



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ODAVILMA CALADO POMPERMAIER**

**A PRÁTICA COM A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS  
E POSSIBILIDADES**

**SANTARÉM – PA  
2019**

**ODAVILMA CALADO POMPERMAIER**

**A PRÁTICA COM A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa.

**SANTARÉM – PA  
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Pompermaier, Odavilma Calado.

A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades / Odavilma Calado Pompermaier. - Santarém, 2019.

117f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado em Educação.

Orientador: Sinara Almeida da Costa.

1. Leitura-Escrita. 2. Educação Infantil. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Costa, Sinara Almeida da. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 372



Universidade Federal do Oeste do Pará  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 34

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de 2019, às 10 horas, na Sala H305 do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa (orientadora e presidente), Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (membro externo), Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (membro interno), e o Prof. Dr. Zair Henrique Santos (membro interno) a fim de argüirem a mestranda Odavilma Calado Pompermaier, com a dissertação intitulada A PRÁTICA COM A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Reprovada

**Dra. REGINA APARECIDA MARQUES DE SOUZA, UFMS**

Examinadora Externa à Instituição

*Zair Henrique Santos*  
Dr. ZAIR HENRIQUE SANTOS, UFOPA

Examinador Interno

*Luiz Percival Leme Britto*  
Dr. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO, UFOPA

Examinador Interno

*Sinara Almeida da Costa*  
Dra. SINARA ALMEIDA DA COSTA, UFOPA

Presidente

*Odavilma Calado Pompermaier*  
ODAVILMA CALADO POMPERMAIER

Mestrando

A todas as professoras e professores de educação infantil, especialmente as professoras que participaram do período de formação, nos quais dividimos dúvidas, espantos, alegrias e muitos saberes; e àquelas que estiveram diretamente na pesquisa, por terem me acolhido em suas salas e compartilhado comigo as experiências de suas práticas.

## AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão. (Tecendo a Manhã. João Cabral de Melo Neto)

À professora Sinara Almeida da Costa, pela orientação paciente e afetuosa, por ter me apresentado os estudos de Vigotski e seus colaboradores, fundamentais no aprimoramento dos meus conhecimentos e para a realização desse trabalho. Obrigada pela confiança, incentivo, por entender o nosso tempo, pelas vivências partilhadas, e por sua amizade.

Aos professores membros da banca examinadora. Professor Luiz Percival Leme Britto, Professor Zair Henrique, Professora Regina Aparecida Marques de Souza, pelo cuidado nas orientações e sugestões para minha pesquisa. Muito obrigada!

À professora Iane Lauer Leite, por sua preciosa colaboração no avanço desse trabalho.

A todos os professores desse Programa de Mestrado, que partilharam seus saberes, contribuindo significativamente em minha formação.

À instituição pesquisada, pelo consentimento da coordenação e a todos os servidores que me acolheram com muito carinho.

Às professoras que participaram da formação, com as quais compartilhei sentimentos de dúvidas, inquietações, alegrias e saberes; e às professoras que estiveram envolvidas diretamente na pesquisa, por terem me acolhido em suas salas, dividindo comigo o cotidiano de suas práticas.

À professora Aline Fernandes Rodrigues pelo seu apoio e consentimento à solicitação dessa pesquisa, e por sua militância na educação infantil.

À Tereza Cristina nossa terapeuta ocupacional artesã, pessoa por quem tenho grande admiração.

À família da “árvore”, meus pais Victoriano (in memoriam) e a Dona Santa, quem me ensinou a ler e escrever no pé da sua máquina de costura. Às minhas queridas irmãs e amados irmãos, por quem tenho especial devoção!

À família de perto, ao Davide, pelo apoio constante, companheirismo e amor; aos nossos filhos, melhor presente que já ganhei na vida, que me aquecem a alma – Valentina e Giulia, com sua incansável ajuda, parceria e gratidão, me ajudando sempre a seguir nos estudos, e nosso “amojinho” Pietro, que tanto tem nos ensinado com sua neurodiversidade.

À Daniela Mattei, pelo apoio, afeto e atenção à minha pérola, no caso, “meu máster”.

Aos meus sogros Giovanni e Margherita Pompermaier, por tudo que têm representado na minha vida. Gratidão!

Ao GEPEI, um grupo de estudos admirável, onde a reciprocidade de saberes é a palavra de ordem e onde estudamos, debatemos, discordamos e aprendemos sempre.

À amiga Ena Carina e ao querido Rivanildo, meus colegas de turma do mestrado 2017.

À Francisca, Janaina, Leide e Géssica, minhas amigas do tempo da graduação, com as quais tive o prazer do reencontro na Pós em educação infantil e nas reuniões do grupo de estudos.

À turminha da graduação, Geise, Mádma, Flávia, Loide e Márcio; especialmente à Geise Damasceno pelo apoio durante o período das formações junto as professoras do CMEI.

À querida Alana, por sua alegria e ajuda num tempo em que muito precisei.

Ao Egon, por nos encantar com suas estórias e da grandiosa ajuda na revisão desse texto

À Celia, pelo cuidado e proteção sempre.

À Jessica Tapajós, pela sua sensibilidade movida pela arte.

A todos os egressos que já participaram desse grupo de estudos e aos novos integrantes pelos conhecimentos compartilhados de uma educação infantil Histórico-Cultural e por lutarmos por uma mesma causa – a educação infantil.

À CAPES, pelo apoio financeiro indispensável a execução dessa pesquisa.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Muito obrigada!

Em educação, a revolução é ainda mais lenta e laboriosa do que nas outras técnicas de trabalho; as pessoas têm tendência em impor às gerações que se lhes seguem os mesmos métodos que as formaram, ou deformaram. A cultura tradicional continua obstinadamente baseada num passado caduco e trava as forças inovadoras que dinamizam o avanço. A necessária prudência assume, infelizmente, demasiadas vezes, o aspecto da reação e são muitas vezes esses mesmos homens que já não seriam capazes de imaginar a vida sem cinema, discos ou telefonia, sem automóvel nem avião, que continuam a insistir, no que toca à educação, para si próprios e para os seus filhos, nas normas do século passado, com um atraso que muitos técnicos se esforçam por explicar e justificar.

FREINET, 1974  
O Jornal Escolar



## RESUMO

Considerando que a leitura-escrita deve fazer parte do cotidiano das crianças na educação infantil através de vivências com a cultura, garantindo seus direitos de cidadãs, a presente pesquisa tem como objetivo compreender como a leitura-escrita é trabalhada na creche e pré-escola de uma instituição pública da área urbana de Santarém-PA. Além disso, buscamos identificar e caracterizar as atividades de leitura-escrita realizadas nas turmas de creche e pré-escola; destacar semelhanças e diferenças no trabalho realizado na creche e na pré-escola; verificar de que forma estudos a partir da THC e, mais especificamente, das técnicas pedagógicas de Freinet, podem contribuir para a apropriação da escrita como instrumento social na educação infantil. O referencial teórico é inspirado na perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano (THC), a partir dos estudos de Lev Vygotski. A investigação traz algumas características de uma pesquisa de intervenção e foi desenvolvida em duas turmas: creche (3 anos) e pré-escola (4 anos). Passou por três etapas: pesquisa exploratória, envolvendo acompanhamento dos planos de atividades das professoras e observação participante nas duas turmas; intervenção, que teve como objetivo proporcionar às professoras formação com base na THC, de modo a qualificar suas práticas educativas; Acompanhamento das práticas docentes durante e após a formação. Para registro foram utilizados o diário de campo, fotografias e filmagens. Os resultados revelaram que a apresentação da leitura-escrita está vinculada a tarefas mecânicas e didatizadas, e permanecem presas a um planejamento desvinculado das reais necessidades e interesses das crianças. Apesar das turmas terem o mesmo tempo na rotina e a mesma estrutura de atividades nos planejamentos, elas se distinguem no “conteúdo” dessas atividades. Notadamente a pré-escola ainda está focada na apresentação de letras e números fora de um contexto significativo para as crianças. As atividades de leitura-escrita apresentada por ambas as turmas, apesar de serem interessantes do ponto de vista da inserção das crianças no mundo da escrita, ainda estão presas a um planejamento pré-estabelecido, desvinculado das necessidades, curiosidades e anseios das crianças. As formações possibilitaram com que os professores tivessem acesso aos conhecimentos teóricos para aprimoramento das suas práticas, instigando estudos permanentes. Contudo, embora as professoras tenham desejo em aprender, ainda pautam suas práticas em experiências docentes anteriores, expressando conhecimentos teóricos superficiais, o que certamente tem dificultado com que reflitam de forma significativa sobre elas para que mudanças efetivas possam ocorrer. Assim, percebemos a necessidade de transformações nas ações docentes de modo a avançar no entendimento das formas de trabalhar a leitura-escrita com as crianças na educação infantil.

**Palavras-chave:** Leitura-Escrita. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

Considering that the reading-writing has to be a part quotidian of the children in the Infantile Education through their experience with the culture, assuring their rights as citizens, this research aim to comprehend how the reading-writing is worked in kindergarten and preschool of a public institution in the urban area of Santarém, Pará. Besides that, we seek to identify and characterize the reading-writing activities, accomplished in the kindergarten and preschool classes; highlight the similarities and the differences in the work accomplished in both classes; verify how the studies from the THC and, more specifically, how Freinet's pedagogical technics can contribute to the appropriation of the writing as a social instrument in Infantile Education. The theoretical references are inspired by the historical-cultural perspective in the human development (THC), from the studies of Lev Vygotski. The investigation has brought some characteristics of the research of intervention and was developed in two classes: kindergarten (three years old) and preschool (four years old). It went through three steps: exploratory research, involving follow-up of the activities' plans of the teachers and participant observation in both classes; intervention, that aimed to provide the teachers instruction based in the THC, in a way that could qualify their educational practices; follow-up of the teachers practices during and after the instruction. To record this accompaniment were used field journal, photographs and video recording. The results revealed that the presentation of the reading-writing is linked to mechanical didactic chores, that remain connected in a planning that is unlinked to the real need and interests of children. Even though the classes had the same time in the routine and the same activities' in the planning, they distinguish themselves by their content of the activities. It is noted that preschool is still focused in the presentation of letters and numbers out of a meaningful context for children. The reading-writing activities presented for both classes, despite being interesting, from the point of view of the insertion of children in the world of writing, are still linked to a pre-established planning, unlinked of the needs, curiosities and yearnings of children. The instruction enabled the teachers to achieve theoretical knowledge for enhancement of their practices, instigating permanent studies. However, even though the teachers wish to learn, they still base their practices in their previous teaching experiences, expressing superficial theoretical knowledge, which certainly made difficult for them to reflect in a significant way about themselves so that effective changes occur. Therefore, we noticed the necessity of transformations in the teachers actions, so that we can move forward in an understanding of the ways to work the reading-writing with children in the Infantile Education.

**Key words:** Reading-Writing. Child Education. Pedagogical Practices. Historical-Cultural Theory.

## **LISTA DE SIGLAS**

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

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FPS – Funções Psíquicas Superiores

GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil

GF – Grupo Focal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC – Teoria Histórico-Cultural

UEPA – Universidade Estadual do Para

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Frente do CMEI .....	45
<b>Figura 2:</b> Refeitório .....	45
<b>Figura 3:</b> Passarela .....	45
<b>Figura 4:</b> Parte de trás do CMEI.....	45
<b>Figura 5:</b> Anfiteatro .....	46
<b>Figura 6:</b> Playground.....	46
<b>Figura 7:</b> Parquinho de areia .....	46
<b>Figura 8:</b> Jardim de inverno .....	46
<b>Figura 9:</b> Sala de informática adaptada. ....	47
<b>Figura 10</b> Sala multiuso adaptada.....	47
<b>Figura 11:</b> Fundo da sala creche (3a). ....	48
<b>Figura 12:</b> Frente da sala creche (3a). ....	48
<b>Figura 13:</b> Frente da sala pré (4a).....	48
<b>Figura 14:</b> Fundo da sala pré (4a).....	48
<b>Figura 15:</b> Quadro de rotina em exposição. ....	49
<b>Figura 16:</b> Atividade “Chamadinha” realizada na turma creche (3a).. ....	77
<b>Figura 17:</b> Atividade "Leitura de Rótulos"... ..	78
<b>Figura 18:</b> Atividade “Confecção de Bilhetinhos”.....	79
<b>Figura 19:</b> Atividade "cartinha para o papai Noel", creche (3a). ....	81
<b>Figura 20:</b> Atividade "avaliação com a turma", creche (3a). ....	84
<b>Figura 21:</b> Cartaz da atividade "avaliação com a turma", creche (3a). ....	84
<b>Figura 22:</b> Escrita de um cartão de Natal.. ....	85
<b>Figura 23:</b> Troca dos cartões entre as crianças.....	85
<b>Figura 24:</b> Confecção de um cartão de natal, pré (4a). ....	87
<b>Figura 25:</b> Capa dos cartões de natal, pré (4a).. ....	87
<b>Figura 26:</b> Produção de um cartaz natalino, pré (4a). ....	88

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Níveis, número de turmas, de crianças e seus respectivos turno .....	42
<b>Quadro 2:</b> Dos servidores: número, função e formação.....	43
<b>Quadro 3:</b> Das professoras .....	44
<b>Quadro 4:</b> Rotina das turmas integrais .....	50
<b>Quadro 5:</b> Rotina das turmas parciais .....	50
<b>Quadro 6:</b> Identificação Turma Creche (3a) .....	54
<b>Quadro 7:</b> Identificação Turma Pré (4a) .....	54
<b>Quadro 8:</b> Rotinas da creche e da pré-escola .....	54
<b>Quadro 9:</b> Planejamento das atividades pedagógicas .....	58
<b>Quadro 10:</b> Proposta inicial dos encontros planejados para o grupo de estudos .....	63
<b>Quadro 11:</b> Cronograma com nova proposta para os encontros nos sábados letivos .....	64
<b>Quadro 12:</b> Cronograma final do grupo de estudos .....	65
<b>Quadro 13:</b> Exemplos planejamento semanal/2018 .....	68
<b>Quadro 14:</b> Período acompanhamento turma creche (3a) .....	73
<b>Quadro 15:</b> Período acompanhamento turma pré (4a) .....	73

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CONCEITOS E PRINCÍPIOS .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 A Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para a educação infantil.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. A cultura escrita na educação infantil na perspectiva histórico-cultural.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 A linguagem escrita e as funções psíquicas superiores envolvidas nessa atividade ....</b>	<b>32</b>
<b>2.4 A prática com a cultura escrita e sua função social: contribuições da pedagogia Freinet .....</b>	<b>33</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 Os caminhos da pesquisa .....</b>	<b>36</b>
3.1.1 Processo de inserção em campo: o período exploratório .....	39
<b>3.2 O lócus da pesquisa: a instituição municipal de educação infantil de Santarém .....</b>	<b>42</b>
3.2.1 O espaço físico.....	45
3.2.2 As salas da creche e da pré-escola.....	47
3.2.3 A rotina da instituição .....	49
3.2.4 Os sujeitos da pesquisa: as professoras Cristina e Lis.....	51
<b>4 COMPREENDENDO A ROTINA: o espaço dedicado ao trabalho com a cultura escrita .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 A rotina nas turmas Creche II e Pré-escola I .....</b>	<b>54</b>
4.1.1 Entrada/Acolhida.....	55
4.1.2 Roda de conversa.....	56
4.1.3 Atividade pedagógica.....	58
4.1.4 O lanche.....	59
4.1.5 Atividade livre.....	61
4.1.6 Saída e despedida.....	61

<b>5 O PERÍODO DE FORMAÇÃO E OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS: suas possibilidades e desafios .....</b>	<b>63</b>
<b>5.1 Os encontros de formação.....</b>	<b>66</b>
<b>6 A PRÁTICA COM A LEITURA E POSSÍVEIS REPERCURSSÕES APÓS A INTERVENÇÃO. ....</b>	<b>73</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>99</b>
APÊNDICE A: Plano de Formação.....	99
APÊNDICE B: Solicitação.....	103
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Para a Gestora.....	104
APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Para as Professoras .....	105
APÊNDICE E: Roteiro de observação .....	106
APÊNDICE F: Protocolo de observação.....	107
APÊNDICE G: Roteiro de caracterização das professoras .....	108
APÊNDICE H: Quadro nº 11: Demonstrativo das atividades dos meses de Abril, Maio, Junho, por grupo etário, 01B, 02M, 03M, 04P .....	109
APÊNDICE I: Quadro nº 12: Pesquisas encontradas no levantamento do estado da arte ....	114

## 1 INTRODUÇÃO

Na educação infantil, percebe-se, por parte da comunidade escolar, urgência na aprendizagem da escrita pelas crianças pequenas. Não é rara a expectativa dos pais e a ansiedade dos professores em ver as crianças alfabetizadas, no sentido restrito do termo, o mais cedo possível, entendida como necessidade de preparar as crianças para um mundo cada vez mais competitivo. As instituições de educação infantil, pressionadas por um sistema econômico antagônico e excludente, tendem a querer que suas crianças estejam “preparadas para a vida”. Entretanto, tal desejo se torna pressão de proliferação e consolidação de práticas pedagógicas mecanicistas, sem significado para as crianças. (SALES, 2007; DRUZIAN, 2012; MORAES, 2015; SILVA, 2016).

Em estudo sobre as representações sociais das professoras dos objetivos da educação infantil, Sales revela forte viés preparatório para o ingresso das crianças no ensino fundamental, vinculando o ensino a conteúdos e pouco ligado às necessidades das crianças. Para essa autora,

A função de educar aparece quase sempre como sinônimo de ensino, quer seja de letras, de números ou de “bons” hábitos necessários à vida adulta, como, por exemplo, a disciplina. A aprendizagem de tais conteúdos e condutas, pelas crianças, apresenta-se como uma exigência das professoras pautada, muito mais, nos currículos criados para cada etapa de escolaridade, do que sobre os sujeitos reais presentes nas instituições. (SALES, 2007, p.113)

Essa exigência de alfabetização ainda na educação infantil foi constatada na recente pesquisa de Gualberto (2018), revelando a pressão que as crianças sofrem nas escolas particulares para que aprendam o quanto antes a ler e escrever, como se verifica no relato da professora entrevistada.

tem a questão dentro da escola, me direcionando para o entendimento de que as crianças da escola privada têm que ser as melhores, porque a escola é paga, então meu filho tem que sair daqui sabendo tudo e para o pai, o filho que vai ter a melhor educação será aquela que vai ensinar meu filho a ler e escrever mais rápido possível, daí começa uma cobrança na pessoa do diretor, que pressiona a coordenadora, que pressiona o professor, que está diretamente com a criança a desenvolver esse trabalho diretamente de alfabetização [...] não interessa se a criança está feliz ou não, se ela está triste, se ela não está satisfeita escrevendo número e data, não interessa, o que interessa é que ela considera os números e as letras, não interessa como esse processo se deu, se foi prazeroso ou não para ela, se está tendo significado para ela tudo isso, interessa que meu filho tem cinco ou quatro anos e ele já está lendo [...] a escola está cobrando isso cada vez mais cedo, impondo regras (PEPRP 2). (GUALBERTO, 2018, p.129)

Druzian (2012), Melo (2014), Moraes (2015), Souza (2016) e Silva (2016) apontam que muitos professores não têm conhecimento dos fundamentos e princípios de aprendizagem e



desenvolvimento das crianças, nem pautam suas práticas pedagógicas em teorias que as percebem como sujeitos ativos.

A escola de educação infantil parece ter dificuldade em compreender que o problema não está em oferecer leitura-escrita às crianças pequenas: é seu direito. Mas isso deve acontecer, como afirma Britto (2009, p. XIII), “dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas”. Mais importante que a aprendizagem da técnica da escrita, é apresentar às crianças a linguagem escrita.

O mecanismo da leitura é enfatizado a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, fica esquecida, razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo. Aos escolares não se ensina a linguagem escrita, mas sim a traçar as palavras e, por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais. (VIGOTSKI, 1995/2000, p.183, traduziu-se)

Vygotski faz uma reflexão a respeito da exclusiva predominância no ensino dos códigos da linguagem escrita, dificultando o desenvolvimento cultural das crianças, que apenas decodificam, isto é, não entendem o conteúdo escrito. Na perspectiva da THC, a escrita não deve vir de fora, das mãos do professor, mas partir da necessidade da criança, como algo imprescindível, vital, fazendo sentido para elas. “Só então teremos a certeza de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem” (VYGOTSKI, 1995/2000, p.183, traduziu-se).

