (crianças com 5 anos de idade).

A Prof. Samira tem 39 anos de carreira na Educação Infantil. A escola onde trabalha há 9 anos conta com uma pequena sala, construída recentemente na área onde fica o parque. Lá estão reunidos livros de literatura infantil e livros voltados à formação dos professores. Semanalmente, duas crianças de cada sala levam um desses livros para casa. Os que Samira utiliza em sua sala de aula são de seu acervo pessoal.

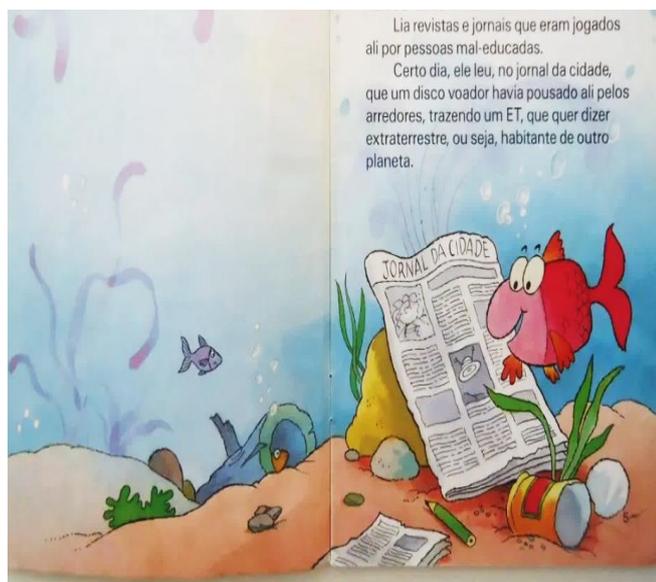
A “hora da história” ocupa, em média, os 20 minutos finais da rotina diária, antes da saída das crianças, momento em que, após organizarem seus materiais, se sentam frente a professora em um dos cantos da sala.

Para a realização da atividade que será descrita a seguir Samira escolheu o livro *Um peixinho do outro mundo* - Figura 1.

Figura 1

Detalhe de página - livro *Um peixinho do outro mundo*

Trata-se da história de Nadinho, um peixe que queria conhecer a vida em um lugar diferente do riacho onde vivia. Para respirar fora de seu *habitat*, usa um saco plástico com água imitando o capacete de um astronauta, fazendo com que os moradores da cidade o confundissem com um extraterrestre. Nadinho é perseguido, capturado, preso para ser examinado e, com isso, ganha fama. Só retorna ao riacho, após seus amigos – que também queriam “virar celebridade” – irem ao seu encontro.



A professora dividiu a história em duas partes e, no quadro 1 foram transcritos alguns trechos da primeira sessão.

Quadro 1
Transcrição de trechos da sessão 1 – Prof. Samira (Estágio II)