Embasado na THC, destacamos a importância das crianças (em idade pré-escolar) desenvolverem as funções psíquicas superiores, ou processos mentais superiores, mecanismos psicológicos sofisticados e complexos, exclusivos do ser humano, a linguagem, pensamento, memória, abstração, consciência, função simbólica, atenção voluntária, criação, controle da vontade (VYGOTSKI, 1995; 2000); as FPS possibilitam outros aprendizados, como ler e escrever.

Entretanto, em várias instituições de educação infantil o produto é priorizado em relação ao processo, tendo como consequência a realização de treinos repetitivos, visando o ensino técnico da escrita sem considerar sua função social e tomando tempo de vivências positivas, tempo que tem sofrido processo de abreviação, que mais prejudica o desenvolvimento humano, do que colabora com seu progresso (MELLO, 2010).

A legislação reconhece direitos e define responsabilidades quanto à educação da infância, apresentando medidas para as crianças pequenas, defendendo uma educação de qualidade desde o nascimento (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1991), assegura às crianças o direito “ao cuidado, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outros/as meninos/as”, garantindo a proteção da criança de 0 a 12 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/1996), determina em seu artigo 29 que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.22)

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, afirmam explicitamente a criança, como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12). As DCNEI implicam inúmeros ganhos à educação das crianças, apontando-as “como centro do planejamento curricular e as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas, o que retira a sustentação de práticas de abreviamento da infância” (COSTA, 2017, pp. 246-247). As práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

Art. 9: II- 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.

III - 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 escritos. (BRASIL, 2009. p.25)

Não há menção ao trabalho exclusivo, ou prioritário, com a escrita na educação infantil; pelo contrário, considerando o objetivo dessa etapa da educação, qual seja, o desenvolvimento integral da criança, há de concentrar atenção especial às diversas “linguagens” e formas de expressão. Portanto, as práticas focadas na alfabetização precoce das crianças não se sustentam e precisam ser questionadas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em seu 4º campo de experiência – “Escuta, fala, pensamento e imaginação” –, chama a atenção às necessidades de expressão e comunicação das crianças desde o nascimento, de modo que pouco a pouco se apropriem da fala, forma privilegiada nas interações sociais.

As crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os

movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. 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. (BRASIL, 2017, p.40)

Esse documento, apesar da formulação de objetivos de aprendizagem por faixa etária indiscriminadamente e a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, o que contraria à concepção de criança e educação infantil expressas em documentos anteriores e nele mesmo, traz orientações positivas à organização do trabalho pedagógico, dando pistas à práxis docente, ajudando os professores a entender os fundamentos que norteiam a escrita na educação infantil.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (BRASIL, 2017, p. 40)

O documento propõe que, ao longo da trajetória na educação infantil, as crianças tenham experiências com variados gêneros textuais, ampliando o repertório literário e conhecimento de mundo, como descrito no 4º campo de experiência:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, 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. (BRASIL, 2017, p. 40)

Tais documentos não tratam do ensino da escrita no sentido de alfabetizar. A inserção das crianças na cultura escrita deve realizar-se por práticas que a coloquem no centro do planejamento curricular, respeitando o tempo da infância.

Ter acesso à cultura escrita, e a todas as formas de bens culturais, é imprescindível às crianças pra que desenvolvam a inteligência e a personalidade e se apropriem do que é de direito, da cultura em sua forma ideal.

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. [...] Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil. É no processo de viver as experiências que se apresentam que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência: suas formas de se relacionar com os outros e com as coisas, sua imaginação, sua autonomia, sua autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias. (MELLO, 2010, p. 58- 65).

Segundo Britto (2005, p.15) “cultura escrita é, de todos os termos [relacionados à escrita], o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita [...] implica valores, conhecimento, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito”. É esse conceito que foi adotado na presente pesquisa ao tratar do trabalho com leitura-escrita na educação infantil.

Elegemos como questões norteadoras dessa pesquisa, os seguintes questionamentos: Como são realizadas as atividades com leitura-escrita nas creches e pré-escolas? Em que consistem? Quais os momentos da rotina que mais aparecem? Como se dá a participação das crianças em sua elaboração e realização? De que forma aparece no espaço educativo? Quais as possibilidades de trabalho com esse instrumento social complexo na educação infantil? Há diferenças no trabalho realizado na creche e na pré-escola?

Considerando tais questões, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como a leitura-escrita é desenvolvida na creche e pré-escola.

Especificamente, pretendemos:

- Identificar e caracterizar as atividades de leitura-escrita realizada nas turmas de creche (3 anos) e pré-escola (4 anos) de uma instituição pública da área urbana de Santarém;
- Destacar semelhanças e diferenças no trabalho realizado na creche e na pré-escola;

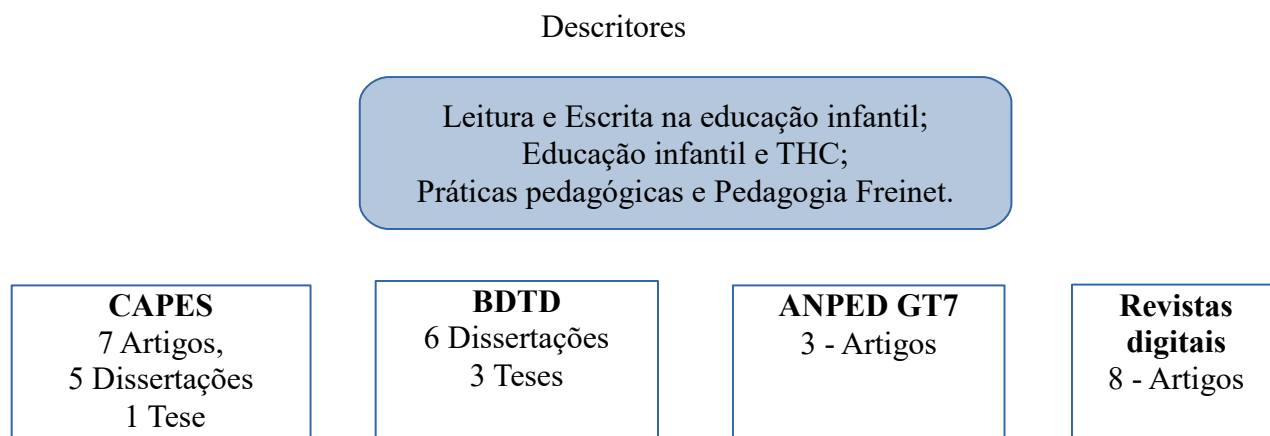
- Verificar de que forma estudos a partir da THC e, mais especificamente, das técnicas pedagógicas de Freinet, podem contribuir para a apropriação da escrita como instrumento social na educação infantil.

Para ampliar os conhecimentos sobre a temática e compreender melhor a partir de que perspectiva a leitura-escrita vem sendo abordada na educação infantil, verificamos a produção acadêmica dos últimos dez anos (instauração das DCNEI).

A busca se deu nos seguintes repositórios de pesquisa: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações de alguns programas de pós-graduação das universidades públicas e no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no GT07, denominado “Educação da Criança de 0 a 6 anos”.

Foram utilizados os descritores: leitura e escrita na educação infantil, educação infantil e THC, práticas pedagógicas e pedagogia Freinet.

O resultado dessa busca pode ser visto no esquema abaixo:



Druzian (2012) teve como objetivo identificar o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas de educação infantil. A autora visou identificar as concepções de ensino e aprendizado da leitura e da escrita, de professores em suas práticas pedagógicas, as relações que se estabeleceram entre seus discursos e práticas, verificando se os responsáveis manifestavam conhecimento da proposta de ensino das professoras e o que diziam do ensino da leitura e da escrita. Os resultados revelaram que o enfoque da leitura e escrita tende à abordagem tradicional e as práticas de ensino são focadas na aquisição do código alfabético. Nessas tendências, entremearam-se, em maior ou menor grau, procedimentos distintos, vinculados a outras concepções. Os discursos da maioria das docentes, quase sempre contradiziam suas práticas; em alguns casos as confirmaram. Suscitaram reflexões sobre formação docente e

transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Quanto à relação escola-família, os resultados indicaram que a interação dos responsáveis pelas crianças em sua vida escolar tendeu à superficialidade, revelando necessidade de relações horizontais, de modo a favorecer a compreensão das propostas de ensino das professoras e na construção do conhecimento de leitura e escrita.

Silva (2013) analisou o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet. A pesquisa está ancorada em Bakhtin em diálogo com a THC e a Pedagogia Freinet. A pesquisadora realizou trabalho pedagógico intencionalmente organizado em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal. Como instrumento de geração e produção de dados, fez uso de entrevistas, observações e das técnicas Freinet, como a correspondência interescolar, o livro da vida, o jornal da turma, a roda da conversa e a aula passeio. Os instrumentos de análise foram a análise microgenética e análise do discurso na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin. Os resultados indicaram a reconceitualização do ser leitor e do ser recriador de textos na educação infantil. A criança é concebida como sujeito de suas aprendizagens; os gêneros discursivos, a forma como são apresentados e as mediações estabelecidas no seu ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrerem de forma dialógica e dinâmica. As relações com os elementos dos gêneros discursivos interferem no processo de formação leitora e escritora e, com essas condições, o trabalho pedagógico, orientado pela codificação e decodificação de sinais gráficos, pode ser descartado.

Melo (2014) identifica nas propostas pedagógicas de instituições de educação infantil as orientações teórico-metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita, caracterizando práticas pedagógicas na educação infantil em relação à leitura e à escrita e analisando com que finalidade as crianças leem e escrevem. Os dados foram produzidos por pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, utilizando-se diários de aula, análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas e observação de práticas pedagógicas na educação infantil. A pesquisa revelou que certos aspectos do trabalho cotidiano não se dão de forma consciente e intencional, como a organização do tempo, do espaço e dos materiais; até mesmo a metodologia utilizada, com destaque para a forma como é conduzido o trabalho com a leitura e a escrita. Enfim, revela que a leitura e a escrita têm sido utilizadas de formas diversas, com funções diferenciadas nas turmas de educação infantil, ora remetendo à didatização das práticas, ora ao espontaneísmo. Tais resultados apontaram a necessidade de redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo que tenham

orientações claras e coerentes, fornecendo aos professores subsídios para o trabalho contextualizado, integrado e bem organizado.

Moraes (2015) teve como objetivo refletir sobre o lugar do professor e de suas práticas no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural. Os procedimentos metodológicos incluíram entrevista coletiva com as professoras e, observação de uma das turmas, utilizaram-se registros em diário de campo, fotografias e filmagens e sessões de autoscopia com a professora. Os resultados sugerem que as concepções de escrita subjacentes às atividades propostas às crianças pelas professoras não incorporaram a compreensão de que se desenvolvem pelas experiências com a cultura e as possibilidades de expressão da criança pelo desenho, pelo brincar, por atividades produtivas, além do contato com a cultura e que se concretiza em diferentes gêneros discursivos.

Souza (2016) investigou a perspectiva dada à linguagem escrita nas instituições públicas de educação infantil, identificando as concepções de ensino e aprendizado da escrita das professoras de educação infantil que atendem crianças da faixa etária de cinco anos. Investigou suas práticas pedagógicas e as relações entre discursos e práticas. A metodologia foi de natureza qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação. Na construção de dados, foi aplicado questionário semiestruturado e a técnica de grupo focal. Os resultados revelaram falta de clareza das professoras quanto às fundamentações teóricas das práticas pedagógicas que realizam em sala de atividades. Discursos divergentes e conflituosos evidenciam indefinição do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. Apontaram, ainda, a necessidade de redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo a contemplar orientações claras e coerentes, fornecendo às professoras subsídios para o trabalho contextualizado. Neste contexto, à luz da THC, foi apresentada proposta de formação a partir do diálogo teórico de autores que investigam a formação de professores.

O estudo de Silva (2016) teve como objetivo compreender as diretrizes da proposta de trabalho com a leitura na educação infantil, de forma que não antecipe a escolaridade e possibilite aprendizado não mecanizado e desenvolvente das potencialidades humanas na criança. A prática pedagógica baseou-se nas Técnicas de Ensino de Célestin Freinet. Os procedimentos metodológicos se pautaram em estudos bibliográficos, registros e reflexão sobre a prática educativa e análise desses registros à luz das implicações pedagógicas da THC. Concluiu que, na educação infantil, o ensino pautado nas técnicas Freinet contempla as implicações pedagógicas da THC e possibilita à criança a apropriação da Leitura como objeto cultural da humanidade de forma não mecanizada e coerente com as necessidades infantis.

Valente (2018) desenvolveu pesquisa sobre a linguagem escrita na educação infantil, buscando compreender os sentidos atribuídos à escrita por crianças de pré-escolas. Para a autora, o sentido da escrita para a criança depende de como concebemos a cultura escrita e a apresentamos. Foi desenvolvida investigação de campo em duas instituições de educação infantil, uma da rede pública e outra da rede privada, no período de abril a julho de 2017. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas observação participante e entrevistas individuais e coletivas por meio das técnicas histórias para completar, desenhos história e passeio. A autora adotou como estratégias de registros o diário de campo, fotografias e gravação de voz e vídeo. A análise das entrevistas sinalizou que os sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças pré-escolares não condizem com sua função social, influenciadas pela maneira como as professoras conduzem as vivências e experiências com a linguagem escrita e como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias nesta etapa da educação. Num segundo momento, pelo fato de aproximar as crianças de situações reais de escrita, observou que atribuíram sentidos apropriados à função social, indicando relação consciente com a aprendizagem. Portanto, buscar compreender os sentidos atribuídos à escrita na pré-escola, tendo a criança como sujeito capaz no processo de pesquisa, permite evidenciar a necessidade de mudanças, por meio de pedagógicas, que contribuam com a inserção da criança na cultura escrita de forma que perceba a escrita como instrumento cultural que permite a comunicação, o registro da expressão e do conhecimento humano em sua forma mais elaborada.

Rêgo (2018) analisou as concepções das professoras da educação infantil acerca da leitura e escrita na pré-escola. A metodologia constou de observações da prática docente e realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras de pré-escola, uma da rede pública e outra da rede particular de ensino do município de Santarém-PA. A análise permitiu observar contraste nos procedimentos metodológicos no ensino da leitura e escrita, demonstrando que, embora haja diferenças significativas no proceder metodológico e na vivência das crianças com a cultura escrita, as duas professoras se assemelham ao trazer a escolarização precoce; um retrocesso, se considerados o que apontam os estudos acerca das práticas de leitura e escrita na educação infantil.

Cunha (2018), baseada nos pressupostos da THC, desenvolveu estudo em uma unidade municipal de educação infantil de tempo integral e parcial no município de Santarém-PA, com o objetivo de perceber aproximações e distanciamentos entre o que está proposto no material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (BRASIL, 2016) e o que acontece na instituição. A metodologia constou de observações da prática docente e análise documental do material proposto sobre a temática. Os registros foram feitos por meio de fotografias e anotações no



diário de campo. Os resultados indicam que, as práticas de leitura e escrita na creche e pré-escola são pautadas no ensino das letras, de forma mecânica e, aparentemente, sem qualquer referência teórica. Isso vai de encontro ao que está proposto no material referido, que orienta que leitura e escrita sejam abordadas de forma que se tornem necessidade da criança. Os resultados oferecem pistas de como tornar a leitura e a escrita instrumentos de uso social na educação infantil.

Diante das pesquisas, cabe avançar o entendimento da leitura-escrita e de sua especificidade no trabalho pedagógico na educação infantil e examinar a fragilidade na formação dos professores no conhecimento do processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

É preciso avançar e sair da abordagem tradicional, como Afirma Druzian (2012), e das práticas focadas na aquisição do código alfabético, de modo a possibilitar às crianças a apropriação da escrita como objeto cultural da humanidade por meio das suas expressões, e coerente com as necessidades infantis. Se faz necessária, também, a compreensão de que “a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas de um sistema notacional, em que, em vez de transposição gráfica dos fonemas, ocorre a representação, o registro (notação) deles, o que torna complexa para a criança a compreensão dessa relação entre a escrita e a sua representação” (ABREU, 2016, p.32). Esse entendimento pode mudar a forma como é apresentada a leitura-escrita na educação infantil.

É fundamental que os professores conheçam todas as fases pelas quais passam as crianças, antes de aprender a ler e escrever, percebendo que nas suas expressões e gestos, seus desenhos e garatuhas, suas brincadeiras do faz-de-conta, residem os elementos imprescindíveis à constituição e, por assim dizer, no prenúncio da linguagem escrita.

Esse estudo está dividido em sete seções.

A primeira traz aspectos introdutórios da pesquisa: questões norteadoras, objetivos geral e específicos, caminhos, estado da questão.

A seção 2 aborda o tema da THC e suas implicações para a educação infantil, destacando alguns princípios e conceitos da THC na tentativa de perceber suas implicações e procedimentos na educação das crianças pequenas. Apresenta a linguagem escrita e as funções psíquicas superiores envolvidas nessa atividade; destaca a cultura escrita na educação infantil na perspectiva histórico-cultural e a prática com a cultura escrita e sua função social nas contribuições da pedagogia Freinet.

A seção 3 informa o percurso metodológico desse estudo: o processo de inserção em campo, o período exploratório, o lócus – caracterização do espaço físico e da rotina da instituição – e os sujeitos da pesquisa.

Na seção 4, reportam-se os aspectos da rotina e o espaço dedicado ao trabalho com a cultura escrita, de forma a melhor compreendê-los. Explicita-se também a rotina nas turmas creche e pré-escola, nos seus diferentes momentos, desde a acolhida até a saída.

A 5ª seção mostra o período de formação e observação das práticas docentes, revelando suas possibilidades e desafios; traz ainda observações sobre o período de formação.

Na 6ª seção, atenta-se às práticas ligadas à cultura escrita, observadas no período pós-formação, buscando descrevê-las e analisá-las.

Por fim, a 7ª seção diz respeito às considerações finais desta pesquisa.

## 2 CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A pedagogia, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita as crianças. (VYGOTSKI, 1931)

Apresentamos nesta seção, conceitos e princípios gerais da THC, com o intuito de verificar suas implicações na educação das crianças pequenas, assumindo que a linguagem escrita está diretamente relacionada as funções psíquicas superiores; abordamos também sua função social e as contribuições da Pedagogia Freinet.

### 2.1 A Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para a educação infantil

Nascida do materialismo histórico-dialético, a THC é oriunda da psicologia, visando compreender o complexo processo de formação humana, revolucionando a forma de pensar o desenvolvimento humano em todos os aspectos e, conseqüentemente, o processo de educação (TEIXEIRA, BARCA, 2017). A compreensão de quem é o ser humano, de como aprende e se desenvolve e de como se dá o processo de humanização é a questão principal dessa teoria.

Uma das premissas da THC é que o homem não nasce humano, se torna humano à medida que se apropria da cultura acumulada histórica e socialmente. Isso faz pensar no papel do contexto escolar como espaço educativo, propiciador da cultura na forma ideal (MELLO, 2010). O processo de humanização só é possível por meio da educação: é a aprendizagem que move o desenvolvimento e não o contrário, como pensavam as velhas teorias. O conhecimento que adquirimos é construído historicamente pelos sujeitos que produzem cultura.

No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (MELLO, 2007, p.86)

Para a THC, a cultura é a fonte do desenvolvimento humano, porém, este desenvolvimento ocorre como possibilidade, dependendo das experiências, vivências e aprendizagens. Complementarmente ao conceito de desenvolvimento, Vigotski formula o conceito de “situação social do desenvolvimento”, em que explicita não ser a idade da criança o fator que determina suas possibilidades, mas o conjunto do que foi vivido e a maneira como o vivido foi internalizado; isto está estritamente relacionado ao lugar em que a criança ocupa nas relações sociais das quais participa. (VIGOTSKI, apud, TEIXEIRA, BARCA, 2017, p. 33).

Para que a criança se desenvolva é necessário que o professor organize o meio educativo e que a relação entre criança e educador seja mediada pelos instrumentos e signos materiais e imateriais. Desse modo, a criança tem uma educação desenvolvvente<sup>1</sup>. Para que essa educação ocorra, é necessária a apropriação e objetivação da aprendizagem, de modo que a criança participe e interaja com as diferentes atividades, expressando o conhecimento que se explica pela lei genética geral do desenvolvimento cultural. A lei na teoria vigostiskiana é um processo que se dá em dois movimentos: o primeiro externo, coletivo, no plano intersíquico; o segundo interno, individual, no plano intrapsíquico. Assim, antes de ser interna à criança, uma função psíquica como a fala e o pensamento ou uma capacidade ou aptidão, é externa, é vivida coletivamente, o que significa que internaliza tais aprendizados para posteriormente objetivá-los.

Este processo de "internalização" das formas culturais de comportamento, está ligado a mudanças profundas nas atividades das funções psíquicas mais importantes e com a reconstrução da atividade psíquica sobre a base das operações com signos [...]. O processo mediado internamente começa a utilizar conexões totalmente novas e novos dispositivos, diferentes daqueles que caracterizavam a operação externa com signos. Esse processo mostra uma mudança semelhante ao que observamos na passagem da criança desde a fala "externa" para a "interna". Obtemos, portanto, como resultado desse processo de interorganização das operações psicoculturais, uma nova estrutura, uma nova função com os dispositivos usados anteriormente e uma organização completamente nova dos processos psíquicos complexos. (VYGOTSKI, LURIA, 2007, p. 69; traduziu-se)

Outro conceito relevante é o de atividades guias ou as atividades principais do desenvolvimento infantil: "a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento" (LEONTIEV, 2010, p. 65), é por essa atividade que o indivíduo alcança, de modo eficaz, as experiências propostas para cada grupo etário.

As atividades guias se caracterizam da seguinte forma: nas crianças de 0 a 1 ano e 11 meses, existe relação direta e ativa com os adultos, quando o contato corporal, visual e afetivo é evidente. Por volta de 2 a 3 anos de idade, a dependência com os adultos diminui e o interesse está na manipulação dos objetos, na atividade objetal manipulatória. Na idade pré-escolar, entre os 4 e 5 anos, se estendendo até os 7 anos, a atividade principal é a brincadeira do faz-de-conta, imprescindível no desenvolvimento infantil. Depois vem a instrução, as relações sociais e por

---

<sup>1</sup> "Educação desenvolvvente" é o termo usado para referir aos programas desenvolvidos por D. B. El'Konin e V. V. Davydov sobre a base da psicologia histórico-cultural de Lev Vygostsky e da teoria da atividade (DUSAVITSKII, 2003).

fim, o trabalho. Cada atividade guia oferece suporte a outras atividades que vão demarcando cada passagem das etapas de desenvolvimento.

As atividades guias são as que mais favorecem o desenvolvimento. Para Vygotski (1996, p. 264, traduziu-se), “a situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social”. O que leva a criança a essas atividades é a situação social de desenvolvimento em que se encontra, sendo o meio e as experiências que favorecem o desenvolvimento. Uma criança de 4 anos de idade pode ser mais desenvolvida que outra de 6 anos, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado não apenas à idade, mas também à situação social de desenvolvimento na qual se encontra.

Embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. Estas condições também determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique. (LEONTIEV, 2010, p. 65-66)

Essa forma da criança se relacionar com o mundo é essencial ao desenvolvimento (TEIXEIRA; MELLO, 2018); é por meio das atividades guias que se desenvolvem as funções psíquicas superiores, incluindo a linguagem, pensamento, memória, abstração, função simbólica da consciência, atenção voluntária, criação, controle da vontade. Segundo a THC, são essas funções que nos diferenciam dos outros animais.

Com base nos estudos de Vygotski, a inteligência e a personalidade se formam a partir de quando nascemos, contudo, a teoria não desconsidera a carga biológica da qual herdamos muitas características; mas isto não daria conta da enorme contribuição do social na constituição do sujeito ao longo de sua vida. Para Bissoli (2014, p. 590), um dos pressupostos da THC, é que:

o desenvolvimento da personalidade não é natural, mas histórico e social, ou seja, depende da integração do indivíduo, desde os primeiros momentos de vida, na sociedade, que é repleta de exigências, expectativas e costumes. Por isso as regularidades que caracterizam a formação da personalidade desde a infância até a vida adulta são – como o são todas as esferas do desenvolvimento da pessoa sob essa mesma óptica –, resultantes do intercâmbio entre as peculiaridades do desenvolvimento psicofisiológico da criança e de seu desenvolvimento cultural. É na atividade social que a personalidade se configura.

O meio social é indispensável na inserção dos sujeitos na cultura e o lugar que a criança objetivamente ocupa nas relações sociais influencia o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, o que, por sua vez, depende das condições reais de existência. Daí ser a escola o lugar da cultura “mais elaborada”, sendo papel do professor apresentar as coisas, organizar o meio educacional e fazer boas perguntas. Quanto mais elaborado for aquilo que se apresenta às crianças, mais sofisticado será o aprendizado.

O trabalho com a leitura-escrita oferece aportes teóricos para inserir propostas educativas por meio das quais se expressa (MELLO, 2007; 2010a); a cultura escrita não é um conjunto de letrinhas, mas um instrumento cultural complexo que os seres humanos criaram para registrar fatos, expressar opiniões, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros.

No enfoque Histórico-Cultural, a criança é compreendida “como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo; rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído.” (SOUZA, 2007, p. 130), sendo “um sujeito ativo, participante do processo social de formação de sua personalidade” (BARCA, TEIXEIRA, 2017, p. 32), que não apenas interage com o meio social, mas também modifica esse meio, do qual é participante, trazendo uma nova abordagem e modificando as ações sobre elas.

Já a infância, na perceptiva da THC, passa a ser compreendida como o tempo da formação da personalidade das crianças; por isso, “é mais longa e complexa do que a dos outros animais” (BARCA, TEIXEIRA, 2017, p. 33). Esse período da vida das crianças “é entendido não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo” (SOUZA, 2007, p. 130).

Nessa vertente, tais conceitos ganham uma nova dimensão, trazendo implicações às práticas pedagógicas nos espaços de educação infantil, uma vez que essas práticas revelam a concepção que tem os professores de criança e infância e, desse modo, suas ações partem de tais princípios.

## **2.2 A cultura escrita na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**

Leitura e a escrita são indispensáveis na sociedade letrada. Participar da cultura escrita requer domínio, não apenas dos códigos, mas principalmente da função social da escrita e de como ela se realiza. A maneira como as pessoas se expressam, aprendem e interagem no meio social está diretamente relacionada ao acesso à cultura escrita, de modo que, quanto maior sua

inserção nessa cultura, maiores serão suas possibilidades nos seus afazeres, uma vez que a maior parte das nossas atividades e ações estão mediadas pela escrita (BRITTO, 2005).

Nas creches e pré-escolas, percebemos crescente preocupação de que as crianças aprendam a ler e escrever. Tais preocupações confirmam a antecipação dos processos de escolarização (SILVA, 2014; MELLO, 2009; BRITTO, 2005; FERREIRO, 2001; COSTA, 2011). Antecipar a alfabetização das crianças pequenas sem entender como se dá a aquisição da leitura e escrita é perigoso.

Sem uma base teórica, sem conhecimento científico, corremos o risco de apesar de boas intenções – atropelar esse processo e comprometer o sentido que se deve atribuir à escrita para fazer dela um instrumento da comunicação da criança com o mundo e da sua expressão. (MELLO, 2010, p.43)

Vygotski (1995, p. 184), ao tratar dos processos e períodos etários pelas quais as crianças passam para adquirir a linguagem escrita, explicita que “o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma longa história, extremamente complexa, que começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola; (...) o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais”. Quando a criança chega a dominar a escrita, ela já desenvolveu as funções psíquicas que, ao longo do comportamento infantil, já vinham se manifestando.

De um ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. (VYGOTSKI, 1995b, p. 185, traduziu-se).

Assim, a escrita, caracterizada como função psíquica superior aprendida do meio externo, para que se torne função psíquica da criança, é necessário que outros processos de desenvolvimento tenham sido alcançados por ela. Conhecer a pré-história da linguagem escrita, os processos pelos quais passa essa pré-história e sua ligação com a educação das crianças pequenas “é a primeira tarefa da pesquisa científica” (VYGOTSKI, 1995b, 185). Caso contrário, não há como compreender que “a criança é capaz de dominar este complexo processo do comportamento cultural: a linguagem escrita” (p. 194).

Os estudos de Luria (2010) sobre o desenvolvimento da escrita pela criança trazem valiosas informações do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Muito antes de o

professor colocar um lápis nas mãos de uma criança para lhe mostrar como formar letras, esta já traz consigo uma história dessa língua escrita.

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita. Além disso, podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (LURIA, 2010, p. 143-144)

Luria (2010) explicita que essa longa história da escrita envolve experiências que não estão relacionadas com as atividades escolares, mas ao desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Não será antecipando o alfabetismo das crianças pequenas que as tornaremos aptas para o mundo da escrita. Pelo contrário, poderemos produzir uma sociedade de analfabetos funcionais, que reconhecem as letras, mas não entendem seu significado social de forma ampla.

Em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento). Construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (BRITTO, 2005, p. 16)

O autor adverte sobre o risco do ensino mecanicista – o treino das letras –, alertando que isto não deve tomar o lugar das atividades nas quais as crianças, por meio da língua escrita, expressem informações, ideias e sentimentos. A aprendizagem da escrita deve oferecer às crianças a vivência com as diferentes maneiras de pensar escrito, atribuindo sentidos às coisas que vivenciam. Nessa direção, a educação infantil

deveria cumprir a função primordial de permitir às crianças que não tiveram convivência com os adultos alfabetizados – ou que pertencem a meios rurais isolados – obter essa informação básica sobre a qual o ensino cobra um sentido social (e não meramente escolar): a informação que resulta da participação em atos sociais onde o ato de ler e o de escrever tem propósitos explícitos (FERREIRO, 2001, p 101-102).

As práticas que envolvem a escrita devem fazer com que as crianças se apropriem dos elementos já constituídos e, desse modo, se constituam nelas. Mello (2007) afirma que “a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas”



e sustenta que é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.

Não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve; é, ao contrário, pela apropriação desses conhecimentos.

Em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura, permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças. (MELLO, 2007, p.91)

Souza e Melo (2017, p. 205), apresentam alguns pressupostos da THC, “que compreende a escrita como um instrumento cultural complexo”, nas quais se notam as muitas formas de as crianças aprenderem a ler e escrever.

Aprender significa ser capaz de reproduzir o uso do objeto. Aprendemos quando somos capazes de reproduzir o uso do objeto, de acordo com a função social para qual ele foi criado: um pente, um relógio, um computador, um garfo, um copo, um texto escrito. [...] Aprendemos o uso de um objeto - como a escrita, por exemplo - com os outros, quando os outros usam esses objetos socialmente, quer dizer, de verdade, como objetos culturais autênticos. No caso da escrita, quando os outros leem, por exemplo, para se informar de verdade sobre algo ou leem uma história para as crianças quando escrevem um bilhete para alguém, uma lista para se lembrar do que fazer. Aprender não resulta de um processo mecânico, mas implica em domínio do objeto: saber usar o objeto na circunstância correta. Por isso não cabe falar em treino, mas em apropriação, domínio de um objeto cultural que traz consigo uma capacidade. Aprender é um ato complexo que exige a presença do sujeito por inteiro: o corpo físico, a mente e a emoção [...]. Aprender envolve o querer por parte do sujeito que aprende. Essa é uma novidade na compreensão do processo de aprendizagem: quem aprende a ler e escrever não é um objeto no processo, mas um sujeito que precisa estar envolvido na atividade, precisa estar necessitado da escrita, precisa entender para que se escreve, para que se lê; precisa querer aprender a ler e escrever atribuindo à leitura e à escrita um sentido coerente com seu significado social. (SOUZA, MELLO, 2017, p.205)

Para as crianças na educação infantil, mais que aprender a escrever os códigos, é importante compreender para que e por que se escreve; quais as reais necessidades para essa ação. À medida que tenha essa necessidade, a criança vai demonstrando interesse em comunicar-se, transpondo suas ideias, informando seus sentimentos e suas emoções, tornando-se capaz de se expressar por meio desse valioso instrumento cultural. Em outras palavras, a necessidade é a mola propulsora para que a criança se aproprie da leitura e escrita.

Contudo, a apropriação da cultura escrita não acontece apenas colocando a criança em contato com as letras, sílabas e textos; ela exige trabalho pedagógico intencional, “fundamentado na compreensão de que as capacidades de ler e escrever são parte de um processo que envolve gestos, desenhos, faz de conta e outras formas de expressão” (MELLO E BISSOLI, 2015, p.139).

### 2.3 A linguagem escrita e as Funções Psíquicas Superiores envolvidas nessa atividade

As Funções Psíquicas Superiores, ou Processos Mentais Superiores, são mecanismos psicologicamente sofisticados e complexos, típicos do ser humano, tais como: memória, fala, pensamento, concentração, atenção, controle da vontade, função simbólica da consciência, planejamento, escrita, matemática e desenho. As FPS são relações internalizadas de ordem social, bases da estrutura social da personalidade. Para que as crianças se apropriem da escrita, é necessário que desenvolvam algumas dessas funções, dentre elas a função simbólica da consciência, o controle da vontade e o planejamento. Souza e Mello explicitam o valor dessas FPS e sua relação com a brincadeira do faz-de-conta:

*A função simbólica da consciência* é “a capacidade de usar um objeto para representar outro que é essencial para a escrita, pois a escrita representa o nome do objeto e o nome do objeto representa o próprio objeto real; na brincadeira do faz-de-conta, a criança vai aprendendo a usar um objeto existente para substituir ou representar um objeto necessário à brincadeira e que ela não tem à mão. O *controle da vontade*: não escrevemos o próprio nome pela metade porque temos vontade de fazer outra coisa, nem um bilhete, nem um lembrete. Quando surge a vontade de fazer outra coisa em meio à escrita, precisamos controlar esta vontade e terminar a escrita antes de fazer o que nos atrai. Essa percepção do “eu quero, mas neste momento eu não posso”, a criança aprende enquanto brinca com papéis sociais aprende as regras do papel social e deve se comportar conforme essas regras. Por isso, enquanto é princesa, não pode falar palavrão; enquanto dirige o ônibus, não pode abandoná-lo com os passageiros no meio da rua. As próprias crianças participantes da brincadeira chamarão a atenção para as regras implícitas nos papéis. Da mesma forma, o *planejamento*, necessário à produção do texto escrito – não tratamos aqui de cópia! – é aprendida no brincar. As decisões tais como do que brincar, com que objetos, quem fica no papel de que, como se desenvolve a brincadeira, dão lugar na escrita ao para quem vou escrever, o que quero dizer, como vou começar. (SOUZA, MELLO, 2017, p.200- 201; grifos acrescidos)

É enorme a importância da brincadeira do faz-de-conta no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, necessárias para que as crianças adentrem no processo inicial da escrita. Bissoli (2009) afirma que para a criança “aprender a ler e escrever é essencial brincar, desenhar, pintar, modelar e tomar contato significativo com o uso social da escrita”. Todas essas atividades, as quais, a priori, possibilitam o preparo no desenvolvimento, são imprescindíveis

para que as crianças se apropriem da escrita, sem com isso, precisar abreviar o tempo de suas infâncias.

## 2.4 A prática com a cultura escrita e sua função social: contribuições da pedagogia

### Freinet

Para que as contribuições da THC se consolidem, são necessários meios que as concretizem de modo que ultrapassem o discurso e se tornem práticas no cotidiano das instituições de educação infantil. Por isso, me reporto às Técnicas Pedagógicas de Celestin Freinet (1896-1960), que oferecem a mediação entre a teoria e a prática a partir das implicações pedagógicas da THC.

De acordo com Piekarzewich (2008), a pedagogia Freinet desenvolveu uma práxis educativa que contextualiza todos os aspectos sociais e culturais, envolvidos no contexto escolar, além de atender as crianças em seus interesses e necessidades, onde seu potencial criativo é respeitado.

Três elementos essenciais estão presentes nas diretrizes da pedagogia Freinet, que trazem as implicações da THC:

primeiro, a *atitude de escuta* em relação às crianças, deixando que expressem suas necessidades e seus desejos de conhecimento, que acontece na roda inicial diária; em segundo lugar, a oportunidade de *participação no planejamento* das atividades, aberta às crianças também na roda inicial e nos processos de avaliação das atividades realizadas que acontecem nas discussões na roda final e nos momentos de registro no livro da vida e no jornal mural; por fim, o envolvimento da escola com *as necessidades e os interesses das crianças* é contemplado por meio da aula-passeio, instrumento de conhecimento da comunidade e de suas necessidades sociais. (SILVA, 2016 p. 21, grifos acrescidos)

Para Bissoli (2009), Freinet, nas obras pedagógicas “O Jornal Escolar“, “As Técnicas Freinet da Escola Moderna” e “O Método Natural 3: a aprendizagem da escrita”, criou alternativas, buscando formas de trabalhar a educação de crianças, em que apresenta aproximação e sintonia com os princípios apontados por Vygotski e colaboradores.

Se estes últimos têm na Educação uma forma essencial de humanização, um momento particular pela sua intencionalidade e sistematicidade — de apropriação dos conhecimentos acumulados na cultura e, portanto, de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades psíquicas necessárias para o seu uso social, Freinet propõe técnicas que permitem justamente essa aproximação significativa entre a criança e a cultura, primando pela sua expressividade. (BISSOLI, 2009, p. 11)

A livre expressão é um dos aspectos relevantes na proposta pedagógica de Freinet, além da cooperação, afetividade e a responsabilidade, pilares essenciais do desenvolvimento das suas

técnicas. Para o pedagogo francês, a escola deve ser lugar que valorize as crianças e lhes dê oportunidades de experiências vivas e significativas. “Nenhuma técnica conseguirá prepará-lo melhor do que aquela que incita as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura” (FREINET, 2004, p. 25).

Freinet criou uma pedagogia como base em “certo conjunto de técnicas indissociáveis que se concretizam pela organização cooperativa (BARROS, SILVA RAIZER, 2017), como o jornal escolar, o jornal mural, a roda da conversa, a correspondência interescolar, o livro da vida, o fichário, o álbum da turma e a aula-passeio”. Essas técnicas

levam a criança a estabelecer intensas relações com os materiais escritos e a dialogar com eles, apropriando-se da cultura escrita. Podemos dizer que essa relação dialógica com a leitura e com a escrita ocorre porque as técnicas estão apoiadas nos princípios freinetianos – na cooperação, na livre expressão, no trabalho e na autonomia. Ao utilizar essas técnicas, o professor planeja intencionalmente o processo de ensino de forma colaborativa, coletiva e cooperativa, sendo ao mesmo tempo o criador de elos mediadores da cultura humana para a aprendizagem da criança. (BARROS, RAIZER, 2017, p.56)

Por meio dessas técnicas ou conjunto de processos pedagógicos, trabalham-se múltiplas possibilidades com a cultura escrita, uma vez que trazem propostas em que o escrito manifesta-se pela sua função social, por meio da expressão e a vida das crianças, atendendo as suas necessidades (PIEKARZEWICZ, 2008). O Jornal mural, o livro da vida e a aula passeio são exemplos disso.

As atividades que envolvem a escrita precisam partir da necessidade das crianças e lhes fazer sentido, de modo que entendam sua função social e se apropriarem desse universo cultural complexo. Vygotski (1995), há um século, fazia crítica à forma como se ensina a escrita às crianças, que cabe nos dias atuais: “ensinamos as crianças a traçar as letras, mas não ensinamos a linguagem escrita” (p. 183, traduziu-se), para o autor, o mais importante é o significado real de uma palavra, de uma frase, de um texto, especialmente quando parte das necessidades das crianças em um contexto natural e significativo:

Da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, pela necessidade de se comunicar com os outros que é criada nela por sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa se fazer uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve. (VYGOTSKI, 1995, p. 203, traduziu-se)

As crianças aprendem a ler e escrever interagindo em espaços organizados que reportam à cultura escrita. Aos professores cabe criar desafios e necessidades para que elas se apropriem da cultura elaborada, permitindo a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da sua personalidade (MELO, 2014). Todas as vivências das crianças na educação infantil devem

pautar-se em práticas com significado, em que a escrita possa estar relacionada com as vivências e necessidades das crianças.

Frente aos desafios de transposição e entendimento de uma teoria para a prática escolar e de outras dificuldades nos espaços de educação, a pedagogia Freinet (1975) dá respostas realistas e permite superar práticas pedagógicas mecanicistas, contribuindo para uma prática pautada na solidariedade, autonomia, cooperação e, principalmente, nas crianças, em suas descobertas, respeitando sua individualidade.