<ul style="list-style-type: none"> • A professora inicia a atividade fazendo perguntas que levam as crianças a se manifestarem sobre o significado da metáfora utilizada pelo autor no título da história. [...] • Inicia a narração da história intercalando-a com perguntas e comentários sobre o significado de palavras que supõem serem desconhecidas pelas crianças. [...] • Conta a história utilizando recursos como entonação e gestos. Às vezes parafraseia o texto, mas na maior parte do tempo apoia-se no conhecimento que possui sobre seu conteúdo. <p>Texto: Num riacho, que rodeava a cidadezinha, vivia um peixinho vermelho chamado Nadinho. Como em rio não há muito o que fazer, a não ser nadar pra lá e pra cá, ele passava horas e horas lendo. Lia revistas e jornais que eram jogados ali por pessoas mal-educadas. (...) [...]</p> 	<p>Prof. Samira: <i>Vamos lá! O nome da história é 'Um peixinho do outro mundo'.</i> [mostra a capa do livro, apontando para onde está escrito o título] <i>Por que vocês acham que ele é um peixinho do outro mundo?</i></p> <p>Carolina: <i>Porque ele é diferente.</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Porque ele é diferente. O que mais?</i></p> <p>Pietro: <i>Porque ele tem mão.</i></p> <p>Maria Fernanda: <i>Porque ele tem uma nave.</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Nós estamos imaginando tudo isso, né? Agora vamos ver o que o autor quis dizer com isso! Vamos ver por que ele deu esse nome? Posso começar agora?</i></p> <p>Crianças: [em coro] <i>Pode!</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Num riacho que rodeava uma cidade bem tranquila...</i> [interrompe a narração] <i>O que é riacho mesmo?</i></p> <p>Stefany: <i>Uma cidade!</i></p> <p>Crianças: [falando ao mesmo tempo]. <i>É um mar! É um rio!</i></p> <p>Prof. Samira: <i>O que é um ri-a-cho?</i></p> <p>Ana: <i>É um lugar de tomar banho.</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Fala Lorraine... o que é um riacho?</i></p> <p>Lorraine: <i>É um lugar que tem muita água e todos os bichinhos ficam nadando...</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Um riacho é um rio pequeno. É um riozinho... diferente daquele rio grandão...</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Num riacho que rodeava uma cidade bem tranquila, vivia um peixinho vermelho chamado Nadinho...</i> [...] <i>Como em rio não há muito o que fazer a não ser nadar, nadar pra lá, nadar pra cá...</i> [interrompe a narração] <i>Não é? No rio, o que fazem os peixinhos?</i> [fazendo gestos] <i>Nadam pra lá, nadam pra cá... O peixe Nadinho, vivia nadando pra lá e pra cá... passava horas nadando... E, quando caía alguma coisa no riacho ele adorava! Quando caía alguma revista, quando cai algum jornal...</i></p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Durante a atividade intercala a narração da história com perguntas e comentários relacionados à poluição das águas pela ação humana. <p>[...]</p>	<p>Prof. Samira: [interrompe a narração e se dirige às crianças] <i>Pode jogar lixo no rio?</i> Crianças: [em coro] <i>Não!</i> Prof. Samira: <i>Mas, tem sempre gente que não tem educação, que não sabe o mal que faz pros peixes e acabam jogando as coisas ali...</i> [retoma a narração] <i>E, teve um dia que jogaram um jornal, dentro do rio e o peixe Nadinho que já tava cansado de ficar nadando pra lá e pra cá, pegou o jornal pra ler... No jornal da cidade dizia...</i> [interrompe a narração se dirige às crianças] <i>Esse peixinho, era um peixinho muito inteligente, ele sabia ler!</i> [retoma a narração] <i>Quando caiu o jornal, o Nadinho nadou, nadou, nadou até lá...</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Ao mesmo tempo que ele ficou feliz que tinha um jornal pra ler, ele ficou muito triste, porque...</i> [interrompe a narração e mostra a ilustração de uma das páginas do livro] <i>Olha o que tinha de lixo no fundo do rio! Garrafa, lata... O que mais?</i> Crianças: [falando ao mesmo tempo]. <i>Lápis! Jornal! Caixa!</i> Prof. Samira: <i>Lápis, jornal... e isso ia fazer mal aos peixinhos...</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Segue a narração intercalando-a com perguntas e comentários sobre o significado de palavras que supõem serem desconhecidas pelas crianças. <p>[...]</p>	<p>Prof. Samira: [retoma a narração] <i>Mas, ele ficou feliz porque ele ia saber notícias da cidade e, aí, ele catou o jornal e leu assim: disco voador pousou na cidade, ali por perto... e trouxe um ET</i> [interrompe a narração e se dirige às crianças] <i>O que quer dizer, ET?</i> Pablo: <i>Um negócio alienígena!</i> Prof. Samira: <i>Um alienígena, um extraterrestre! Alguém que veio de outro planeta!</i> Jéssica: <i>Lá do espaço sideral!</i> Prof. Samira: <i>Isso! Lá do espaço, de algum planeta! No espaço sideral. Desceu na nave espacial, um extraterrestre... Ele leu isso, ó...</i> [mostrando a ilustração] <i>Olha a nave aqui no jornal, pequenininha... Vou chegar perto pra vocês verem.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conta a história fazendo referência às ilustrações correspondentes a passagens da narrativa. 	<p>Prof. Samira: [retoma a narração] <i>O Nadinho ficou apavorado! Um extraterrestre na cidade! Aquela notícia deixou ele muito curioso! Que legal! – ele disse pros outros peixes... O lado de fora do rio é muito mais emocionante que aqui! Já sei! – o Nadinho falou pros amigos...</i> [interrompe a narração e mostra a ilustração] <i>Olha os amigos dele, olha aqui... no fundo do rio.</i> [retoma a</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Continua intercalando a narração da história com perguntas e comentários relacionados à poluição das águas pela ação humana. 	<p>narração] <i>Já sei, vou passar pro lado de lá, não vou ficar no rio mais, eu quero ir lá na cidade! Os peixinhos amigos falaram: como Nadinho? Como você vai pra cidade, você ficou louco? Lugar de peixe é na...</i></p> <p>Crianças: [em coro] <i>Água!</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Ninguém, acreditou, né? Como é que ele ia viver fora da água?</i></p> <p>Ana: <i>É porque se ele sair da água ele não pode mais andar!</i></p> <p>Pablo: <i>É! Ele vai morrer...</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Isso... como é que ele vai respirar?</i></p> <p>[...]</p> <p>Prof. Samira: <i>Olha o que ele inventou: pegou um saco plástico naquele monte de lixo que jogavam no rio... [interrompe a narração e se dirige às crianças] Vocês sabiam que se um peixinho, uma tartaruga marinha engolirem esse lixo... O que acontece?</i></p> <p>Vitor: <i>Vai morrer...</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Isso... principalmente, saquinho plástico!</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interrompe a sessão provocando a manifestação de suposições por parte das crianças sobre a sequência de eventos da trama. 	<p>Prof. Samira: <i>Mas, ele viu um saquinho plástico no meio do lixo e, olha que ele fez... olha que perigoso... [...] [retoma a narração] Colocou o saco na cabeça e amarrou com um barbante e falou pros amigos: agora eu vou ser que nem um astronauta, só que em vez de respirar lá no espaço eu vou respirar fora da água e vou pra cidade! [...]</i></p> <p><i>E assim, lá se foi o Nadinho... ele nadou, nadou, nadou... até a beirada do rio...</i></p> <p>Prof. Samira: [interrompe a narração] <i>Amanhã, nós vamos ver o que vai acontecer! O que vocês acham que vai acontecer?</i></p> <p>Lorraine: <i>Ele vai morar na rua...</i></p> <p>Crianças: [falando ao mesmo tempo]. <i>Ele vai morrer! Ele vai construir uma casa!</i></p> <p>Prof. Samira: <i>Então, vocês vão ficar pensando... Nós paramos aqui: o Nadinho nadou, nadou, nadou e colocou a cabeça pra fora do rio... Amanhã, nós vamos ver o que vai acontecer!</i></p>

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.

Atividade 2: Prof. Vanessa – Estágio I (crianças com 4 anos de idade).