Apropriar-se da cultura que o homem produziu no decorrer da história é um direito e, para tanto, é preciso que as escolas se organizem para superar as desigualdades, de modo a atender todas as crianças, ampliando suas qualidades tipicamente humanas e aprendendo e desenvolvendo como pessoas de direitos. O trabalho nessa escola da infância deve ser intencional e significativo, de modo que as crianças transitem pela cultura escrita e conheçam os sentidos desse mundo escrito.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, trato do percurso metodológico. Serão elucidados os caminhos da pesquisa, o processo de inserção em campo, o período exploratório, o lócus da pesquisa, a caracterização da instituição, espaço físico, rotina, sujeitos, bem como os instrumentos de produção dos dados.

O percurso trilhado neste estudo foi marcado por aprendizagens e reflexões com distintas emoções. Comparo-o a uma viagem, na qual experimentei alegria e entusiasmo, dúvida, anseio e angústia. Nessa direção, Duarte (2002) observa que:

Uma pesquisa é sempre de alguma forma, um relato de uma longa viagem, empreendida por um sujeito, cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140)

A forma como tratamos a experiência científica no âmbito das ciências humanas, embora objetiva, considera a subjetividade daqueles que são sujeitos pesquisados e daquele que empreende a pesquisa. Duarte (2002) ajuda a refletir sobre como o mesmo lugar, observado por diferentes pesquisadores, que carregam ferramentas e conceitos distintos, pode levar uma pesquisa a diversos resultados. De forma semelhante, uma pessoa, ao se voltar para a realidade cotidiana, uma vez motivada por perguntas e questionamentos de natureza científica, torna-se – em alguma medida – outro sujeito. Apropriando-se de novos conhecimentos e novas perspectivas, o sujeito é capaz de se atentar a detalhes que outrora lhe escapavam.

Desse modo, se faz necessário compreender a realidade e tornar explícito o conteúdo dos fenômenos relevantes. Neste estudo, trazemos como ponto de partida a necessidade de compreender de que forma as professoras utilizam a cultura escrita nas suas práticas na educação infantil. Assim, trataremos de expor os caminhos e procedimentos desta pesquisa, procurando evidenciar os meios pelos quais abordamos a leitura-escrita nas práticas dos professores de educação infantil.

#### 3.1 Os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa, cuja temática traz a cultura escrita na educação infantil, se “caracteriza como interpretativa e descritiva e [...] se propõe a estudar relações complexas, sem o isolamento de variável buscando compreender e interpretar o fenômeno em seu contexto natural” (OLIVEIRA, 2008, p.100). O percurso considera os eventos no seu ambiente natural, procurando compreender e interpretar o contexto social no qual o sujeito está inserido, além da

forma, os sujeitos pesquisados concebem e significam as suas experiências e suas concepções de mundo.

Na perspectiva Sócio-Histórica, os estudos de natureza qualitativa, “ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p. 26).

Assim, esse estudo expressa os movimentos, contradições e transformações dos objetos e fenômenos no meio social. Vygotski teve especial atenção em compreender a “relação entre a definição de problemas de pesquisa, métodos de investigação e os princípios lógicos que os organizam” (BERNARDES, 2010, p.300). Para ele, é necessário o conhecimento do processo no qual o objeto de estudo se desenvolve, percebendo o que está por trás das aparências, verificando como o objeto se relaciona com o contexto. Tais pressupostos

visam à superação das condições instituídas na realidade para além da crítica aos elementos próprios da sociedade, buscando identificar, na historicidade dos fenômenos estudados, as condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano se objetive na individualidade dos sujeitos. (BERNARDES, 2010, p. 300)

Os estudos de Vygotski sobre o método contemplam a relação entre o singular (realidade objetiva) e o universal (essência humana), mediada pelo particular (condições mediadoras). Segundo o materialismo histórico-dialético, o movimento de constituição da individualidade do sujeito é fundamental na contribuição e emancipação humana, uma vez que os seres humanos se modificam pelo meio e este se modifica num processo dialético. Vygotski (2000, p.46) explicita que, “embora a elaboração do problema e do método se desenvolvam conjuntamente, eles não acontecem de forma paralela” e ressalta que a busca pelo método adequado é uma das tarefas de maior importância para a investigação.

Considerando que, na THC, os fatos e as relações humanas estão permanentemente em processo de transformações e mudanças, todas as etapas de investigação deste trabalho foram relevantes, considerando o processo pelo qual caminhou esta pesquisa, e não apenas os resultados. Vigotski (1991), referido por Freitas (2002 p. 27), propõe que:

que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico. Está, nesse sentido, mostrando que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

Iniciei a pesquisa em campo com um período exploratório envolvendo observações e registros no diário de campo com o intuito de identificar e caracterizar as atividades de leitura-

escrita realizadas pelas crianças na educação infantil. Esse período foi de conhecimento a respeito das possíveis práticas envolvendo a escrita, que as professoras realizavam com as crianças.

Posteriormente, com o intuito de alcançar o último objetivo específico – verificar de que forma estudos a partir da THC e, mais especificamente, das técnicas pedagógicas de Freinet, podem contribuir para a apropriação da escrita como instrumento social na educação infantil –, organizei um grupo de estudos sobre leitura-escrita, envolvendo o corpo docente participante da pesquisa. Embora a formação tenha sido proposta a todas as professoras, o estudo se fixou em duas delas (os critérios para a escolha destas docentes são discutidos adiante). A formação foi embasada na THC e nas Técnicas Pedagógicas de Celestin Freinet. A proposta visou qualificar as práticas pedagógicas e instigar estudos permanentes, de modo que o grupo de estudos existisse como espaço de formação continuada para (e por) esses professores em serviço.

Na última etapa (que aconteceu paralelamente à segunda) observamos as práticas docentes com o intuito de verificar possíveis mudanças em relação ao trabalho com a leitura e escrita. Desse modo, este processo se define como pesquisa de intervenção, que, conforme Severino, é aquela que

além de compreender, visa interferir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas realizadas. (SEVERINO, 2007, p.120)

Oliveira (1997, p. 65) reporta a relevância desse tipo de pesquisa nos trabalhos de Vygotski:

Ao invés de agirem apenas como observadores de atividade psicológica, agiam como elementos ativos numa situação de interação social, utilizando a intervenção como forma de criar material de pesquisa relevante [...] O pesquisador nessa modalidade de pesquisa, coloca-se como elemento que faz parte da situação que está sendo estudada, não pretendendo ter uma posição de observador neutro. Sua ação no ambiente e os efeitos dessa ação são, também, material relevante para a pesquisa.

De acordo com a autora, a intervenção do pesquisador consiste em criar situações em que os sujeitos pesquisados sejam desafiados, questionados e partícipes do processo, de modo que percebam as mudanças profundas e significativas da intervenção. Busquei que as professoras envolvidas no grupo de estudos pudessem não apenas aprimorar seu fazer pedagógico por meio dos estudos teóricos, mas principalmente lograr mudanças em sua prática



pedagógica. Nesse viés, esse estudo assume caráter formativo, uma modalidade de pesquisa-ação crítica em que os sujeitos envolvidos tomam:

consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, p. 486)

O espaço de formação se justifica como possibilidade de os professores se apropriarem dos conhecimentos teóricos para aprimoramento das suas práticas. Leva-se em consideração o direito das crianças de participar da cultura escrita, compreendo-a como parte de um patrimônio cultural. A escola, como espaço privilegiado de circulação desse conhecimento, precisa estar preparada para possibilitar experiências significativas de leitura e escrita na educação infantil.

### 3.1.1 Processo de inserção em campo: o período exploratório

Inicialmente, foram realizadas visitas a algumas instituições, na tentativa de encontrar unidades de educação infantil que desenvolvessem boas práticas de leitura-escrita com crianças de creche e pré-escola: a instituição devia atender aos dois equipamentos da educação infantil. Além disso, seu corpo docente deveria ser composto, prioritariamente, por professores efetivos, tendo em vista o risco de descontinuidade da pesquisa. Tal critério, todavia, não pôde ser considerado, uma vez que, que a maioria dos professores de Santarém é temporária. Como demonstram Santos e Costa (2016), em pesquisa acerca do perfil dos professores no município de Santarém, 58% são temporários e 42% efetivos.

Esse dado é preocupante, especialmente quando se pensa nas políticas públicas voltadas para a valorização docente e que só beneficiam os profissionais efetivos. Além disso, professores temporários são, via de regra, mais desvalorizados profissionalmente, costumam permanecer pouco tempo na instituição, gerando grande rotatividade docente, e possuem salários mais baixos. Tudo isso dificulta ainda mais a construção da tão almejada qualidade da Educação Infantil e precisa ser revisto, de forma urgente pelo poder público municipal de Santarém. (SANTOS, COSTA, 2016, p. 134)

No período da inserção em campo, assumi cargo na coordenação de uma instituição de educação infantil, atuando na função de coordenadora interina por 180 dias. Considerando que este espaço atendia aos critérios estabelecidos, decidimos realizar a pesquisa nesta instituição. Outras situações tiveram influência na escolha, dentre elas, o tempo de conhecimento deste espaço por mim, nas diversas experiências que acumulei de atuação ali: bolsista PIBID, em 2014; como professora de turma de berçário, em 2015; pedagoga desta instituição em 2016.

O trabalho, o envolvimento e as aprendizagens nas diferentes posições assumidas foram relevantes na escolha. As diferentes posições não só tiveram impacto na experiência profissional, como repercutiram nas práticas vivenciadas enquanto pesquisadora.

Vale refletir sobre os desafios que emergiram dessa experiência. Ao dividir o mesmo espaço entre o trabalho e pesquisa científica, surgiram dificuldades em desvencilhar a “coordenadora” da “pesquisadora”. Embora as atribuições de cada uma dessas “personagens” sejam distintas, havia resistência, mesmo que inconsciente, por parte das professoras, em distinguir a “coordenação” da “pesquisa”. Some-se a isso, minha dificuldade de separar os papéis na prática cotidiana, cujas demandas do trabalho se misturavam com as atividades da pesquisa.

Como exemplo de contratempos, remeto ao período exploratório: os dias escolhidos para acompanhamento nas turmas muitas vezes foram interrompidos por chamadas urgentes do trabalho; outra situação eram os encontros de formação, quando os assuntos da instituição tomavam maior parte do tempo, sobrando pouco para os estudos referente a pesquisa. Se, por um lado, eu atendia a todas as pautas desses sábados pedagógicos, por outro deixava a desejar no tempo destinado às atividades da pesquisa e vice-versa.

A experiência de pesquisar cientificamente no espaço de atuação profissional implicou não só desafios, mas também riscos, pessoais e científicos, que talvez não foram superados. O objeto da pesquisa não necessariamente coincidia com as atribuições profissionais e minhas dificuldades se distinguem daquelas vivenciadas por outros pesquisadores com pesquisas de mesma natureza, como mostram os estudos de Franchi (1982); Silva (2013); Silva (2016).

Todavia, para Perrelli (2003), ao expurgar e depurar as dificuldades, obstáculos e contratempos – tudo o que não deu certo e que não são reportados em uma pesquisa –, deixa-se

de prestar uma grande contribuição à ciência, pois, ao se abster do exercício da vigilância epistemológica, o pesquisador deixa de produzir conhecimento reflexivo da própria atividade de pesquisar, e é justamente esta a condição necessária para que a ciência se coloque em discussão e caminhe no sentido da superação dos seus próprios obstáculos. (PERRELLI, p. 276 – 277, 2003).

Assim, revelar as dificuldades, os obstáculos e contratempos na e da pesquisa, pode ser de grande ajuda para a reflexão “da própria atividade de pesquisar”, colaborando com outras pesquisas semelhantes, para avançar na superação desses problemas e em outro modo de fazer ciência.

Escolhido o lócus da pesquisa, iniciamos os procedimentos éticos. Levamos à Secretaria Municipal de Educação SEMED/Setor de Educação Infantil o pedido de autorização, de

realização da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE), para ser assinado pela Coordenadora titular da instituição pesquisada, e pelo corpo docente de professoras. Todas as professoras aceitaram participar da pesquisa. No entanto, não foram todas que participaram do grupo de estudos, por razões, que descrevo adiante.

O período exploratório envolveu observação nas turmas da manhã e da tarde dos diferentes grupos etários e teve intenção de conhecer os aspectos gerais da instituição, a rotina e o andamento das atividades. Para Freitas (2002), a observação deve ir além da descrição dos acontecimentos.

Assim a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares e seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos [...] A observação é nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. (FREITAS, 2002, p. 28)

Para que a observação ganhasse foco, elaborei roteiro de observação (apêndice E) incluindo a rotina, as atividades realizadas pelas professoras envolvendo cultura escrita, as interações das crianças com seus pares e com as professoras e sua participação nas diferentes atividades propostas. Com o olhar minucioso, pudemos verificar com mais critérios, que turmas poderiam ser alvo de observação detalhada, sendo um desses critérios desenvolver boas práticas com leitura e escrita.

Todos os registros foram realizados por meio do diário de campo, instrumento indispensável na organização e sistematização das informações. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são: “o relato escrito que o investigador ouve, vê experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo”. Esses autores destacam os aspectos descritivos que englobam as notas de campo, como: “retratos dos sujeitos, reconstrução do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades, o comportamento do observador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 163-164).

Outro instrumento de registro de informações foram os registros fotográficos e de vídeos. Segundo Neto (2001), tais registros dão a possibilidade de ilustrar e eternizar momentos e situações, vivenciados nos diferentes contextos da pesquisa, contribuindo de forma efetiva para as análises dos dados. De posse dos dados e do tratamento do material empírico e documental, foi realizada a ordenação e categorização do material para serem feitas as análises.

O período exploratório ocorreu em março, abril e maio de 2018. As observações revelaram que as atividades envolvem as diferentes áreas do conhecimento, expressas por

distintas formas de expressão, atendendo os diferentes campos de experiências. No entanto, são poucas as atividades com a leitura-escrita com as crianças, no sentido de instigar o desejo e a necessidade de se expressarem por meio desse “instrumento cultural, que os seres humanos criaram para registrar fatos, informações, sentimentos e ideias” (SOUZA; MELLO, 2017, p.200).

Os planos de atividades (anexo 4) evidenciam as experiências em forma de conteúdo, geralmente relacionados as datas comemorativas, com os assuntos e temas escolhidos não pelas crianças, mas, pelo grupo de professoras correspondente a um determinado grupo etário.

Diante dessa realidade, foi necessária intervenção para que as professoras compreendessem as possibilidades de trabalho com a leitura-escrita, criando-se, para tanto, um grupo de estudos com o objetivo proporcionar às docentes um período de formação com base em leituras de textos sobre leitura-escrita na educação infantil, trazendo as técnicas pedagógicas de Celestin Freinet (apêndice A). Assim, as professoras tiveram a oportunidade de estudar e trocar experiências, qualificando suas práticas educativas e refletindo sobre suas ações do cotidiano escolar.

Apesar das 20 professoras terem aceitado participar da pesquisa, somente 16 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE e demonstraram empenho nos encontros de estudos. Duas docentes foram escolhidas para o acompanhamento durante e após a formação, uma de creche e outra de pré-escola. Os critérios de escolha foram: ser pedagoga, ter pós-graduação concluída ou em andamento e assiduidade nos encontros de formação.

A proposta foi investigar a prática dessas profissionais, procurando caracterizar formas diferenciadas de trabalho com a leitura-escrita, conforme as aprendizagens desenvolvidas no grupo de estudo, especialmente no que se referia as técnicas Freinet. Procurei, também, identificar fatores que facilitassem ou dificultassem as aprendizagens. Os acompanhamentos nas turmas escolhidas se prolongaram até dezembro de 2018.

### **3.2 O lócus da pesquisa: caracterização da instituição municipal de educação infantil**

**QUADRO 1:** níveis, número de turmas, de crianças e seus respectivos turnos.

<b>Níveis</b>	<b>Turmas</b>	<b>Crianças/turma</b>	<b>Total de crianças</b>	<b>Turmas por turno/ Integral/Parcial</b>
Berçário (de 1 ano e 2 meses até 2 anos)	2	15	30	2 Integrais
Creche I (2 anos)	5	20	100	3 Integrais 2 Parciais

Creche II (3 anos)	5	20	100	3 Integrais 2 Parciais
Pré-escola I (4 anos)	2	25	50	2 Parciais
TOTAL	14	80	280	8 Integrais/6 parciais

**Fonte:** POMPERMAIER, 2019.

O horário de funcionamento das turmas integrais é das 7:15 às 17:30. Quanto às turmas parciais, o período matutino vai das 7:30 às 11:30 e o vespertino das 13h00 às 17:00. As atividades letivas iniciam em fevereiro, estendendo-se até dezembro, com férias em julho.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Santarém, apesar de terem direito à educação desde o nascimento, os bebês menores de 1 ano de idade não são atendidos nos centros de educação infantil, que não contam com infraestrutura adequada e recursos humanos qualificados. Ainda assim, as famílias que se sentem prejudicadas e entram com ação judicial junto ao Ministério Público costumam ganhar o direito à vaga para seu filho. Ou seja, esse atendimento ainda consiste em uma conquista das famílias e um desafio ao município. A instituição tem um quadro de servidores composto por uma equipe pedagógica, uma administrativa, uma de serviços gerais e pelos professores.

#### **QUADRO 2:** Servidores da instituição

NÚMERO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO
01	Coordenadora	Pedagoga
01	Pedagoga	Pedagoga
01	Secretária	Bacharel em enfermagem
02	Auxiliar administrativo	Superior completo
03	Educadora alimentar	Médio; Superior incompleto; não especificado
03	Serventes	Superior incompleto; Fundamental completo; Fundamental completo
02	Vigias	Médio; Fundamental incompleto
01	Porteiro	Fundamental incompleto
20	Professoras	18 graduadas em pedagogia; 1 graduada em Letras; 1 graduada em Biologia
02	Professoras da Educação Especial	1 graduada em pedagogia e especialista em educação especial e gestão escolar; 1 graduada em História e especialista em educação especial.

**Fonte:** POMPERMAIER, 2019.

**QUADRO 3:** Professoras da instituição

TURMA / TURNO	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Berçário A/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Temporária
Berçário A/ Tarde	Nível superior em pedagogia	Temporária
Berçário B/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Temporária
Berçário B/ Tarde	Nível superior em pedagogia	Temporária
Maternal I A/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Efetiva
Maternal I A/ Tarde	Nível superior em pedagogia	Efetiva
Maternal I B/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Temporária
Maternal I B/ Tarde	Nível superior em pedagogia	Temporária
Maternal I C/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Temporária
Maternal I D/ Tarde	Nível superior em pedagogia	Temporária
Maternal I E/ Tarde	Nível superior em pedagogia	Temporária
Maternal II A/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Efetiva
Maternal II A/ Tarde	Nível superior em Letras e pedagogia	Efetiva
Maternal II B/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Efetiva
Maternal II B/ Tarde	Nível superior em Biologia	Efetiva
Maternal II C/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Temporária
Maternal II D/ Tarde	Nível superior em pedagogia; cursando pós em educação infantil	Temporária
Maternal II E/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Temporária
Pré-escola I/ Manhã	Nível superior em pedagogia	Temporária
Pré-escola I/ Tarde	Nível superior em pedagogia; cursando pós em Orientação Educacional e Supervisão Escolar	Temporária
Professoras itinerantes da educação especial	Nível superior em pedagogia; especialização em educação especial e gestão escolar	Temporária
Professoras itinerantes da educação especial	Nível superior em História e especialização em educação especial	Temporária

**Fonte:** POMPERMAIER, 2019.

A instituição dispõe de número expressivo de professoras, sendo 20 servidoras do quadro e duas itinerantes da educação especial. No total são 22 professoras, 6 efetivas e 16 lotadas por Processo Seletivo Simplificado (PSS), realizado em 2017. Os professores temporários, em número superior aos efetivos, não têm estabilidade, gerando constante rotatividade e atrapalhando o andamento das atividades e o trabalho formativo junto à equipe.

### 3.2.1 O espaço físico

No que diz respeito à dimensão física, a instituição possui espaço de excelência. Na frente da escola há um gramado com mudas de árvores que tem servido de estacionamento. Na entrada verifica-se uma passarela de 10 metros coberta e, em seu entorno, um jardim ocupa os dois lados da passarela, repleto de flores e uma árvore de médio porte. A parte de trás é arborizada, com um grande cajueiro, em cuja sombra as professoras desenvolvem atividades com as crianças. Na parte interna está o refeitório onde também se realizam as reuniões de pais; ao lado do refeitório, está um playground com alguns brinquedos e, a seu lado, um jardim de inverno. No pátio externo, há um anfiteatro, inutilizado para a função em virtude de não ser coberto. Por vezes, as professoras utilizam o espaço para banhos e brincadeiras ao ar livre.

**Figura 1:** Frente do CMEI.



**Fonte:** Acervo pessoal.

**Figura 2:** Refeitório.



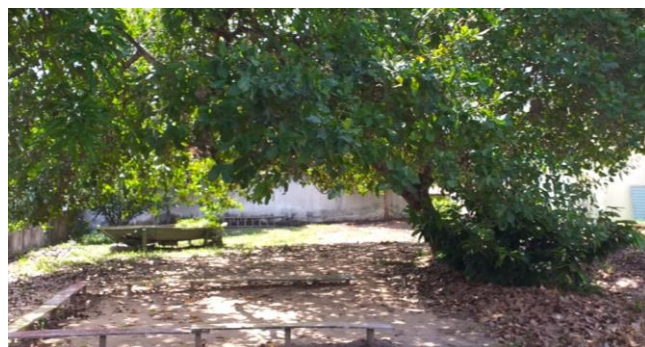
**Fonte:** Acervo pessoal.

**Figura 3:** Passarela.



**Fonte:** Acervo pessoal.

**Figura 4:** Parte de trás do CMEI.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Na parte do fundo, existe um parquinho de areia, com vários brinquedos de madeira. Tanto os brinquedos do Playground, quanto os do parquinho, foram adquiridos com ajuda financeira dos pais. A coordenação tem desenvolvido um ótimo trabalho de parceria com as famílias, fator que muito tem contribuído com os trabalhos e ações do Centro.

**Figura 5:** Anfiteatro.**Fonte:** Acervo pessoal.**Figura 6:** Playground.**Fonte:** Acervo pessoal.

A instituição dispõe de quatro pavilhões. No primeiro funciona a administração: diretoria, secretaria, almoxarifado, sala de professores (utilizada como sala de referência), banheiros masculino e feminino. No segundo estão a cozinha, a lavanderia, o lactário (não utilizado para a função), a dispensa para materiais perecíveis, duas dispensas para alimentos, banheiros feminino e masculino. No terceiro pavilhão há duas amplas salas de referência com áreas externas de solários interligadas por um corredor (para crianças de 1 ano); e duas amplas salas de referência com banheiros internos, para crianças com 2 e 3 anos de idade. No último pavilhão, há duas salas de referência para crianças de 4 e 5 anos de idade; banheiro infantil feminino; banheiro infantil masculino; dois banheiros infantis masculino e feminino adaptados para crianças com deficiência; sala de informática (com bancada de mármore, com cabos para internet e caixa de energia); sala multifuncional; pátio, com área coberta.

**Figura 7:** Parquinho de areia.**Fonte:** Acervo pessoal.**Figura 8:** Jardim de inverno.**Fonte:** Acervo pessoal.

Desde 2015, a instituição não atende as turmas de Pré II, pois a maioria das famílias matriculam suas crianças nas escolas de ensino fundamental, de modo que as matrículas desse grupo etário não preenchem o quantitativo prescrito; com isso, ficou apenas com duas turmas do Pré I. Em compensação, houve aumento nas turmas de Berçário e Creche I. As duas últimas salas do último pavilhão foram adaptadas para o atendimento de turmas parciais, atendendo a expressiva demanda.



**Figura 9:** Sala de informática adaptada.



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 10:** Sala multiuso adaptada.



Fonte: Acervo pessoal.

### 3.2.2 As salas pesquisadas da creche e da pré-escola

A turma da creche é uma das salas que foram adaptadas. A professora divide o espaço com outra colega do turno da manhã. O espaço é inferior ao das outras turmas. Nele, existem duas bancadas de mármore fixadas nas duas paredes, o que reduz ainda mais seu tamanho. Uma janela grande de correr com adesivos escritos “alegria”, “saúde” e “paz” e outra janela em formato de balancinho decorada com borboletas de EVA. Essas janelas ocupam as duas paredes, a de entrada e a do fundo da sala. Existe uma mobília de mesas e cadeiras adaptadas para crianças e um armário, onde as professoras guardam seus materiais de trabalho. A sala é climatizada, como todas as outras da instituição. As paredes revelam alguns escritos, como um cartaz de boas maneiras, painel de aniversariantes e outro de boas-vindas.

Já a sala da pré-escola é espaçosa. Trata-se de espaço planejado para atender o quantitativo desse grupo, no caso 25 crianças. Este espaço acolhe duas turmas, uma parcial manhã e outra parcial tarde. A sala tem duas portas, uma de entrada e outra de saída que dá para a área externa. Existe uma janela grande de correr e outra em formato de balancim. A mobília de mesas e cadeiras é adaptada e há um armário de uso coletivo das professoras. Tem um quadro branco na parede que seria para atividades de escrita, mas é usado para afixar painéis decorativos de boas-vindas e como expositor das atividades realizadas pelas crianças. Tem uma

barra de madeira que corre em toda a extensão das duas paredes da sala onde ficam as mochilas das crianças.

**Figura 11:** Fundo da sala creche – 3a.



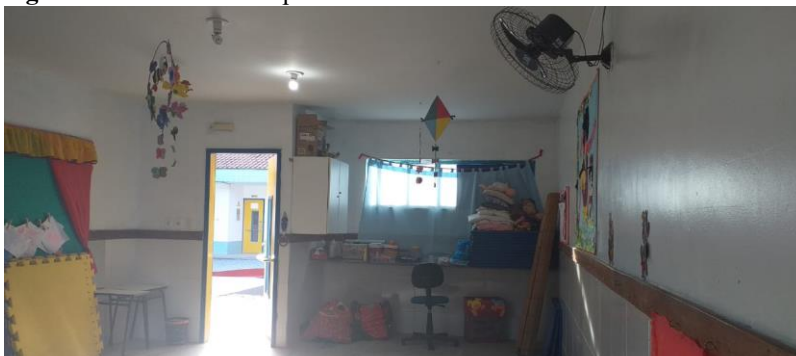
Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 12:** Frente da sala creche - 3a.



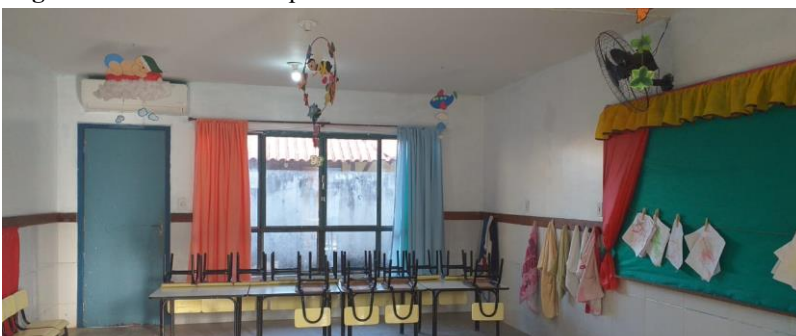
Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 13:** Frente da sala pré - 4a.



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 14:** Fundo da sala pré – 4a.



Fonte: Acervo pessoal.

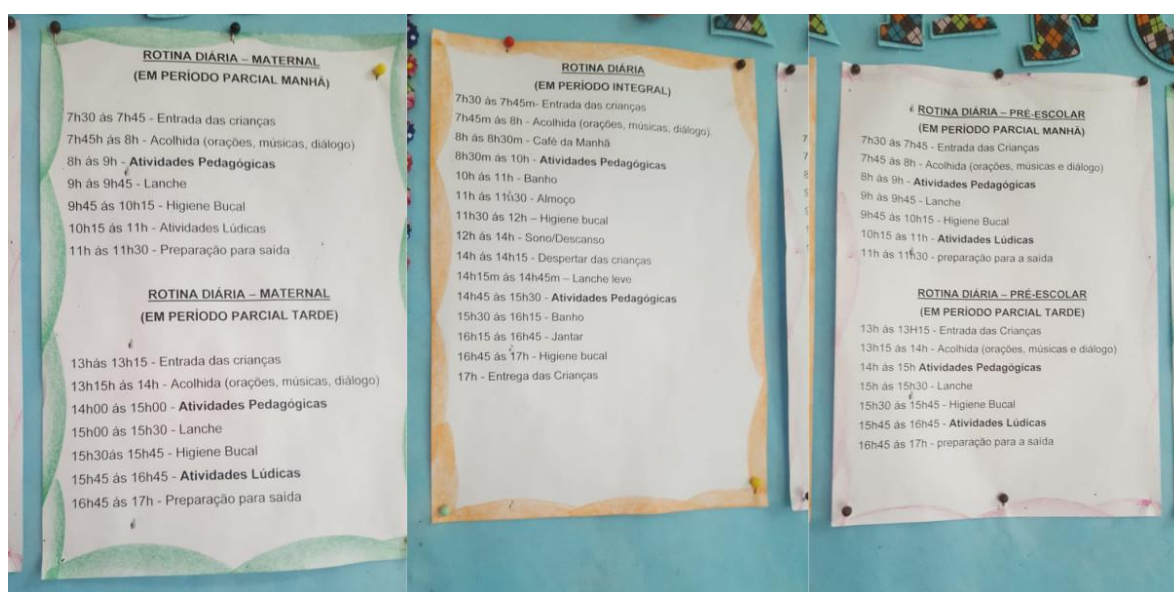
### 3.2.3 A rotina da instituição

Compreender a rotina é compreender as relações que ocorrem na escola da pequena infância no que se refere a organização do espaço, gestão do tempo, interação adulto e criança, à criança e seus pares, à criança e o conhecimento, à criança e suas experiências. (SILVA, 2017, p. 141)

Para Barbosa (2001, p. 67-68), “organizar o cotidiano das crianças na educação infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de tudo, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades”. Esses tempos são organizados no tempo e no espaço.

Pensar uma rotina que considere todos esses aspectos consiste um desafio nos espaços de educação infantil. A maioria desses espaços cumpre cronograma com horários e sequências que se dá sempre da mesma forma, de tempos e prescrições para as turmas integrais e parciais, em que se organizam e desenvolvem ações e procedimentos com base em uma rotina de trabalho realizada pelos adultos, cujos tempos e procedimentos são preestabelecidos pelas secretarias de educação.

**Figura 15:** Quadro de rotina em exposição.



**Fonte:** Acervo pessoal.

No CMEI, a rotina inicia com a chegada dos pais e das crianças por volta das 7:00. Algumas famílias chegam de carro, moto, outras de bicicletas e a pé. Os portões se fecham às 7:45. A partir desse horário, inicia-se a acolhida, realizada por cada uma das turmas, com música, oração e a roda de conversa. Para as turmas integrais, logo após a acolhida, é servido o café da manhã, que varia entre suco, achocolatado, bolacha e mingau. Terminado o café, as crianças voltam para suas salas de referência para darem continuidade às atividades.

Após as atividades pedagógicas, as turmas de tempo integral são levadas para o banho, para almoçar, descansar e iniciar o turno da tarde, que se dá com o despertar das crianças, seguida do lanche, atividades pedagógicas, banho, jantar, higiene bucal e preparação para a saída.

As turmas parciais, manhã e tarde, têm jornada diferente. Permanecem quatro horas na instituição e sua rotina se inicia com a acolhida às turmas, o café da manhã ou o lanche da tarde. As crianças têm as atividades pedagógicas que são previamente planejadas e as atividades lúdicas, que são as brincadeiras livres em que não há intervenção das professoras, que ocorrem nas salas de referência, no playground ou no parquinho de areia. A rotina se encerra com a preparação para a saída e a entrega das crianças aos pais.

Em virtude de alguns projetos que fazem parte do calendário fixo (páscoa, família, folclore, natal), a rotina sofre modificações, seja no turno da manhã que no da tarde, com lanches coletivos, ensaios e culminância de apresentações.

**QUADRO 4:** Rotina das turmas integrais

<b>Atividade</b>	<b>Horário</b>
Entrada das crianças	7h15 às 17h30
Acolhida (orações, músicas, diálogo)	7h45 às 8h00
Café da manhã	8h00 às 8h30
Atividades pedagógicas	8h30 às 10h00
Banho	10h45 às 11h00
Almoço/higiene bucal	11h00 às 11h30
Sono/descanso	12h00 às 14h00
Despertar das crianças	14h00 às 14h15
Lanche	14h15 às 14h30
Atividades pedagógicas	14h30 às 15h30
Banho	15h30 às 16h15
Jantar	16h15 às 16h45
Higiene bucal	16h45 às 17h00
Preparação para saída	17h00

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

**QUADRO 5:** Rotina das turmas parciais

<b>Atividade</b>	<b>Horário Vespertino/Matutino</b>
Entrada das crianças	7h30 às 7h45 / 13h00 às 13h15
Acolhida (orações, músicas, diálogo)	7h45h às 8h00 / 13h15 às 14h00
Atividades pedagógicas	8h00 às 9h00 / 14h00 às 15h00
Lanche	9h00 às 9h45 / 15h00 às 15h30

Higiene bucal	9h45 às 10h15 / 15h30 às 15h45
Atividades lúdicas	10h15 às 11h / 15h45 às 16h45
Preparação para saída	11h00 às 11h30 / 16h45 às 17h00

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

A análise dos quadros demonstra que, enquanto o turno parcial tem na rotina tempo dedicado às atividades lúdicas, na rotina do turno integral essa informação não aparece, apesar das turmas terem essas atividades livres - esse período dedicado às “atividades lúdicas” -, na rotina das turmas parciais substitui o tempo destinado ao descanso das crianças. Anteriormente a 2016, todas as turmas de tempo parcial tinham o descanso como parte da rotina; a mudança justificou-se em função do pouco tempo às atividades com as crianças, não havendo necessidade de dormirem.

### 3.2.4 Os sujeitos da pesquisa: as professoras Cristina e Lis

A professora Cristina atua na Educação Infantil há cinco anos. Tem 39 anos, é casada e tem uma filha. Formou-se em Pedagogia em 2004, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, polo Santarém, em regime de férias. Apesar das dificuldades, manifestou grande desejo em se formar: “devido estar com minha filha pequena, optei por esse curso em regime de férias. Como já atuava na área e havia uma exigência na época que para permanecer no cargo precisaria ter graduação, e como eu sonhava em ser graduada, além de ser algo que sempre amei fazer, busquei forças e com muitas dificuldades conclui a graduação”. Já atuava na área antes de se formar em Pedagogia: “Eu era conhecida em meu bairro por atender a minha vizinhança e demais da redondeza para reforço escolar e iniciação escolar”.

A professora tem 19 anos de docência, tendo atuado na rede privada por 15 anos e estar há quatro na rede pública municipal, onde iniciou como professora do ensino fundamental. O cargo atual foi indicado por uma colega, que precisou morar em outra cidade. Aprovada em entrevista, trabalhou por dois anos na instituição indicada pela colega, transferindo-se para uma escola mais próxima da sua residência em seguida, onde ficou até o ano de 2014.

Trabalhou no ensino fundamental por 14 anos, mas revela interesse pela educação infantil: “A educação infantil sempre me chamou atenção. Sempre observava o trabalho das minhas colegas na educação infantil e gostava de ver as turmas das crianças pequenas. Passava por elas e ficava a admirá-las. Dialogava com elas e as acompanhava ajudando as colegas”. Quando trabalhava no Ensino Fundamental, teve as primeiras experiências no trabalho com

crianças pequenas, sendo professora substituta de colegas quando tiravam licença; depois foi convidada a assumir duas turmas de educação infantil. Em 2017, foi aprovada pelo Processo Seletivo Simplificado da Prefeitura Municipal de Santarém, sendo lotada nesse Centro Municipal de Educação Infantil. Nos últimos dois anos, trabalhou com turmas da Creche I e Creche II.

Participa das formações continuadas oferecidas pela SEMED e outros eventos, quando não coincidem com os horários do seu trabalho. Foi aluna especial na turma do mestrado de 2016, na disciplina “Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de educação infantil diretrizes nacionais e contextos municipais” e está como aluna especial na turma de 2019 com a disciplina “Estudos da Teoria Histórico-Cultural”. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Infantil/GEPEI/UFOPA, desde 2018.

A professora Lis é natural de Óbidos – PA, filha de pai pescador e mãe professora. Foi criada em uma comunidade de várzea. Veio de uma família de quatro irmãos, sendo a única mulher. Tem 30 anos, é solteira e tem um filho. Iniciou os estudos com 6 anos, já na 1ª série, a alfabetização. Suas lembranças com relação ao seu primeiro professor lhe deixaram marcas indeléveis: “tive um professor que por ele jamais queria um dia essa profissão, pois era um professor muito rígido e tradicional, lembro-me de ter ficado com as mãos inchadas de tanto ‘pegar bolo’ por não saber a lição ou tabuada”. Estudou nessa comunidade da 1ª a 6ª série.

Em 2003, mudou para uma cidade próxima a Curuá-PA, onde cursou a 7ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental no colégio São Raimundo Nonato. Continuou os estudos do Ensino Médio na escola estadual Soraya Marques Chayb, onde cursou o 1º e o 2º ano. Em 2008, mudou-se para Santarém, onde concluiu o ensino Médio e fez o cursinho, pois seu desejo era ser fisioterapeuta: “prestei vestibular na UEPA para o curso de Fisioterapia, mas não conseguir passar, fiquei muito triste por isso, mas continuei me preparando no cursinho”. Por problemas familiares, retornou para Curuá. Nessa cidade, conseguiu trabalho como auxiliar de professora na 3ª série na Escola Municipal Ismael Chaves e, desse modo, iniciou-se na carreira profissional em educação.

Nesse período, inscreveu-se no programa para professores em exercício da Educação Infantil (Pró-infantil), momento em que teve a oportunidade de ter contato direto com a educação infantil, por meio dos estágios nas turmas da pré-escola. Por desconforto e desconhecimento, tentou desistir dessa profissão: “confesso que não foi fácil, na primeira vez que entrei em uma sala do Pré I na época queria sair correndo, pois não sabia o que fazer com as crianças chorando. Quando retornei para casa comecei a chorar e disse a minha mãe que não voltaria nunca mais, e ela me acalmou e disse: você vai voltar sim [...]. Dessa forma

aconteceu... voltei e comecei a gostar e me encantar com um afeto tão verdadeiro, um olhar tão sincero, uma confiança e um sorriso encantador”.

Envolvida com a educação infantil, se inscreveu no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), pela Universidade Federal do Oeste do Pará, onde cursou a pedagogia na modalidade intervalar. Concluiu a graduação em 2016. Em 2017, concorreu ao Processo Seletivo Simplificado da Prefeitura Municipal de Santarém, sendo chamada para atuar em uma turma de Pré-escola. Inicialmente atuou em uma Escola Municipal; depois no Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI, onde está lotada.

Com a garantia de trabalho por dois anos, se inscreveu em uma pós-graduação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, que finalizou em março de 2019. Participa de todas as formações oferecidas pela Secretaria de Educação e as oferecidas pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Possui quatro anos no magistério e toda a sua experiência de professora tem se dado na educação infantil.

#### 4. COMPREENDENDO A ROTINA: o espaço dedicado ao trabalho com a cultura escrita

Nesta seção, trago informações referente às turmas pesquisadas na creche e na pré-escola, com suas identificações e rotinas diárias. Para melhor compreensão, procuro refletir sobre os diferentes momentos desses tempos com foco nas atividades com a leitura-escrita.

##### 4.1 A rotina nas turmas Creche (3a) e da Pré-Escola (4a)

Com vistas a compreender a rotina das turmas investigadas, realizei período de observação e acompanhamento nas diferentes situações práticas envolvendo a leitura-escrita, buscando identificar e caracterizar estas atividades, e verificar diferenças e semelhanças nas propostas para as duas turmas, assim como os seus objetivos.