A Prof. Vanessa leciona há quatro anos em turmas da Educação Infantil, desde que ingressou na escola onde trabalha atualmente. Antes disso, ao longo de 12 anos, assumiu turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O prédio onde ficam as salas de aula da Educação Infantil possui acesso direto a áreas pertencentes a um Centro Educacional Unificado (CEU) como: parque, quadra, sala de informática etc. No CEU há também uma sala de leitura com vários livros de literatura infantil que, durante a realização do trabalho de campo, estava fechada por não contarem com uma pessoa responsável por seu funcionamento. As professoras utilizam livros dispostos em bolsões fixados na parede de suas próprias salas e os títulos que compõem o acervo organizado em um carrinho que circula entre as turmas.

A leitura desses livros dura entre 10 e 15 minutos e é realizada logo no início da rotina diária da turma da Prof. Vanessa, após o compartilhamento da lista de atividades a serem realizadas ao longo do período.

Na atividade que será descrita a seguir ela leu em voz alta o livro *Cabritos, cabritões* (Figura 2).

Figura 2

Detalhe página dupla - livro *Cabritos, cabritões*



Neste livro três cabritos elaboram um plano para atravessar uma ponte - onde, embaixo, vive um ogro -, com o objetivo de chegar a um campo de capim verde. O texto contém diálogos, entre cada um dos cabritos e o ogro, que se repetem. A repetição de enunciados também se dá em trechos que os descrevem. Além disso, recursos como os adjetivos que os caracterizam, as onomatopeias que reproduzem o barulho dos passos dos cabritos de acordo com o tamanho de cada um deles, assim como a tipografia utilizada em determinadas palavras do texto, ganham destaque na composição da narrativa.

Quadro 2

Transcrição de trechos da atividade – Prof. Vanessa (Estágio I)

<ul style="list-style-type: none">• A professora inicia a atividade mostrando a capa do livro e perguntando às crianças se alguém já conhece a história. [...] Realiza a leitura do texto sem parafraseá-lo e utilizando gestos correspondentes a palavras ou expressões que caracterizam cada um dos personagens. • A professora continua a história também apoiando-se no texto para lê-lo com entonação destacando, por exemplo, as onomatopeias que reproduzem o barulho dos passos de cada um dos cabritos. [...] • Interrompe brevemente a leitura e faz perguntas que levam as crianças a manifestarem pensam sobre os próximos acontecimentos do texto. [...] • Segue lendo as páginas subsequentes, intercalando com pequenas pausas para que as crianças vejam as ilustrações. [...] • Conclui a atividade fazendo comentário sobre o final do texto e perguntando se gostaram da história.	<p>Prof. Vanessa: [lendo] [...] <i>'Debaixo da ponte morava um terrível ogro. Tinha os pés peludos, os braços fortes e o nariz cheio de verrugas'</i> [faz gestos enquanto lê].</p> <p>Crianças: [observam atentas].</p> <p>Prof. Vanessa: [mostra a ilustração da página que acabou de ler] <i>Quem ia ter coragem de passar nessa ponte?</i></p> <p>Crianças: [falando ao mesmo tempo] <i>Eu! Eu não ia! Eu ia rápido... assim!</i></p> <p>André: <i>Eu ia jogar ele lá no mar!</i></p> <p>Prof. Vanessa: [lendo] [...] <i>'Primeiro foi o cabrito cabritão pequeno, com sua pequena barba e seus pequenos chifres, fazendo com as patinhas PATIM, PATIM, PATIM'</i> [lendo com voz aguda].</p> <p>Crianças: [observam atentas].</p> <p>[...]</p> <p>Prof. Vanessa: [lendo] [...] <i>'E chegou o cabrito cabritão grande, com sua grande barba e seus grandes chifres, fazendo com as patonas PATOM, PATOM, PATOM'</i> [lendo com voz grave]. [...]</p> <p>Prof. Vanessa: <i>E agora, gente!?</i> [mostra a ilustração da página que acabou de ler] <i>Será que o ogro vai comer o cabritão grande? Será que o carito grande vai conseguir passar?</i></p> <p>Crianças: [falando ao mesmo tempo] <i>Vai! Não vai não! Vai sim!</i></p> <p>Cleber: <i>Ele vai correndo!</i></p> <p>Julia: <i>Ele vai nadando igual peixe!</i> [...]</p> <p>Prof. Vanessa: [dirigindo-se às crianças] <i>Olha só!</i> [mostrando a ilustração das páginas finais da história] <i>Eles chegaram até aquele capim verdinho que eles estavam querendo tanto... porque, os cabritos, eles comem capim...E todos eles ficaram enormes, de tanto que eles comeram!</i></p> <p>Crianças: [dão risadas e comentam ao mesmo tempo] <i>Ficou todo mundo gordão! Grandes! Comeram muito!</i></p> <p>Prof. Vanessa: [fecha o livro] <i>Gostaram da história?</i></p> <p>Crianças: [em coro] <i>Sim!</i></p>
---	--

Prof. Vanessa: <i>Gostaram mesmo?</i> Crianças: [em coro] <i>Sim!</i> Prof. Vanessa: <i>Então, o que a gente vai fazer agora?</i> [apontando para a lista de atividades do dia escrita na lousa] Marcos: <i>A leitura do alfabeto!</i> Prof. Vanessa: <i>Muito bem! Então, voltem lá pros seus lugares e vamos fazer a leitura do alfabeto.</i>

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.

Atividade 3: Prof. Tais – Estágio II (crianças com 5 anos de idade).