**QUADRO 6:** Identificação turma creche

Instituição	Turma/Turno	Professora	Matriculados	Frequência	Horário	Tempo/obs	Período
Urbana de Santarém	Creche II D / Parcial tarde	Cristina	20 crianças	12 meninos e 05 meninas	das 13h às 17h	4h por dia. 20h/sem.	de 03 a 07 de dez. 2018

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

**QUADRO 7:** Identificação turma pré I

Instituição	Turma/Turno	Professora	Matriculados	Frequência	Horário	Tempo/obs	Período
Urbana de Santarém	Pré I Parcial tarde	Lis	25 crianças	07 meninos e 08 meninas	das 13h às 17h	4h por dia. 20h/sem.	de 10 a 14 dez. 2018

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

**QUADRO 8:** Rotina diária (período parcial tarde): creche, pré

DESCRIÇÃO	TEMPOS
Entrada das Crianças	13h00 às 13h15
Acolhida (orações, músicas e diálogo)	13h15 às 14h00
Atividades Pedagógicas	14h00 às 15h00
Lanche	15h00 às 15h30
Higiene Bucal	15h45 às 16h15
Atividades Lúdicas	15h45 às 16h15
Preparação para a saída	16h45 às 17h00

Fonte: POMPERMAIER, 2019.



#### 4.1.1 Entrada e acolhida

A chegada das crianças nas turmas requer atenção das professoras, uma vez que, ao entregar seus filhos, os pais ou responsáveis aproveitam para falar sobre algo que aconteceu durante o dia, retirar dúvida e fazer esclarecimentos. Como não há estagiários, as professoras dividem a atenção entre as crianças e os adultos, e o fazem de forma atenciosa e acolhedora, provavelmente por acreditarem que a aproximação com as famílias é importante para uma relação de confiança, contribuindo com o trabalho docente e com o bem-estar dos pequenos.

A turma da creche contava com estagiários até o primeiro semestre de 2018. No entanto, por conta de cortes orçamentários da SEMED, foram afastados das turmas de período parcial. Como crianças pequenas são dependentes e requerem cuidado e atenção, a falta de estagiários modificou a dinâmica dos trabalhos com as crianças, de acompanhar ao banheiro, ajudar nos conflitos em sala, na organização das atividades, sobrecarregando o trabalho da professora.

As turmas da pré-escola nunca tiveram estagiário, sob a justificativa de que crianças maiores ou de turnos parciais não carecem deste auxílio. No entanto, essa falta acarreta dificuldades no andamento das atividades, uma vez que as professoras sozinhas não conseguem organizar os materiais e realizar as tarefas com as crianças, havendo sobrecarga de trabalho, atrapalhando o desenvolvimento das atividades e comprometendo a qualidade desse atendimento. Tal medida contraria a Resolução nº10 do Conselho Municipal de Educação de Santarém, que prevê no Art. 26 que, “nas classes de Educação Infantil, quando atingido o quantitativo de alunos estabelecido no artigo 14, além do professor titular, deverá ser admitido um professor auxiliar com habilitação exigida pela Legislação em vigor”.

O início das atividades nas turmas se dá entre as 13:00 e 13:45, tempo em que todas as crianças devem chegar no CMEI. Após esse período, os portões se fecham e as famílias que chegam devem justificar o atraso na secretaria. Esse procedimento se dá para todas as turmas e é adotado pela instituição, para que as famílias possam chegar com suas crianças em um tempo hábil e participar coletivamente da acolhida. As crianças chegam com seus familiares ou, algumas, acompanhadas do motorista da condução coletiva. Os responsáveis adentram o espaço e seguem em direção às salas, onde normalmente ocorre a recepção.

A professora Lis recepciona os pais e as crianças na porta da sala, cumprimentando as crianças e conversando com os responsáveis de forma atenciosa; no entanto, essa recepção é pouco proveitosa, pois o sol desse horário reflete diretamente na sala, causando desconforto e incômodo.

Com a professora Cristina, a recepção nem sempre acontece na sala; algumas vezes, as recebe em espaços diferentes, como no playground. As crianças gostam da novidade de

participar de uma rotina que, apesar de ser no mesmo horário, acontece em lugares e com procedimentos diferentes. Para Silva (2017) isso é pensar que “as ações costumeiras podem ser vividas de diferentes formas com diversas aprendizagens, com retomadas, avaliações, reorganização, para que no cerne do ‘mesmo’ o ‘novo’ aconteça, se amplie e se recrie” (p. 141). A autora propõe mudança nas formas de proceder com os diferentes momentos da rotina, cujos tempos, podem ser vividos pelas crianças de maneira enriquecedora, alargando suas referências e aprendizagens.

À medida que entram nas salas de atendimento, as crianças se agrupam por afinidades e brincam livremente enquanto aguardam a chegada da turma. Algumas crianças chegam com brinquedo, mostrando animadamente para seus colegas e convidando-os para brincar. Na sala da professora Lis há poucos brinquedos e o espaço não está organizado para as crianças brincarem; apesar disso, as crianças brincam com o que há disponível: mesas, cadeirinhas e outros materiais que encontram ali. Nessa turma, as crianças gostam de manusear os livros de literatura infantil que ficam em uma caixa no ângulo da sala. A maioria desses livros já amassada e alguns rasgados.

Terminada a acolhida, as professoras se organizam pedindo às crianças para sentarem-se em círculo, a fim de iniciar a roda de conversa.

#### 4.1.2 Roda de conversa

A proposta dessa dinâmica, tanto nas turmas de creche, quanto nas de pré-escola, é informar às crianças as atividades que acontecerão ao longo da tarde e conversar sobre os assuntos que surgem nesse tempo inicial. É um momento de muita riqueza e oportunidade para a escuta e aproximação das crianças entre si e das professoras com elas, consolidando as relações do grupo e permitindo o bom andamento dos trabalhos.

Mesmo que esse momento não apareça na rotina, as professoras o fazem de forma cuidadosa, procurando ouvir as crianças e atender suas solicitações. Na rodinha, procuram saber como cada criança está e como foi seu dia. Essas interações são importantes na formação da subjetividade da criança, uma vez que “o ser humano se constitui na relação com o outro” (MOTTA, 2013, p.69). Interagindo, as crianças não apenas aprendem e se formam, mas, ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e produtoras de cultura.

Nesse momento da roda, a professora Cristina procura deixar as crianças à vontade para falar de si e com seus pares; já a professora Lis, controla mais as conversas, procurando conduzir os discursos. As docentes atentam para que as crianças aprendam a ouvir o colega e

incentivam as que falam pouco; verificam as diferentes formas de expressão das crianças: suas falas, gestos e movimentos, essenciais para a organização do pensamento e do seu processo de humanização.

Durante o acompanhamento na turma da professora Cristina, observei que ela, todos os dias, propõe a roda de conversa, momento em que se concretiza a escuta, participação e expressão de todos; crianças falam sobre si, escutam seus colegas, fazem perguntas, se expressam, participando ativamente. Silva (2017, p. 146) considera que:

a roda de conversa possibilita à criança participar ativamente do processo de aprendizagem, das experiências a serem vividas na escola, da organização do dia a dia na turma e promove o desenvolvimento de atitudes solidárias, de respeito, de alteridade. Por meio da roda é possível propor situações, discutir e negociar encaminhamentos do trabalho pedagógico em que a rotina se estabelece.

A roda de conversa se configura como importante elemento na rotina das crianças, além de enriquecer o trabalho das professoras, ajudando a estabelecer um processo dialógico. As crianças experimentam vivências interessantes, aprendem e se desenvolvem, constituindo-se como sujeitos e apropriando-se da cultura, fonte das qualidades humanas.

Na turma da professora Lis, esse momento nem sempre acontecia no mesmo horário; na maioria das vezes, as mudanças se deviam à falta de melhor planejamento, de modo que esses tempos ocorressem em momentos precisos, evitando que as crianças ficassem confusas na sequência das atividades.

Algumas vezes, antes de iniciar a conversa na roda, a professora Lis sugeria que as crianças cantassem uma música cujo conteúdo falasse dos bons modos e do respeito. A intenção era amenizar conflitos entre as crianças que, volta e meia, brigavam e se queixavam a ela. Observei a forma curiosa como a música é apresentada, não como expressão culturalmente artística, mas como disciplinadora dos comportamentos. Já que a roda seria o momento de conversar, porque não levar essas dificuldades de convivência entre as crianças para ser discutido com todos no grupo?

Percebi também a preocupação da professora Lis em cumprir o planejamento prescrito da atividade do dia, a todo instante chamando a atenção das crianças para iniciar a conversa sobre a atividade do dia anterior. Ou seja, por mais interessante que fosse o assunto sobre que falassem, as crianças eram silenciadas para que o planejamento se cumprisse. Essa prática revela distanciamento das necessidades das crianças com as atividades, mostrando o quanto os planejamentos prescritos são descolados da realidade e vivência das crianças. Além disso, não contemplam um dos seis direitos preconizados pela BNCC que é

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 38)

#### 4.1.3 Atividade pedagógica

Logo após a roda de conversa, se iniciam as atividades pedagógicas, tempo destinado às ações organizadas pelas professoras, sendo o momento de maior investida nas sistematizações do trabalho docente, enquanto os outros tempos da rotina, que também são pedagógicos e precisam de intencionalidade educativa, são pouco planejados.

O planejamento dessas atividades pedagógicas é diferenciado, atendendo aos grupos etários; consistem em um plano de ação realizado pelas docentes do mesmo grupo de crianças. Sua estrutura envolve os seguintes tópicos: tema/área do conhecimento, objetivo geral, específicos, metodologia, recursos e avaliação, referências. Um único planejamento atende todas as turmas do grupo etário. Dependendo da natureza das atividades desenvolvidas pelas docentes, eram realizadas em sala ou em uma área do jardim da frente, que é sombreada por uma árvore. As atividades relacionadas com leitura-escrita, frequentemente, apareciam em formato de conteúdo com letras e números, como podemos verificar no quadro abaixo.

Seguem dois exemplos desses planejamentos nas turmas da creche e da pré-escola.

**QUADRO 09:** Planejamento das atividades pedagógicas

<b>Grupo</b>	<b>Período</b>	<b>Tema/área</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Creche	Integral e parcial	Linguagem matemática - Números, 1, 2, 3, 4,5.	Pulando amarelinha; Bandeja de areia; Tubo com gravetos; Minha idade; Cinema com pipoca	Despertar nas crianças a noção de quantidade, através dos números	Estimular o interesse da criança pelos números; Identificar os números; Associar os números com as quantidades representadas; Incentivar e permitir a opinião das crianças nas atividades; Desenvolver nas crianças a noção de respeito com colegas e professoras
Pré-escola	Parcial	Linguagem oral e escrita, artes visuais, música e movimento	As vogais, a, e, i, o, u	Através do lúdico, ensinar as vogais as crianças de maneira, rápida, prática e divertida, possibilitando a elas a interação com diversos saberes, usufruindo	Identificar as vogais através de fichas, músicas e brincadeiras; ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão; Desenvolver a atenção e a percepção; Possibilitar o desenvolvimento da linguagem oral, através das músicas das vogais;

				dessa aprendizagem no decorrer da sua vida	Desenvolver a coordenação viso motora e a interação entre aluno/professor através da pescaria das vogais
--	--	--	--	--	--

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

A preocupação com a aprendizagem das letras e números parece coerente para quem tem pressa de que as crianças aprendam a dominar as “competências comunicativas”, supostamente exigidas pela sociedade (ler e escrever, por exemplo) e, de certa forma, fazendo com que não vejam com bons olhos os jogos e brincadeiras como atividades educativas, preferindo tarefas facilmente reguladas e dirigidas para fins definidos. Quando são crianças oriundas de segmentos populares, supõe-se que a sua vida social oferece menos oportunidades de desenvolvimento, razão da pressa em assumir uma forma própria, conduzindo a ações compensatórias e propedêuticas para evitar o fracasso escolar. Talvez ainda, a educadora pense em preparar a criança para a etapa da alfabetização, temendo seu fracasso, entendendo o que não deixaria de ser, em sua percepção, uma falha sua, por não ter atingido os objetivos a que se propôs.

#### 4.1.4 O lanche

Logo que concluem as atividades pedagógicas, as crianças são levadas ao refeitório para o lanche e, antes delas sentarem à mesa, são convidadas a lavar as mãos. Como as professoras não dispõem de auxiliares, as crianças vão ao banheiro sozinhas para lavar as mãos, ou outra necessidade.

As turmas parciais se encontram no refeitório por volta das 15:00. Um ritual de oração (“Papai do céu”) e de música (“Meu lanchinho”) antecede as refeições todos os dias em todas as turmas do CMEI. Essas ações se tornaram automatizadas, não apenas pelas professoras, mas também pelas crianças, cujas ações, repetidas diariamente, tornaram-se parte de uma ação rotineira e pouco significativa. Além do mais, a prática em fazer as crianças rezarem vai de encontro com o laicismo preconizado na Constituição Federal/88.

O cardápio varia entre: suco, bolachas, achocolatados, sopas, mingau e risotos de carne ou frango. Algumas crianças trazem seus lanches de casa, por restrição alimentar ou por não gostarem do lanche da escola. Mas, no geral, a maioria come bem o que é servido. Geralmente, o lanche ocorre no refeitório, mas, em algumas ocasiões, quando ocorre reunião com as famílias, nas salas. Observo não haver intencionalidade pedagógica organizada em que se aproveite a ocasião para falar do cardápio, procurando saber das crianças seus gostos e

preferências alimentares, de modo que participem mais e se envolvam com o assunto da alimentação.

Em algumas ocasiões, a professora Cristina levava seu grupo de crianças da creche para lanche embaixo do cajueiro, sabedora de que sua turma aprecia as mudanças na rotina. Certa vez, a conversa na hora do lanche se deu em torno de uma atividade que envolvia pintura com guache. As crianças comiam rapidamente e apressavam umas às outras, ansiosas pela atividade que a professora anunciara na roda de conversa. Mas, logo que terminaram de lanche, se distraíram brincando de esconde-esconde. A docente participava ativamente dessas brincadeiras propostas pelas crianças.

Na turma da professora Lis, observei que as crianças lanchavam rapidamente, com a intenção de brincar na área externa, onde se encontra o playground. É um momento de alegria para as crianças e tensão para a professora, que a todo instante tentava controlá-las, pedindo cuidado para que não se machucassem enquanto corriam. A tensão da docente e o controle que exerce sobre as crianças são justificados pela falta de uma auxiliar; assim, fica apreensiva nos momentos em que as crianças saem de sala, temendo que se machuquem. Tão logo todos terminavam de lanche, a docente ia catando as crianças na correria da brincadeira, convidando-as para retornarem à sala.

O fato das turmas do Pré-escolar não contarem com professor/a auxiliar tem prejudicado sobremaneira a qualidade do atendimento e a saúde das professoras, que entendem corretamente que as crianças de quatro anos precisam de ajuda, seja na ida ao banheiro, no cuidado da sua higiene, nos momentos de lazer na área externa, assim como nas atividades em sala.

Terminado o lanche, as professoras convidam as crianças à higiene bucal. No entanto, algumas não participam desse momento e são encaminhadas para as salas. Perguntei a professora Cristina a respeito de crianças que não levam suas escovas e que não participam desse momento da rotina. Respondeu-me que, volta e meia, alguns pais esquecem as escovas de dente e, sempre que isso acontece, pede aos pais para colocarem nas bolsas das crianças a escova. Percebi o cuidado da professora para que as crianças participem da higiene bucal, tão importante em sua rotina.

#### 4.1.5 Atividade livre

Esse tempo da rotina se dá por volta das 16:30, pouco antes da chegada das famílias. Nos períodos de projetos da instituição, o momento é destinado ao ensaio de danças com suas respectivas turmas, que se preparam para as apresentações de culminância.

Durante os ensaios, as crianças se divertem e aproveitam para brincar; não parecem preocupadas com as coreografias, querem mesmo é se divertir. A professora Lis, a todo instante, chama a atenção delas para os passos da dança, e demonstra preocupação com a aproximação da festa e as crianças ainda têm dificuldades com a coreografia. Percebi, por parte da docente Lis, grande preocupação com o cumprimento do cronograma das atividades vinculadas aos projetos e pouco entendimento às necessidades das crianças, causando conflitos de interesses. Após ensaiar repetidas vezes, as crianças são liberadas para brincar livremente o pouco tempo que antecede a chegada dos seus pais no CMEI.

No período em que as crianças não têm ensaio, são levadas para os espaços, no parquinho de areia, onde aproveitam os brinquedos de madeira. As professoras exploram também o jardim da frente, a sombra do cajueiro, que fica na parte de trás do CMEI.

A professora Cristina, sempre procura levar o grupo de crianças aos espaços externos, não apenas nas atividades livres, mas nos diferentes momentos da rotina: acolhida, lanche e horário da saída. Isso ajuda no atendimento às crianças e na qualidade do trabalho docente. A sala dessa turma é um espaço adaptado, que não corresponde aos padrões dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, que prescreve salas de referências com “espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e acolhedores, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham”. (BRASIL, 2009, p. 50)

Foram raras as vezes em que a turma permaneceu na sala, nesse momento da rotina. Presenciei uma dessas ocasiões, em que as crianças ficaram envolvidas com uma atividade de pintura com guache e não se deram conta do tempo. A professora, percebendo seu envolvimento na atividade, deixou-as aproveitar e terminar com calma a tarefa. Desse modo, a saída foi em sala: conforme as famílias chegavam, as crianças falavam da atividade com a tinta, algumas revelavam a exploração do material com resíduos da tinta por todo o corpo, e a alegria da experiência vivenciada.

#### 4.1.6 Saída e despedida

A jornada das turmas parciais termina às 17:00, quando as famílias começam a chegar e vão adentrando o espaço na direção das salas. Conforme chegam os pais e responsáveis, as

crianças se aproximam da porta. As professoras se despedem e cumprimentam os pais, dando informações sobre os eventos da semana, informando a rotina da tarde, trocando informações sobre a criança.

Na turma da professora Liz, a despedida se dá sempre na porta da sala e, quando restam duas ou três crianças, a docente sai com elas para a entrada do CMEI, onde aguarda os responsáveis. Nesse espaço ficam outras professoras com “suas crianças”. As professoras conversam, enquanto aguardam pelas famílias.

Na turma da professora Cristina, esse momento acontece no jardim ao lado da entrada do CMEI, onde a professora fica com as crianças desde o momento da atividade lúdica. Quando todas as crianças são entregues aos familiares, a docente retorna à sala para guardar os materiais e seus pertences, deixando tudo organizado para o dia seguinte. Feito isso, escreve os registros do dia em um caderno de capa azul, instrumento adotado pela instituição desde o início dos trabalhos. Conheci esse material quando ali estive como professora em 2014. O caderno é de uso diário, devendo as professoras registrar as informações de cada criança naquele dia, suas impressões e observações das atividades, ajudando nas reflexões das ações e da prática.

Em conversa com as professoras sobre esses registros, quis saber o que registrava e por que o fazia todos os dias. A professora Cristina informa a presença e a ausência das crianças, os que lancharam, suas preferências alimentares, se houve conflitos, se alguém se machucou, as interações, as atividades realizadas, enfim, várias informações a respeito do grupo. Segundo a docente, esse registro lhe ajuda muito nas fichas avaliativas, apresentadas às famílias nos plantões pedagógicos<sup>2</sup>.

Quanto aos registros da professora Lis, não presenciei nenhuma vez suas anotações. Talvez os faça em outro momento ou fora da instituição. O ideal seria que tais registros fossem realizados não apenas em sala, mas principalmente na turma, de modo que as crianças presenciassem eventos de escrita, instigando nelas a curiosidade e o interesse por escrever.

De acordo com Davoli (2017, p. 39), tais recursos, que se apresentam de diferentes formas, como agenda ou caderno, “além de ser um instrumento de comunicação diária com as famílias, também pode ser entendida como uma forma de escrever a história de um grupo de crianças ou como um instrumento de escrita diária do processo vivido”. Entendo que esse registro diário deve ajudar na reflexão das práticas e como motor de um planejamento assertivo junto às crianças, além de fixar a memória e a história de todos, crianças e professora.

## **5. PERÍODO DE FORMAÇÃO E OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS: possibilidades e desafios**

---

2 O plantão pedagógico é um evento contido no calendário de atividades da instituição que ocorre a cada bimestre, em que as famílias e as professoras se encontram para conversarem a respeito dos diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças, e apresentação das fichas avaliativas.



É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 2003, p.61)

Nesta sessão, trato da 2ª etapa da investigação, a intervenção, período dos encontros de formação e observação das práticas docentes, revelando suas possibilidades e desafios acerca da leitura-escrita na educação infantil. O caminho inicial desses encontros se deu com a apresentação da pesquisa, juntamente com o projeto de intervenção, além da proposta inicial do cronograma de estudos para todo o corpo docente.

Levei a possibilidade dos encontros ocorrerem nos sábados letivos, conforme o calendário da instituição. Nesse ano, havia previsão de 13 sábados letivos, dos quais 10 seriam utilizados para os estudos. Os sábados letivos tinham duração de quatro horas, das quais duas seriam dedicadas aos estudos, e as outras duas utilizadas para encaminhamentos do trabalho cotidiano do CMEI.

**QUADRO 10: Proposta inicial dos encontros planejados para estudos nos sábados letivos**

<b>Encontros</b>	<b>Ações/Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>CH</b>
1º encontro 14/04	Apresentação do cronograma de estudos	Apresentar o projeto de pesquisa/proposta da intervenção e a proposta inicial dos encontros as professoras	2h
2º encontro 12/05	Reflexões iniciais acerca da THC de Vygotski	Discutir o artigo “Infância e humanização “ (Texto 01)	2h
3º encontro 26/05	Concepções sobre cultura e escola	Apresentar o artigo “A escola como lugar da cultura mais elaborada” (Texto 2)	2h
4º encontro 19/05	Infância e linguagem	Lev Vygotski e a relação entre pensamento e palavra (Texto 3)	2h
5º encontro 09/06	THC e a apropriação da cultura escrita	Apresentar os “Pressupostos da THC para a apropriação da cultura escrita pela criança” (Texto 4)	2h
6º encontro 23/06	Cultura Escrita x Educação Infantil	Apresentar o artigo “Educação Infantil e Cultura Escrita” (Texto5)	2h
7º encontro 11/08	O processo de aquisição da escrita nas crianças pequenas	Discutir o artigo “O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky” (Texto 6)	2h
8º encontro 25/08	O direito das crianças na imersão da linguagem escrita	“A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” (Texto 7)	2h
9º encontro 08/09	A formação do leitor e produtor de textos na educação infantil	“Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos” (Texto 8)	2h
10º encontro 22/09	A cultura escrita e as técnicas Freinet	Conhecer as diferentes práticas com a cultura escrita, por meio das técnicas de Celestin Freinet “O lugar da cultura escrita na Educação Infantil” (Texto 9)	2h

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

O início dos estudos se deu com reflexões da THC de Vygotski, com o intuito de conhecer conceitos da teoria: criança, infância, humanização, cultura, aprendizagem, desenvolvimento, funções psíquicas superiores, e a linguagem escrita, foco desse estudo. Por fim, estudamos as técnicas pedagógicas de Celestin Freinet, na intenção de transpor a teoria de Vygotski para a prática cotidiana das professoras.

Conforme avançávamos a experiência, ficava evidente a dificuldade de manter os encontros nos sábados letivos por serem muitos os assuntos de trabalho, reduzindo o tempo de estudo, e devido muitos sábados serem utilizados no desenvolvimento dos projetos (Páscoa, Família, Folclore). Tal realidade provocava um espaçamento longo entre os encontros (em alguns casos de até dois meses), tendo como consequência a dificuldade de dar sequência ao tema estudado. Além disso, o intervalo gerava dispersão e desestímulo, um dos motivos de muitas professoras faltarem. Assim, nem todos os sábados letivos foram utilizados com o grupo de estudos, sendo preciso reorganizá-los.

**QUADRO 11:** Cronograma com nova proposta para os encontros nos sábados letivos

Sábados letivos	Data	Encontros	Atividade programada
1º	17/03		Acolhida dos servidores
2º	29/03		Avaliação do projeto de adaptação
3º	14/04	1º	Apresentação da pesquisa e do cronograma de estudo
4º	12/05		Projeto família
5º	26/05	2º	Pauta pedagógica/Formação
6º	09/06	3º	Pauta pedagógica/Formação
7º	16/06		Parceria nota 10
8º	11/08		Atividades do Projeto Folclore
9º	18/08		Atividades do Projeto Folclore
10º	15/09	4º	Pauta pedagógica/Formação
11º	29/09		Compensação dia 01 de setembro (Desfile)
12º	06/10	5º	Pauta pedagógica/Formação
13º	20/10		Comemoração do dia do professor

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

Tal situação não estava prevista, havendo a necessidade de readaptação do calendário para completar o estudo que faltava. Tendo em vista o final do ano e o envolvimento das professoras em outras atividades, foram realizados apenas mais três encontros, além dos apresentados no quadro 11, totalizando oito encontros de formação. Os três últimos encontros

foram realizados em outros dias e horários, fora dos sábados letivos, conforme as possibilidades das docentes.

**QUADRO 12:** Cronograma final do grupo de estudos

Encontros	Conteúdo	Atividades/estudo	CH	Reflexões
1º 14/04/18	Apresentação do cronograma de estudos	Apresentar o projeto da pesquisa/proposta de intervenção às professoras	2h	Como você compreende a leitura e a escrita na educação infantil?
2º 26/05/18	1º Texto: Reflexões iniciais acerca da THC de Vygotski; processo de humanização; atividades guias do desenvolvimento	MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.	2h	Identificar as práticas escolarizantes do cotidiano pedagógico
3º 09/06/18	2º Texto: A professora como organizadora do espaço educativo; as aprendizagens como possibilidades; ZDI; Lei genética geral do desenvolvimento cultural	MARTINEZ, A de P. A. O Lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento.	2h	Descreva o lugar que você ocupa nas propostas pedagógicas
4º 15/09/18	3º e 4º Texto: O lugar da criança, da cultura no desenvolvimento humano e a escuta na educação infantil	FOLQUE A. M. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. MELO A. S. A escuta como método nas relações na escola da infância	2h	Descreva o lugar que a criança ocupa nas diferentes propostas pedagógicas da sua rotina Escutamos as diferentes expressões das crianças em nossas turmas?
5º 06/10/18	5º Texto: A formação do leitor e produtor de textos na primeira infância nos pressupostos da THC; funções psíquicas superiores: função simbólica da consciência, autodisciplina e a capacidade de planejamento	MELLO, Suely Amaral, Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. (Org.) Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil/Secretaria Municipal de Florianópolis.	2h	Antes do conhecimento desse material estudado, como você tem apresentado a escrita para as crianças e quais as implicações do ensino equivocado da leitura e da escrita?
6º 09/11/18	6º Texto: A aquisição da escrita na educação infantil	MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky	2h	Com qual frequência, o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, e a brincadeira “livre” fazem parte do cotidiano da sua turma?
7º 16/11/18	7º e 8º Texto: A cultura escrita; educação infantil; THC; Pedagogia Freinet; A Pedagogia Freinet e suas técnicas na educação infantil - O jornal escolar, a roda da conversa, a correspondência	SOUZA, de M. A. Regina; MELLO, Suely Amaral O lugar da cultura escrita na Educação Infantil, BARROS, F.; da Silva, G.; Raizer, C. As implicações pedagógicas de Freinet para	4h	Registre por meio de fotos, quais materiais da cultura escrita, aparecem na sua sala de referências e nos espaços do CMEI? Qual dessas técnicas, você realiza em sua

	interescolar, o livro da vida, o fichário, o álbum da turma e a aula-passeio	a educação infantil: das técnicas ao registro.		turma e com qual frequência?
8º 23/11/18	Confeccionar algumas das técnicas para se trabalhar a cultura escrita, apresentadas no artigo anterior	Oficina	4h	Mapa de animação cultural; Diário da turma (FOLQUE, 2012)

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

### 5.1 Os encontros de formação

O primeiro encontro teve o objetivo de apresentar a pesquisa, o cronograma de estudos e esclarecimentos a respeito dos dias dos encontros. Aproveitei para ouvir as docentes sobre o que compreendiam por cultura escrita e de que forma percebiam seu trabalho em relação a isso.

A professora Lia disse compreender o trabalho com leitura-escrita na educação infantil como os momentos em que são oferecidos “leitura de textos, isto é, de letramento; quando proporcionamos às crianças vários materiais escritos, como as revistas, jornais e outros”. Destacou que conhece pouco sobre isso e que as formações quase não contemplam esse assunto. A professora Elen questionou se “devemos ou não alfabetizar na educação infantil?”, reforçando as inquietações sobre o tema, que não seria alvo de análise pelas docentes. Para a professora Olivia, “na educação infantil, a criança está fortalecendo sua coordenação fina, responsável pelos movimentos dos músculos menores, tais como o movimento de pinça ao pegar o lápis, ou seja, não terá a escrita totalmente clara, porém estará dando seus primeiros rabiscos que se aprimorarão para dar início a próxima etapa da escrita”. Essa afirmação revela entendimento de cultura escrita na educação infantil relacionado ao treino e ao desenvolvimento motor. Tal afirmação vem de encontro às críticas feitas por Vygotski, ao afirmar que “à criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKI, 1995 p. 183, traduziu-se).

As falas das professoras, que representam as concepções do grupo, confirmaram o que havia sido diagnosticado no período exploratório, evidenciando a necessidade da formação sobre o trabalho com a cultura escrita na educação infantil. A proposta dos encontros de estudo objetivava, além de levar a teoria de Vygotski, verificar o entendimento e concepções das professoras acerca das suas ideias e como relacionam isso com suas práticas no cotidiano escolar. A partir destes encontros, deu-se início a um diálogo constante, mediado pelos diferentes saberes das professoras e da pesquisadora. Nessa direção, podem-se ver reflexões iniciais compartilhadas nessa reciprocidade de saberes de alguns conceitos tratados na THC.

O relato das professoras sobre a “cultura mais elaborada” remete ao termo cunhado por Mello (2010, p. 55) ao referir “às formas mais elaboradas da cultura histórica e socialmente acumulada”, que pode ser desde a fala aprendida pela criança pequena, até os objetos e materiais existentes no meio social, material e imaterial. Nessa direção, encontramos reflexões iniciais compartilhadas nessa reciprocidade de saberes de alguns conceitos tratados na THC.

A professora Alba defende que “já que a nossa criança já tem na sua casa a galinha pintadinha; então, a escola deve proporcionar outras coisas, outros vídeos, outras músicas, para que possam ampliar e conhecer outras coisas diferentes do que elas já têm em casa”. Em seguida, traz o exemplo de uma professora colega de trabalho que levou para o berçário um repertório musical “bem diferente” – uma música do grupo Palavra Cantada, escolhida como sugestão para os bebês apresentarem na culminância do projeto família, atitude que a deixou bastante surpresa: “Foi muito diferente aquela apresentação, eu gostei muito dessa proposta de levar algo novo para as crianças do berçário. Parabéns, professora!”

No relato, é perceptível que a professora Alba percebe a importância de oferecer às crianças diferentes formas dessa “cultura mais elaborada”, demonstrando entusiasmo com os estudos do grupo. No exemplo, a professora consegue trazer elementos que exemplificam essa ampliação dos conhecimentos que as crianças precisam ter.

*A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. (MELLO, 2010a, p. 58-59, grifos acrescidos).*

Contudo, apresentar a cultura às crianças requer vivência e formação continuada que demandam tempo e disponibilidade das docentes, considerando que a maioria tem dupla jornada de trabalho. Outra dificuldade é que algumas atividades requerem recursos financeiros que as instituições não dispõem. No entanto, não parece ser esse o principal problema Brasil afora (COSTA, 2011; ANDRADE, 2002). As concepções de criança, educação infantil e currículo que guiam as práticas precisam ser discutidos se queremos mudanças no quadro educacional do país. Políticas de formação e valorização docente tornam-se condição para

ultrapassar visões equivocadas e superadas legalmente, como é o caso do currículo como lista de conteúdo.

No caso da educação infantil brasileira, tal perspectiva já foi, ao menos no âmbito legal, superada, tanto pelas DCNEI (BRASIL, 2009), quanto pela BNCC (BRASIL, 2017); contudo, ainda é presente no dia-a-dia das instituições os planejamentos com listagem de atividades.

**QUADRO 13: EXEMPLO DE UM PLANEJAMENTO SEMANAL**

Experiências nas diferentes áreas do conhecimento: Linguagem oral, Linguagem Plástico-visual, Expressões Artísticas	
Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem oral, imaginação, fantasia e criatividade de nossas crianças</li> </ul>	
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a atenção e concentração na contação de histórias</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o poema “As borboletas”, que favoreça o entendimento</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar às crianças momentos de manuseio das verduras e legumes</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a arte da pintura em cuias</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo à produção artística</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar exposição das cuias</li> </ul>	
Atividade/Conteúdo	Metodologia
11/06/2018 – A história do gato xadrez	1 -Organizar as crianças sentadas em círculo e convidá-las a ficarem atentas para o momento da contação da história do gato xadrez. A docente contará a história de forma criativa e depois fará perguntas a eles sobre a história. 2 – Colocar vídeo referente a história. Sugestão: 1 – Desenhar o gato em um cartaz e solicitar que as crianças pintem. 2 – Fazer dobraduras de gato e entregar a cada aluno.
12/06/2018 – Poesia a borboleta de Vinícius de Moraes	1 -Apresentar a poesia “A BORBOLETA” de forma bem dinâmica. Escrever a poesia e uma folha de papel madeira, ou cartolina, em seguida pedir às crianças que colem suas poesias nele, ao redor da poesia. 2 – Apresentar os vídeos. Sugestão: Antecipadamente cortar as borboletas para essa atividade. Neste dia, solicitar aos alunos.
13/06/2018 – O que é que tem na sopa do nenê?	1 -Apresentação do vídeo e da música: O que é que tem na sopa do nenê? Estimular os alunos a cantar e participar. 2 – Pegar uma panela na cozinha e realizar a dramatização, utilizando os legumes e verduras trazidas de casa. 3 – Convidar as educadoras-alimentar para que as crianças as conheçam e que falasse sobre a importância de comer os legumes e verduras.
14/06/2018 – Pinturas nas cuias	1 – Apresentar as cuias pintadas e grafitadas (cedidas por empréstimo do Cristo rei), mostrando-as de forma interessante. 2 – Realizar a pintura na cuia com tinta de tecido ou guache. Deixar secar a sombra. 3. Apresentar os vídeos.
15/06/2018 – Exposição das cuias/Mágica das cores na garrafa	1 – Na área externa, colocar em exposição as cuias para que as outras crianças possam ter acesso à nossa cultura tapajoara. No final do expediente cada criança deverá levar sua própria cuia para casa / Garrafas

	pet com água pela metade, pedacinhos de algodão e tinta guache (ver vídeo).
Recursos: Computador ou televisão, cópias, livro de história do gato xadrez; gato em dobradura; poesia a borboleta Vinicius de Moraes; Música o que é que tem na sopa do nenê?; Garrafas Pet; Pipoca; vídeos musicais; contação de história.	
Avaliação: A avaliação será feita através de registros, de acordo com a participação, interesse e desenvolvimento de cada criança, individualmente ou coletivamente.	
Referencias: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=x5Dm5FcvlOw">https://www.youtube.com/watch?v=x5Dm5FcvlOw</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ONs1ECdcxBY">https://www.youtube.com/watch?v=ONs1ECdcxBY</a>	

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

Tal planejamento é pensado por todas as professoras de um grupo etário e realizado em todas as turmas, independentemente das especificidades das crianças. Segundo Ostetto (2000, p. 2):

Esse tipo de planejamento poderia ser considerado um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc.). O professor busca, então, organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana.

As atividades mudam, mas a lógica da organização curricular continua a mesma. Assim, a prática pedagógica resume-se à “hora da atividade pedagógica”, uma vez que os outros momentos da rotina, especialmente aqueles ligados aos cuidados físicos das crianças, não são planejados. Esse tipo de planejamento pautado no preenchimento do tempo das crianças fica evidenciado em cursos de formação, em que “os educadores, ‘cansados de cursos teóricos’, reivindicam sugestões de atividades, ideias, novidades para realizar com as crianças”. (OSTETTO, 2000, p. 03)

Ouvir a criança em suas múltiplas linguagens considerando-a “centro do planejamento” parece difícil para as professoras, especialmente no que se refere aos “conteúdos”. Ao relatar um episódio envolvendo as crianças da sua turma, a professora Cristina apresentou tal situação: uma das crianças costumava usar um relógio e, todas as vezes em que queria saber as horas, ia com essa criança perguntar de modo que compreendesse o uso social desse objeto. Diz ela: “foi muito interessante, porque, no outro dia, já tinham mais crianças com relógio de pulso e quando eu perguntava a hora, já vinham três bracinhas com relógios pra eu olhar a hora (risos). Então, eles já entendiam pra que servia aquele objeto, apesar deles não saberem a *hora*”.

A professora Cristina demonstra conhecimento de como apresentar os objetos da cultura às crianças, envolvendo-as em situações em que façam uso social. No entanto, parece não ter percebido as possibilidades de trabalho a partir daí, seja nas artes, no cálculo, na escrita, uma vez que seguiu seu cronograma com as atividades e temáticas preestabelecidas.

Não se trata de priorizar determinadas temáticas alheias as crianças, mas sim, de olhar e ouvir atentamente quais podem ser os assuntos de interesse para elas. Desenvolver um olhar e uma escuta atenta para o que as crianças são capazes de expressar e de compartilhar [...]. Não é possível falar em ação colaborativa se existe uma linha hierárquica verticalmente estabelecida. É preciso uma relação mais próxima à criança, uma relação horizontal, em que o professor esteja atento à criança e às suas inúmeras formas de expressão, criando um ambiente de compartilhamento e, sobretudo, acreditando nas diversas possibilidades de desenvolvimento da criança. (MARTINEZ, 2017, p.68 -69)

É necessário considerar que a docência, em especial o trabalho com crianças pequenas, exige constante reflexão dos planejamentos, ações e práticas. Para Bodnar (2013, p. 209), “a ênfase nas competências práticas dissocia o trabalho docente de uma reflexão mais pontual sobre suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, resulta num afastamento entre teoria e prática”.

Outro assunto das formações foi a necessidade de interação entre crianças de diferentes idades, as mais experientes podendo colaborar com as menos experientes, agindo na Zona de Desenvolvimento Iminente. Já as mais novas podem ajudar as mais velhas a desenvolverem características importantes no convívio social, como cuidar e se colocar no lugar do outro.

Nesse momento, a professora Alba comentou que na instituição as professoras já fazem isso quando levam as crianças no parquinho para brincar. Nessas ocasiões, as turmas de 2 e 3 anos costumam brincar juntas. Contudo, a professora parece não perceber que se trata de ação espontânea e não de algo intencionalmente planejado com objetivos claros e o devido acompanhamento.

No período exploratório, percebi que o que ocorre, na verdade, é uma coincidência, quando as crianças das diferentes idades se encontram no parquinho para brincar, não havendo planejamento sistemático e intencional para que essas atividades com os diferentes grupos etários ocorram de forma eficaz. Com relação à intencionalidade pedagógica dos professores e ao desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, Kohl (2010, p. 64) nos explicita que:

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiando. O professor tem um papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.



A partir das conversas que estabeleciam, as docentes relacionavam o que estavam estudando com suas práticas antigas e atuais. Foi o caso da professora Alba, ao relatar exemplos de ações passadas, pautadas no treino e na repetição:

são vivências que já tive no decorrer de muito tempo nesse período de educação, que agora, olhando pra essa teoria, a gente acaba confrontando com situações vivenciadas. É. como eu falo, não é a questão de estar errado, não! Vamos adequar as metodologias de acordo com o que vai se aprendendo, que vai se adquirindo no decorrer do processo de entendimento. (Transcrição vídeo, 09/06/18)

Perceber na fala da professora que “adequar as metodologias de acordo com o que vai se aprendendo” parece o mais importante a fazer diante dos novos conhecimentos propagados cientificamente sobre a educação das crianças. Certamente não percebeu que as metodologias são frutos das concepções e que se estas não mudarem as práticas não mudarão. E mudanças de concepções não são simples; exigem estudos e vivências profundas que perpassam uma formação sólida e coerente. Ou seja, não se trata de adequar-se a uma ou outra metodologia específica, mas de compreender os princípios teóricos que norteiam as práticas.