A Prof. Tais leciona há 20 anos, na mesma escola, em turmas dos anos finais da Educação Infantil. Em seu planejamento a atividade denominada “leitura deleite” aparece registrada regularmente. Na escola – que atende alunos da EI e dos anos iniciais do EF - há uma sala onde ficam alguns livros de literatura infantil, vários livros didáticos, materiais como papéis, tintas e equipamentos (computador, impressora) utilizados por uma funcionária encarregada de produzir materiais solicitados pelas professoras (exercícios, desenhos para pintura etc.). Segundo o relato da Prof. Tais, a direção distribui a maior parte do acervo de livros entre as turmas (aproximadamente, 30 livros para cada uma) o que torna possível o acesso a eles sem ter que reservá-los ou depender da presença de alguém que autorize a retirada. Ela afirma que os utiliza com frequência e que também os envia, semanalmente, para a casa das crianças.

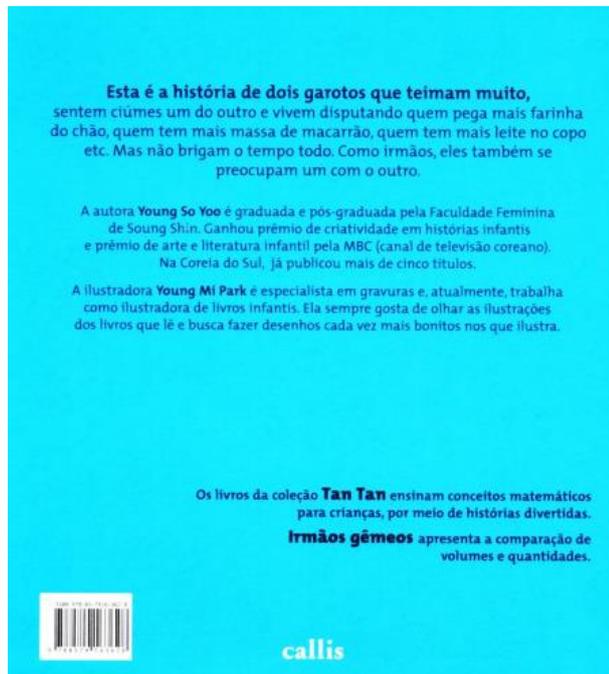
O livro selecionado pela professora para a realização da atividade que será descrita a seguir foi *Irmãos Gêmeos*, distribuído na edição 2013, 2014, 2015 obras complementares do PNLD. Destina-se às salas de aula do 3º ano do EF e, conforme a indicação contida na quarta capa, pertence a uma coleção de livros que “ensinam conceitos matemáticos para crianças, por meio de histórias divertidas” – figura 3.

Figura 3

Quarta capa – livro *Irmãos gêmeos*

Trata-se da história de dois irmãos que disputam “quem tem mais” (farinha, massa de macarrão, leite no copo etc.), narrada em primeira pessoa por um deles.

As últimas páginas do livro contêm um “Guia para pais e educadores” com sugestões de atividades para a comparação de volumes e quantidades utilizando unidades de medida não-convencionais.



A atividade foi dividida em duas sessões, realizadas em dias subsequentes. No primeiro deles, após retornarem do lanche, a professora reúne as crianças em uma área externa, perto de uma árvore e anuncia que vai “contar uma história”. Essa sessão durou 35 minutos e no quadro 3 foram transcritos alguns trechos.

Quadro 3

Transcrição de trechos da sessão 1 – Prof. Tais (Estágio II)

<ul style="list-style-type: none">• A professora inicia a atividade chamando a atenção para o título da história e para onde ele está escrito, entre outras informações contidas na capa. [...]	<p>Prof. Tais: [mostra a capa do livro] <i>Vamos ler o nome da história?</i> [aponta o título, passando o dedo embaixo de cada uma das palavras enquanto lê] <i>Irmãos gêmeos.</i> Crianças: [em coro] <i>Irmãos gêmeos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none">• Dá informações sobre os personagens da história e sobre palavras que supõem serem desconhecidas pelas crianças. [...]	<p>Prof. Tais: <i>Os personagens são irmãos. Então, eu vou contar a história de dois irmãos que são gêmeos. Gêmeos são pessoas, geralmente, iguais. Quando a gente olha no rosto, o rosto é igual ou bem parecido!</i></p>
<ul style="list-style-type: none">• Anuncia que vai começar a história, sinalizando a diferença entre comentários feitos por ela até aquele momento e a história em si.	<p>Prof. Tais: <i>Prestem atenção na história. Eu vou começar</i> [abre o livro].</p>

<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a atividade prioriza a realização de paráfrases do texto. <p>Texto (...) E, de novo, Marco tinha muito mais areia do que eu. Eu pedi um pouco mais de areia para mim, mas ele não quis me dar. Então, eu fui pegar à força e acabamos brigando. Eu fiquei bravo e gritei: - Mas eu tenho MENOS areia! (...).</p>	<p>Prof. Tais: [mostrando a ilustração]. <i>A areia tinha a mesma quantidade, mas o Marcos não queria dar a areia dele. E ele falou: 'me dá só um pouquinho de areia Marcos'. Mas o Marcos não queria dar e aí, começou a briga.</i></p>
<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segue a narração fazendo comentários relacionados à temas ligados “à moral da história” (não brigar). 	<p>Prof. Tais: <i>E eles eram irmãos gêmeos, iguaizinhos, mas eles brigavam! Um era mais calmo e o outro era mais bravo, só que eles eram irmãos, eles se abraçaram e prometeram que não iriam brigar mais!</i></p>
<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salta para as últimas páginas do livro - onde há textos instrucionais / sugestões de experimentos para comparar quantidade de substâncias. Texto (...) 1- Misture bem a farinha e o sal, e acrescente o óleo. 2- Coloque a tinta ou o corante na água quente e mexa bem com a colher. 3- Misture a massa (...). • Finaliza a atividade com a criação de um ‘novo texto’ com recomendações sobre a convivência entre irmãos. 	<p>Prof. Tais: <i>Sugestão 1: dividir as coisas; sugestão 2: brigar é muito feio; sugestão 3: não pode dar chutes nem dar socos; sugestão 4: irmãos brigam, mas depois pedem perdão; sugestão 5: a gente tem que pedir desculpas pras pessoas; sugestão 6: é tão bom ter irmãos... os irmãos são as melhores coisas da vida da gente!</i></p> <p>Prof. Tais: <i>Palmas pra história!</i> Crianças: [batem palmas].</p>

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.

No dia seguinte, após a chegada de todas as crianças, a professora faz a chamada e a contagem dos alunos presentes, inicia uma conversa a partir do calendário (que dia é hoje, como está o tempo, qual a estação do ano etc.), pede que entreguem a lição de casa e que devolvam os livros que haviam levado na semana anterior.

Quando retornam do café da manhã, todos se acomodam em suas cadeiras, distribuídas em mesinhas redondas, para participar da segunda parte da atividade com o livro “Irmãos Gêmeos”. Trechos dessa segunda sessão, que durou 30 minutos, foram transcritos no quadro 4.

Quadro 4
Transcrição de trechos da sessão 2 – Prof. Tais (Estágio II)

<ul style="list-style-type: none"> A professora inicia uma conversa sobre a história, inicialmente, sem o livro em mãos, perguntando sobre um acontecimento do texto. 	<p>Prof. Tais: <i>Ontem, era a história de quê?</i> Julia: <i>dos irmãos gêmeos!</i> Laura: <i>de dois irmãozinhos!</i> Prof. Tais: <i>Eu comecei a história e mostrei uma imagem onde o Daniel estava chorando. Por que ele estava chorando?</i> Crianças: [em coro] <i>porque a massa estava mole!</i> Prof. Tais: <i>E essa massa, quem tinha feito?</i> Crianças: [em coro] <i>a mamãe!</i></p>
<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> Segue fazendo perguntas que levam as crianças a manifestarem suas opiniões individualmente e não mais em coro. Passa a explorar aquilo que as crianças, pensam ou sabem sobre os acontecimentos do texto. 	<p>[...]</p> <p>Prof. Tais: <i>Ela deu um pouquinho pra um e um montão pro outro?</i> Crianças [falando ao mesmo tempo] <i>Sim!! Não!!</i> Prof. Tais: <i>Quem acha diferente? Mariana o que você acha?</i> Marcela: <i>Um tava com a massa mole e o outro com a massa dura...</i> Prof. Tais: <i>E um tinha um pouquinho e o outro tinha um montão?</i> Marcela: <i>Sim.</i> Pedro: <i>É que a mamãe fez a massa bem grande e o de camisa vermelha chorou... e eles brigaram...</i> Prof. Tais: <i>Quem acha que foi diferente?</i> Samuel: <i>É um pouco diferente, assim... As duas bolas... Eles são iguais, né? Então, a mãe deles fez a bola igual!</i> Prof. Tais: <i>Olha só o que o Samuel falou! Não foi um pouquinho e um montão. A mamãe fez duas bolas iguais. [...]</i></p>
<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora pega o livro que estava sobre sua mesa, abre na página onde há a ilustração correspondente a essa passagem da história, faz referência a ela e comenta sua interpretação sobre o texto. Texto (...) É mesmo! Antes uma tinha um formato largo e a outra um formato comprido, mas a quantidade de massa era a MESMA! (...). 	<p>[...]</p> <p>Prof. Tais: <i>Olhem aqui, ó [apontando para a ilustração]. Sim, o formato era diferente, mas a quantidade de massa era igual. Não era um pouquinho e um montão. A mamãe colocou a mesma quantidade de massa.</i></p>
<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> Ao notar que uma das crianças também recorre a imagem e complementa a informação anterior, a professora se dirige à turma, citando e qualificando a fala da colega como uma explicação daquilo que ela sabia sobre essa parte do texto. 	<p>[...]</p> <p>Mariana: [levanta-se, chega perto do livro e aponta a ilustração] <i>Isso... Uma ficou quadrada e a outra virou uma minhoca!</i> Prof. Tais: <i>Olha só o que a Mariana explicou: uma massa ficou quadrada e a outra virou uma minhoca.</i></p>

[...]

- Em um outro trecho da atividade as crianças passam a discordar sobre o que pensam ter acontecido quando um cachorro aparece na história. Para apoiá-los na discussão, além de fazer referência à ilustração, a professora recorre também ao texto.
- E, a partir da leitura de um trecho do livro pergunta sobre a causa de um evento da história, amplia a resposta dada por uma das crianças e conclui com sua interpretação para o que estava em discussão.

[...]

- Finaliza a atividade recuperando o tema da convivência entre irmãos, enfatizado no dia anterior.

Prof. Tais: *Algumas crianças disseram que o cachorro não tinha mordido um dos irmãos e, outras, disseram que sim. Para descobrir, nós vamos ouvir... ouçam!*

Cauã: *O Daniel chorou!*

Prof. Tais: *Não, calma, olha... o cachorro tá na outra página... O cachorro tava aqui ó... [apontando a ilustração] e olha o cachorro na outra página, de novo! [mostrando a ilustração da página seguinte].*

Prof. Tais: *Mas, eu ainda não descobri se o cachorro mordeu ou não... Vamos ver! [lendo em voz alta] “Nessa hora, Marco estava me seguindo e gritou para o cachorro: - Ei, sai pra lá! Fique longe do meu irmãozinho! O cachorro ficou com medo do vozeirão do Marco, que parecia um trovão.”*

Prof. Tais: [dirigindo-se às crianças] *E, por que será que o Daniel continuou chorando?*

Manoela: *Porque ele tava com medo do cachorro!*

Prof. Tais: *Isso, por causa do susto. Ele ficou chorando por causa do susto. Mas, só que o cachorro não mordeu ele!*

Prof. Tais: *Olha os dois abraçados! Um irmão, tem que cuidar do outro, tem que abraçar, tem que pedir desculpa... os irmãos tem que se cuidar!*

Julio: *Tia, mas depois eles dividiram tudo aí, né? [apontando para o livro] Eles brincaram e colocaram areia e leite...*

Lorena: *Eles falaram que nunca mais iam brigar...*

Prof. Tais: *Ah! Eles prometeram que nunca mais iam brigar. Ficaram de bem e começaram a dividir tudo. Começaram a dividir areia, começaram a dividir a água, começaram a dividir tudo! Eles eram amigos! Para sempre! Palmas pra história! Crianças: [batem palmas].*

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Mar.19.

Atividade 4: Prof. Rosário – Estágio I (crianças com 4 anos de idade).

A Prof. Rosário leciona há 8 anos, na mesma escola, tempo que corresponde a sua experiência profissional em turmas dos anos finais da Educação Infantil. Antes disso, deu aulas durante 10 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escola onde trabalha – que atende alunos da EI e dos anos iniciais do EF - há uma biblioteca que pode ser utilizada semanalmente por todas as turmas de acordo com horários estabelecidos pela direção / coordenação. O espaço é amplo e arejado, contém livros de literatura infantil expostos em prateleiras fixadas nas paredes às quais crianças e professoras têm fácil acesso e um tapete onde é possível acomodar a todos para a realização de sessões de leitura. Na sala de aula da professora Rosário também há uma caixa com livros que podem ser manuseados pelas crianças em momentos definidos por ela ou nos intervalos entre uma atividade e outra.

Os livros selecionados para a realização da atividade, dividida em três sessões de leitura, foram: *Os três porquinhos*, *O lobo sentimental* e *O lobo voltou*⁹⁸.

No primeiro dia, após o café da manhã, a professora reuniu as crianças na biblioteca, onde todos se acomodaram no tapete da sala para ouvir “Os três porquinhos”. Essa sessão durou 25 minutos e no quadro 5 foram transcritos alguns trechos, focalizando situações de interação ocorridas antes e depois da leitura.

Quadro 5
Trechos da sessão 1 – Prof. Rosário (Estágio I)

<ul style="list-style-type: none">• A professora inicia a atividade com o livro em mãos, explorando os conhecimentos das crianças sobre histórias nas quais aparece um mesmo personagem. <p>[...]</p>	<p>Prof. Rosário: <i>Hoje nós vamos ler esse livro aqui [mostrando a capa do livro] “Os três porquinhos”.</i></p> <p>Jéssica: <i>áí tem lobo!</i></p> <p>Prof. Rosário: <i>Na dos três porquinhos tem lobo?</i></p> <p>Crianças: [em coro] <i>tem!</i></p> <p>Prof. Rosário: <i>Qual mais tem lobo?</i></p> <p>Lucas: <i>no chapeuzinho vermelho.</i></p> <p>Prof. Rosário: <i>Ah, no chapeuzinho tem lobo?</i></p> <p>Crianças: [em coro] <i>tem!</i></p> <p>Prof. Rosário: <i>Sim, tem o lobo...</i></p> <p>Crianças: [em coro] <i>mau!</i></p>
---	---

⁹⁸ Os três porquinhos. Ciranda Cultural. 2ª ed. 2018. O lobo sentimental, Geoffroy de Pennart. Trad. Gilda de Aquino. Brinque-Book, 2013. O lobo voltou. Geoffroy de Pennart. Trad. Gilda de Aquino. Brinque-Book, 2011.

- Segue fazendo perguntas que levam as crianças a manifestarem o que imaginam ou sabem sobre as ações do personagem em histórias já conhecidas e, também, na que irão ouvir.

[...]

- A professora lê a história em voz alta, utilizando recursos como entonação e gestos, mostrando as ilustrações, intercalando a leitura com pequenas interrupções para promover antecipações acerca dos episódios da trama.

[...]

- Terminada a leitura a professora se dirige às crianças e finaliza a atividade com uma conversa sobre um conteúdo previsto no planejamento de todas as turmas da escola para aquela semana: “as funções da moradia”.

Prof. Rosário: *Ele é mau mesmo?*

Crianças: [em coro] *sim!*

Prof. Rosário: *Por que que ele é mau?*

Raissa: *Porque ele pega a vovó...*

Bianca: *Porque ele quer pegar as coisas da vovó!*

Prof. Rosário: *Ele quer pegar as coisas da vovó?*

Jonatas: *Ele vai comer e engolir a vovó!*

Prof. Rosário: *É mesmo?! E nos três porquinhos, o que será que ele vai fazer?*

Jonatas: *Ele vai comer a vovó também!*

Prof. Rosário: *Nos três porquinhos tem a vovó também? Será que tem?*

Crianças [falando ao mesmo tempo] *Sim!! Não!!*

Prof. Rosário: *Será que tem? Vamos ouvir esta história, então?*

Crianças: [cantando e batendo palmas] *Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau... (...).*

Prof. Rosário: [coloca o livro sobre a mesa] *Muito bem! Agora me falem: qual das casas era a melhor?*

Crianças: [em coro] *a de tijolo!*

Prof. Rosário: *A de tijolos. Muito bem!*

Prof. Rosário: *E ela serve pra proteger, né? Proteger do quê?*

Crianças: [em coro] *do lobo!*

Prof. Rosário: *Isso! Pros porquinhos ela serviu pra proteger do lobo. E pra gente, a casa serve pra proteger do quê?*

Maiara: *Pra poder proteger também... do lobo!*

Prof. Rosário: *Do lobo... E do que mais?*

Maiara: *Do vento, da chuva...*

Prof. Rosário: *Do vento, da chuva... E do que mais?*

Lucas: *E do caldeirão!*

Jonatas: *Do sol...*

Bianca: *Da noite...*

Prof. Rosário: *Do sol, também. Muito bem! Olha só: hoje, lá fora, tá como o tempo?*

Crianças: [falando ao mesmo tempo] *Tá frio! Tá chovendo!*

Prof. Rosário: *Tá chovendo aqui dentro?*

Crianças: [em coro] *Não!*

Prof. Rosário: *Então, nós estamos prote...*
Crianças: [em coro] ... *gidos!*
Prof. Rosário: *Isso! A casa, então, ela serve de proteção. Ela nos protege, contra tudo isso, né? Pros porquinhos ela protegeu do lobo e pra gente ela protege da chuva que tá lá fora, do frio, do sol, do vento, né? Muito bem!*

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Abr.19.

No dia seguinte, logo após a entrada, a professora recolhe as agendas - utilizadas como meio de comunicação com os familiares das crianças - e todos seguem para o café da manhã. Ao retornarem à sala de aula, Rosário apresenta à turma os materiais que iriam utilizar para construir a casa de um dos três porquinhos – atividade relacionada ao conteúdo previsto no planejamento da semana em curso: moradia.

Na sequência, pede que as crianças sentem próximas dela e anuncia a leitura de “uma outra história sobre o lobo”. O livro selecionado para essa segunda sessão foi *O lobo sentimental*. Trata-se da história de um lobo que, ao sair da casa de sua família, recebe do pai uma lista indicando o que “um bom lobo poderia comer”. Ao longo da história o personagem encontra com os integrantes dessa lista: Chapeuzinho Vermelho, a cabra e seus sete cabritinhos, os três porquinhos, Pedro - personagens de outras histórias, nas quais o lobo é o antagonista.

A leitura do livro é feita pela professora sem interrupções, seguida atentamente pela turma. A atividade dura aproximadamente 15 minutos e termina com comentários feitos entre as crianças, sem a mediação da professora, enquanto o livro passa de mão em mão.

No terceiro dia, novamente, logo após o café da manhã, a professora Rosário reúne as crianças e se senta à frente da turma com dois livros em mãos: o da história lida no dia anterior e *O lobo voltou*, selecionado para a última sessão de leitura. Nesse livro, diante da notícia da volta do lobo para uma determinada região da floresta, um coelho passa a receber em sua casa todos os que batiam à porta e pediam para entrar para se proteger (os mesmos personagens da história lida no dia anterior). Trechos dessa atividade, que durou 30 minutos, foram transcritos no quadro 6.

Quadro 6
Trechos da sessão 3 – Prof. Rosário (Estágio I)

- A professora inicia a atividade com dois livros em mãos: “O lobo sentimental” (lido na sessão anterior) e “O lobo voltou”. Retoma a leitura de “O lobo sentimental”, explorando o conhecimento das crianças sobre palavras que descrevem emoções ou sentimentos.

[...]

- Segue fazendo perguntas que levam as crianças a recuperarem os personagens que apareceram na história lida no dia anterior (alguns dos quais também aparecerão na que irão ouvir).

[...]

Prof. Rosário: *Então, vamos lembrar do lobo dessa história aqui [mostrando a capa do livro O lobo sentimental]. Ele era o quê?*

Patrick: *Ele era bonzinho!*

Prof. Rosário: *Ele era o quê?*

Crianças: [em coro] *bonzinho!*

Prof. Rosário: *Bonzinho. Ele era sentimental! O que é sentimental mesmo, que a gente conversou?*

Lucas: *ele fica com medo...*

Prof. Rosário: *Ah, ele fica com medo... O que mais?*

Mariana: *Ele sente amor!*

Prof. Rosário: *Ele sente amor... O que mais? Quais são os sentimentos?*

Maicon: *Ele não comia os porquinhos...*

Prof. Rosário: *Isso. E se ele não comia os porquinhos é porque ele foi bondoso, né?*

Raissa: *Ele comia o grandalhão!*

Prof. Rosário: *O gigante, né?*

Prof. Rosário: *Agora [pega o livro “O lobo voltou”], vamos ler a história de mais um lobo. Lembra que ontem eu perguntei assim: será que o lobo tem família?*

Crianças: [em coro] *sim!*

Prof. Rosário: *Qual era a família dele? Quem eram?*

Lucas: *A vovó... o papai...*

Bianca: *o vovô...*

Raissa: *a mamãe...*

Prof. Rosário: *a mamãe... E quem mais, Cauê e Maria Eduarda?*

Maria Eduarda: *Irmãos!*

Prof. Rosário: *Irmãos! E aí, então, ele cresceu, né? O Lucas... e ele foi, então, seguir a vida dele. Assim como os porquinhos que cresceram e foram construir a casa deles, não foram? E o Lucas também, ele resolveu seguir a vida dele. E no meio do caminho ele encontrou quem? Quem ele encontrou?*

Maiara: *Uma cabra.*

Prof. Rosário: *Uma cabra com os sete...*

Crianças: [em coro] *cabritinhos!*

Prof. Rosário: *os cabritinhos, seus filhinhos... E quem mais ele encontrou no caminho?*

Maicon: *a Chapeuzinho Vermelho!*

Prof. Rosário: *a Chapeuzinho Vermelho e quem mais?*

- Anuncia a leitura do livro selecionado para a terceira sessão, chamando a atenção para uma ilustração em página dupla onde aparece o lobo se aproximando da casa do coelho, por meio de comentários referentes às imagens e de perguntas antecipatórias.

[...]

- A professora lê o texto em voz alta, utilizando recursos como entonação e gestos, mostrando as ilustrações, intercalando a leitura com pequenas interrupções para promover o estabelecimento de relações entre os personagens que aparecem na história que estavam lendo e da história lida no dia anterior.

[...]

Bianca: *O Pedro!*
 Prof. Rosário: *o Pedro e quem mais?*
 Mariana: *O porquinho!*
 Prof. Rosário: *E os porquinhos, muito bem!*
 Raissa: *E o gigante!*
 Prof. Rosário: *E o gigante! E o que ele faz com o gigante?*
 Raissa: *ele comeu...*
 Maicon: *ele fez uma briga!*
 Jonatas: *ele teve uma barriga desse tamanho!*
 Crianças [falando ao mesmo tempo] *Ficou grande, comeu o gigante...*
 Prof. Rosário: *O que você falou Erick?*
 Erick: *Ele soltou as criancinhas!*
 Prof. Rosário: *Isso! Ele soltou as criancinhas!*

Prof. Rosário: *Agora [pega o livro “O lobo voltou”], vamos ler a história de mais um lobo. [...] O lobo voltou...*
 Prof. Rosário: *Olha lá [apontando para a ilustração]. Quem está aqui?*
 Crianças: [em coro] *o lobo!*
 Prof. Rosário: *Ele está onde?*
 Maiara: *Na cama [referindo-se à parte interna da casa que aparece na ilustração].*
 Prof. Rosário: *Na cama?*
 Patrick: *Não, lá fora!*
 Prof. Rosário: *Isso, lá fora.*
 Lucas: *E o coelhinho tá na casa.*
 Prof. Rosário: *E onde será que ele está indo? O que vocês acham?*
 Maicon: *Ele tá indo pra casa do coelhinho!*
 Prof. Rosário: *Então, vamos ver o que aconteceu nessa história!*

[...]
 Prof. Rosário: [retoma o acontecimento anterior] *Então, os três porquinhos entraram na casa do senhor coelho... [retoma a leitura] “Mal a porta se fecha e, de repente...” [bate na mesa simulando alguém batendo na porta e pergunta] De novo! Bateram na porta! Quem era?*
 Crianças: [falando ao mesmo tempo] *O lobo! Agora é o lobo! Meu Deus, agora é!*
 Raissa: *Não! Era a cabra, gente!*
 [...]
 Prof. Rosário: *Ah! [lendo] “Sou eu, a dona cabra, com meus sete cabritinhos, viemos nos refugiar em sua casa.”*
 [...]

<ul style="list-style-type: none"> • Terminada a leitura a professora se dirige às crianças, conclui com um comentário e finaliza a atividade. <p>[...]</p>	<p>Prof. Rosário: <i>Olha lá, a casa tá enchendo...</i> [retoma a leitura] <i>“A família toda se instala e, de repente...”</i> [bate na mesa simulando alguém batendo na porta e pergunta] <i>Nossa, quem é?</i> Mariana: <i>Agora é o lobo! Agora é o lobo!</i> Prof. Rosário: <i>Quem já está lá dentro?</i> Crianças: [falando ao mesmo tempo] <i>Os três porquinhos! A cabra!</i> [...] Prof. Rosário: <i>Será que é lobo agora?</i> [retoma a leitura] <i>“O cordeiro fica perto do fogo, mas de repente... Desta vez, com certeza é o lobo!”</i> [dirige-se às crianças] <i>Vamos ver? Quem era?</i> Crianças: <i>O caçador!</i> Prof. Rosário: <i>Vamos ouvir...</i> [retoma a leitura] <i>“Desobedeci ao meu avô, vou caçar o lobo.”</i> [dirige-se às crianças] <i>Quem fala isso?</i> Caroline: <i>O Pedro!</i> Prof. Rosário: <i>o caçador, o Pedro, do ‘Pedro e o Lobo’!!</i> [...] [segue a leitura] <i>“Os amigos sentam-se a mesa e...”</i> [faz o barulho de alguém batendo na porta e segue lendo] <i>“Ué! – exclama o Sr. Coelho espantado. Não esperamos mais ninguém.” Quem será que está batendo na porta?</i> Crianças: [gritam] <i>é o lobo!!</i> Maicon: <i>só falta o lobo lá!!</i> Prof. Rosário: [vira a página onde aparece o lobo e lê] <i>“Ele está com muita fome!!”</i> Marcela: <i>Ele vai comer todos lá!</i> Lucas: <i>Ele vai comer o coelho!</i> Maicon: <i>Ele vai comer esses aí, ó</i> [mostrando a ilustração] [...]</p> <p>Prof. Rosário: <i>E, a partir daquele dia o lobo ficou amigo de todos eles! Gostaram da história?</i> Crianças: [em coro] <i>sim!!</i> Prof. Rosário: <i>Quem gostou, bate palmas!</i> Crianças: [batem palmas e começam a folhar os livros que a professora deixou circular entre eles].</p>
--	--

Fonte: Registro em vídeo e anotações feitas no caderno de campo. Abr.19.