Superar esses equívocos e buscar as formas adequadas pelas quais deve se dar o trabalho pedagógico podem ser a condição para a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças. (MELLO, 2007, p. 100)

O desenho foi alvo de discussão de Vygotski, segundo o autor (2000), “o desenho infantil é uma fase anterior à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo”. (p.192, traduziu-se) Nesse sentido, o desenho é um importante elemento no desenvolvimento infantil e possível prenúncio para alcançar a escrita. Nessa ocasião, a professora Alba comentou uma experiência que desenvolveu com as crianças em parceria com outra professora, na qual levaram para as crianças as obras de Romero Brito:

nós escolhemos uma obra desse pintor para as crianças fazerem a reprodução dela [na tela]. Então, o que acontece...: “tia, tá bonito?”; “Tia, tá legal?”; “Vamos pintar dentro do espaço!”. Então essa foi uma experiência vivenciada no ano passado em parceria com uma turma de 4 anos. Foi muito positivo porque era do interesse deles e era algo diferenciado. Em outro momento, apresentamos o mesmo desenho do autor, mas agora era a pintura no papel A4 [xerocada], para eles pintarem do jeito que eles quisessem. Também fizeram suas obras e deixamos expostas na sala. Esse ano, já estudando mais um pouco, nós falamos sobre a obra de Picasso, “Guitarre” [a professora informa que essa experiência foi realizada na outra escola que ela trabalha]. Fizemos o seguinte: apresentou-se a obra e deixamos que as crianças realizassem a tarefa do jeito que elas quisessem. Entendeu? São vivências e práticas que a gente vai observando de acordo com o aprendizado que nós reproduzimos (risos). (Transcrição vídeo, 09/06/18)

A professora informou que a escolha pela obra foi sugestão da estagiária que, na ocasião, estava na sua turma e participava do planejamento semanal. Outra informação importante sobre essa atividade foi que nas telas dadas para crianças pintarem já havia um rascunho do desenho feito pelas docentes e, no final da pintura, as professoras fizeram o toque final, pintando as bordas das telas.

Sobre os desenhos prontos e retoques finais, encontramos o seguinte esclarecimento de Ostetto (2011, p. 11):

Se o educador não compreende o desenho da criança como um processo de criação, como linguagem que é, pode reforçar equívocos em sua prática, tais como a utilização do desenho pronto para colorir (antigamente mimeografado, hoje, xerocado ou impresso) e da cópia. [...]. Outro equívoco muito comum na educação infantil, revela-se nas intervenções do professor sobre o desenho da criança, seja escrevendo/nomeando com sua letra “o que” a criança desenhou, seja dando aquela “ajeitadinha”, o “retoque final”, para a exposição, para colocar na pasta, para mostrar aos pais... Equívoco, sim, pois na verdade temos aí a negação do desenho como linguagem.

Levar o desenho às crianças como proposta de reprodução de imagem e treino de habilidades é um equívoco. Tsuhako (2017, p. 178) reforça que é necessário compreender que, por meio do desenho, as crianças expressam conhecimentos e vivências, e essa experiência com o desenho dará suporte para que outros desenvolvimentos venham a ocorrer, como no caso da escrita “o uso de signos tem papel fundamental na formação da inteligência da criança, pois são meios auxiliares para a realização de tarefas psicológicas. O desenho como linguagem torna-se signo”.

Para compreender um signo, é necessária a capacidade de abstração, que é desenvolvida pelo desenho (VYGOTSKI, 2000, p. 197, traduziu-se), uma vez que “a linguagem escrita – de simbólica de segunda ordem se torna de novo simbólica de primeira ordem. Os símbolos primários da escrita se utilizam já para designar os verbais”. Para o autor, o desenho e o gesto são formas de expressões que colaboram para que as crianças venham a se apropriar da escrita. Ampliar as experiências das crianças com o desenho e dar oportunidades para que se expressem, revendo os critérios do belo e do feio, pode ajudar em práticas mais acertadas, contribuindo no desenvolvimento integral de todas as crianças na educação infantil.

## 6. A PRÁTICA COM A LEITURA E POSSÍVEIS REPERCURSSÕES APÓS A INTERVENÇÃO

Descrevo nesta sessão algumas passagens da rotina e exemplos das atividades pedagógicas que envolveram a leitura-escrita nesse período de acompanhamento na turma da creche e pré, revelando possíveis repercussões durante e após o período de formação com as professoras. Todas as atividades descritas foram planejadas pelas professoras com base no projeto de natal, ação que ocorre nessa instituição todos os anos no mês de dezembro. O período de observação e acompanhamento nessas turmas foi registrado por diário de campo, fotos e vídeos. Os registros foram realizados conforme os tempos prescritos na rotina da instituição. Reúnem-se nos quadros a seguir, o detalhamento do período de acompanhamento nas duas turmas, indicando data (período de acompanhamento), descrição da rotina, tempo permanecido por cada dia e número de crianças.

**QUADRO 14:** Período acompanhamento – turma creche

<b>Data</b>	<b>Descrição da rotina por cada dia</b>	<b>Tempo/acompanhamento</b>	<b>Observação</b>
03/12/18 04/12/18 05/12/18 06/12/18 07/12/18	Entrada/Acolhida; Abertura do projeto de natal; Lanche; Atividade Pedagógica; Saída/Despedida.	4h/dia, totalizando 20h	O número de crianças por dia, variava entre 05 a 15.

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

**QUADRO 15:** Período acompanhamento – turma pré

<b>Data</b>	<b>Descrição da rotina</b>	<b>Tempo/acompanhamento</b>	<b>Observação</b>
10/12/18 11/12/18 12/12/18 13/12/18 14/12/18	Entrada/Acolhida; Atividade Pedagógica; Lanche; Atividade livre; Saída/Despedida.	4h/dia, totalizando 20h	O número de crianças atendidas por dia, variava entre 18 a 10 Em virtude do projeto de natal, nos dias 13 e 14 houve alteração na rotina.

Fonte: POMPERMAIER, 2019.

Anterior a apresentação das “atividades pedagógicas”, cujos tempos foram de maior envolvimento e apresentação explícita da leitura-escrita, reporto momentos da rotina que chamaram a atenção por apresentarem situações em que as crianças puderam expressar-se, contribuindo de forma significativa para o prenúncio de suas aprendizagens na leitura e na escrita.

Durante o período da formação, a professora Cristina passou a incentivar mais com que as crianças falassem de si e do que fizeram durante a manhã em casa. As crianças falavam de si mesmas, misturando realidade e fantasia. Curiosa a forma como percebem a realidade, dizendo as coisas com muita sinceridade. Exemplo disso é o diálogo a seguir:

Professora: Como foi a manhã para você? - Se referindo a um menino sentado ao seu lado.

Criança: Eu não sei como foi a minha manhã, professora.

Professora: Como você não sabe disso?

Criança: É porque eu dormi, e não lembro disso. (Risos).

(Diário de Campo, 06/12/18)

Outro exemplo curioso foi quando Cristina pediu às crianças para falarem um pouco de como foi a semana na turma e de que mais tinham gostado de fazer. Algumas crianças responderam “brincar”, outras “dançar” ou “pintar”. Uma criança disse ter gostado de escrever para o Papai Noel e perguntou: “Será que ele vai responder, professora?” E a professora respondeu que sim, que o Papai Noel responderia a todas as crianças que escreveram para ele. (Sobre essa atividade, falamos adiante). (Diário de campo, 07/12/18)

Na ocasião da roda, percebemos que as crianças utilizam a linguagem como comunicação, expressão e apoio à memória para recordar de fatos e situações vividas por elas. Nessa direção, Melo (2014, p. 105) argumenta que “estimular as manifestações infantis, por meio da oralidade e da escrita, permitirá às crianças compreender a língua como objeto sociocultural”. Assim, a roda se configura como elemento imprescindível na rotina, que permite a escuta e um encontro de vozes de meninos e meninas na educação infantil. Parece que as reflexões durante a formação ajudaram Cristina a refletir sobre isso, uma vez que transpareceu maior sensibilidade às falas das crianças, seus interesses, curiosidades e anseios nesse momento da rotina.

Na turma da professora Lis, o momento da roda de conversa era sempre vinculado ao assunto das atividades das crianças. A docente demonstrava certa preocupação no cumprimento do seu cronograma. Transcrevo esse momento da roda em que a conversa se deu em torno do pedido feito na cartinha para o Papai Noel, atividade que haviam realizado no dia anterior:

A docente inicia a roda de conversa perguntando a uma menina que estava sentada ao seu lado:

Professora: O que você pediu na sua cartinha para o Papai Noel?

Menina: Eu pedi uma Lol.

Professora: O que é uma Lol?

Menina: É uma boneca, professora!

Professora: E qual é essa boneca, que eu ainda não vi!?

Nesse momento a docente se dirige as outras crianças na rodinha. Todas as crianças ajudam a explicar quem é a boneca Lol, na tentativa de fazer com que a professora lembrasse dela.

Menino: Eu já vi essa boneca na propaganda!

Menina: Essa boneca aparece nos adesivos também.

Desse modo, a professora prosseguiu com cada uma das crianças, procurando saber o que elas tinham pedido para o Papai Noel. Os pedidos foram os mais diversos, mas no geral, eram sempre brinquedos que as crianças pediam nas suas cartinhas. Quando todas as crianças já tinham compartilhado os seus pedidos, uma menina perguntou à professora:

Menina: Professora, você já escreveu a sua cartinha para o Papai Noel? O que você pediu pra ele?

Professora: Sim, eu já escrevi minha cartinha e eu pedi pra ele uma boneca.

Todas as crianças olharam pra ela com cara de espanto, dizendo: uma boneca!?

Professora: Por quê? Eu não posso ter uma boneca?

Menina: Mas você ainda brinca de boneca?

Professora: Eu não brinco mais de boneca, mas gosto de ganhar de presente pra enfeitar o meu quarto!

Menino: Porque você não pediu um carrinho para o seu filho?

Professora: Porque, eu queria um presente pra mim mesmo.

(Diário de campo, 10/12/18)

Percebe-se nas conversas, o quanto as crianças têm conhecimentos quando tentam explicar sobre a boneca Lol. Demonstrem curiosidades a respeito do pedido que a professora fez na cartinha para o Papai Noel, argumentando que o pedido deveria ter sido um brinquedo para o seu filho e não uma boneca para ela, já que os adultos não brincam mais com esses brinquedos.

Interação como a resultante desse momento na roda de conversa faz com que as crianças, “não apenas apreendam e se formem, mas ao mesmo tempo, criem e transformem – o que as torna constituídas na cultura e produtoras de cultura” (MOTTA, 2014, p.69). Nesse episódio, apesar de estar atenta com o cumprimento prescrito no planejamento, Lis teve postura de escuta, permitindo que as crianças interagissem e dessem suas opiniões a respeito do assunto na roda de conversa.

Na atividade livre, a professora Cristina reúne alguns objetos como bolas, bambolês, sacos, tecidos, para as crianças brincarem. Costumam aproveitar tudo nesse espaço aberto; brincam de esconde-esconde, de bola, de pira-pega e de faz-de-conta. Reporto uma passagem dessa brincadeira:

Quatro crianças reunidas em torno de um brinquedo no jardim. Duas meninas e dois meninos, simulavam ser uma família:

Menina: Eu sou a mãe!

Menino: Eu sou o pai!

Nesse momento chega outra menina com uma boneca e diz: “Mãe, pai, olha o que aconteceu com a minha filha?” Mostrando a boneca no seu colo que estava toda suja.

Menina (mãe): Coitadinha minha filha, vamos acalmar e limpar ela!

(Diário de campo, 03/12/18)

Nessa brincadeira, as crianças imitam os adultos nos papéis sociais de que participam, no caso a família, satisfazendo a “realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOSTSKI, 2008), se permitindo alcançar um tempo ainda não vivido e suprimindo suas necessidades momentâneas. Essa atividade oferece às crianças “a formação da imaginação, fala, memória, pensamento”. Mello (2012, p. 7), afirma que a brincadeira do faz de conta impulsiona

o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção, da memória, dos sentimentos morais, dos valores; vai ensinar a conviver em grupo, a controlar a própria conduta e a usar um objeto em lugar de outro, ou seja, vai formar a função simbólica da consciência.

A brincadeira do-faz-conta, além de contribuir na constituição da personalidade das crianças, se torna essencial para formar as bases necessárias que dão suporte para que outras aprendizagens aconteçam. Lima (2018) traz relevante contribuição acerca desse assunto, apontando os benefícios desse tipo de brincadeira ao desenvolvimento infantil. Para Vygotski (2000, p. 203), esta atividade se constitui como um dos elementos imprescindíveis, e “preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil”. O autor explicita que o desenho e a brincadeira, são etapas pelas quais as crianças passam para alcançarem a escrita.

As ações e posturas das professoras com relação às atividades do brincar mostraram-se bastante diferenciadas. No caso da professora Cristina, percebe-se melhora de entendimento. A docente demonstrava-se preocupada com a organização do espaço e a diversidade dos materiais, estando atenta às brincadeiras das crianças para conseguir lhes dar suporte. Entrevia minimamente para que as brincadeiras fluíssem, só participando quando solicitada pelas crianças. As ações e posturas da docente ecoam nas palavras de Santos (2001, p. 98-99), quando destaca “as três funções que podem ser assumidas pelos professores, conforme o desenrolar da brincadeira: de observador; catalisador e participante ativo”. Isto é: observar para atender e entender as demandas das crianças de forma que aprendam e, conseqüentemente, se desenvolvam.

Embora Liz tenha permitido que as crianças brincassem, esses momentos ficaram soltos, não havendo planejamento sistematizado, no tempo, na organização do espaço e dos materiais. Para Liz, o brincar das crianças significa um tempo livre, no qual a professora pode realizar outras atividades. Apesar da formação, a docente demonstra pouco entendimento quanto aos benefícios que as brincadeiras, em especial as do faz-de-conta, podem trazer para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças pré-escolares.

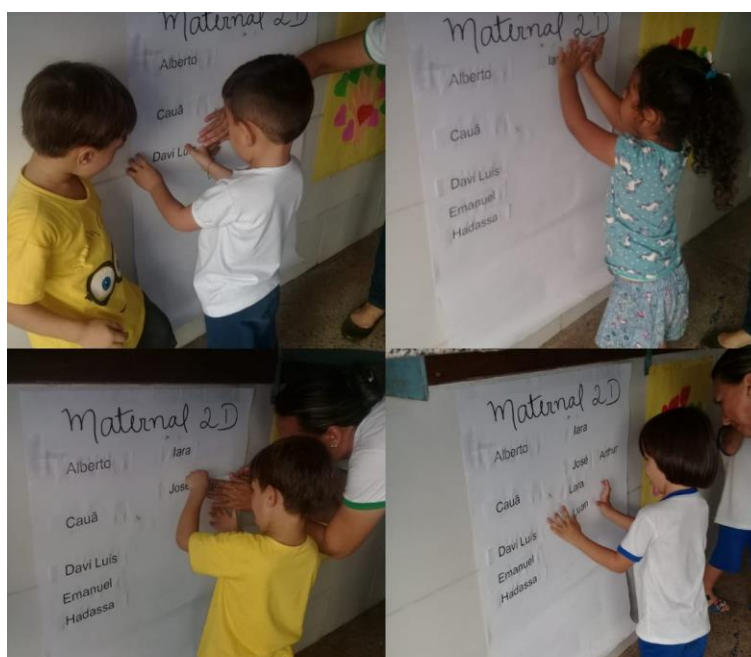
Algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no período de observação (após a formação) estão descritas a seguir.

### “Chamadinha/meu nome é...” na creche

Para a realização da atividade, foi confeccionado com as crianças um cartaz de papel 40k afixado na parede da sala. Para otimizar o tempo, as fichas foram impressas antecipadamente. As crianças foram organizadas em uma rodinha e lhes foram apresentadas as fichas com seus nomes; a professora lia cada nome apresentado nas fichas, de modo que fossem se familiarizando com o material. Em seguida, iniciou brincadeira musical, em que as crianças, sentadas em rodinha, passavam uma bola ao som de uma música; quando a música parava, quem estivesse com a bola teria que reconhecer seu nome em meio às fichas. No final, quando todas identificaram seus nomes, as crianças foram fazer colagem deles no cartaz, afixado na parede da sala.

Essa e outras atividades que têm como propósito que as crianças aprendam a identificar seus nomes e são muito comuns nos espaços de educação infantil. No entanto, é importante que tais atividades não caiam no didatismo, com objetivo único de cumprir o programado, constituindo-se em experiências das quais as crianças apreciem e gostem de participar. Nessa atividade a preocupação da professora Cristina não se limita em fazer com que as crianças aprendam as letras dos seus nomes, mas principalmente, que se divirtam e interajam durante a atividade.

**Figura 16:** Atividade “Chamadinha” realizada na turma creche.



**Fonte:** Acervo pessoal.

### “Leitura de rótulos” na creche

Essa atividade consistia em fazer com que as crianças, por meio da leitura realizada pela professora, reconheçam os diferentes tipos de rótulos.

Antecipadamente, a docente pediu às famílias que separassem rótulos em casa. O material foi compartilhado com as crianças para a montagem de um cartaz. Houve interesse e participação das crianças na atividade; diante dos rótulos, foram surgindo curiosidades: as crianças procuravam saber com detalhe sobre determinado tipo de rótulo. No momento da partilha, uma criança se aproximou da docente e perguntou: “Você usa esse creme dental na sua casa?”, revelando seu interesse e participação na atividade proposta. Após esse momento, as crianças foram montar o cartaz com as gravuras que tinham à disposição.

O trabalho com rótulos, de certa forma, valoriza conhecimentos e experiências de vida das crianças, tornando a aprendizagem significativa. Na educação infantil se constitui em um portador de texto possível de ser trabalhado com as crianças, desde que de forma contextualizada. Apesar da boa intenção da professora, apenas montar um cartaz não parece motivo suficiente para trabalhar com rótulos. No entanto, ao longo da atividade, a docente comentava com as crianças a função de cada produto, questionando se já o conheciam, se tinham em casa e se gostavam de comer, demonstrando preocupação mais ampla que apenas o trabalho com as letras. Isso pode ter influência da formação que estávamos tendo e durante a qual o uso social da escrita foi alvo de reflexão.

**Figura 17:** Atividade "Leitura de Rótulos".



Fonte: Acervo pessoal.



### “Confecção de bilhetes” na creche

Na intenção de atender a uma data festiva e melhorar as relações sócio afetivas entre as crianças, a professora propôs que expressassem seus sentimentos de afeto pelos coleguinhas ou alguém da família, sensibilizando-as com uma mensagem de carinho. Decidido o que escrever, era preciso saber para quem iriam os escritos. As crianças eram instigadas a dizer para quem escreviam a mensagem de afeto. A professora atuava como escriba. Terminado de escrever os bilhetes, a docente lia a mensagem endereçada aos coleguinhas ou para alguém das suas famílias. Em seguida, as crianças se abraçavam felizes e colocavam nas mochilas as mensagens aos seus familiares.

As crianças, desde pequenas, ainda que não saibam ler convencionalmente, são capazes de ouvir atentamente e participar do processo de construção de textos tendo o professor como escriba. A criança que tem contato com a língua escrita pensará a respeito dela, ainda que não a faça de próprio punho. Nesse caso, enquanto dita um texto para o professor registrar, ela pensa e produz escrita. Nessa situação, o professor serve de modelo, mostrando como um escritor faz: mediando as discussões com a turma, negociando vocabulário ou trechos da história, riscando trechos, refazendo, lendo e corrigindo. Trata-se, portanto, de um procedimento demorado, que requer tempo e planejamento. Dificilmente acontecerá ao longo de um dia somente. No caso da professora Cristina, tal postura fazia parte de sua prática, mas conforme avançávamos nos estudos essa prática se intensificou, buscando cada vez mais aperfeiçoá-la.

**Figura 18:** Atividade “Confecção de Bilhetinhos”.



Fonte: Acervo pessoal.

### “Uma cartinha para o papai Noel” na creche e pré

Na turma da creche, essa proposta de atividade surgiu após as crianças terem recebido uma visita do Papai Noel na sala; a conversa entre as crianças foi sobre as suas curiosidades a respeito da do Papai Noel, como podemos perceber no relato a seguir:

Uma criança perguntou à colega que estava ao seu lado: “Você gostou de ver o Papai Noel?”. “Sim!”, respondeu ela. “Mas eu pensei que ele fosse mais gordo!” - Rimos todos, porque o servidor era realmente muito magro e não atendia ao protótipo do conhecido Papai Noel. (Diário de campo, 03/12/18)

Para o início dessa atividade, as cadeiras foram organizadas junto com as crianças, de modo que elas pudessem estar sentadas em volta da mesa. A professora começa a cortar os pedacinhos de papel para entregar a elas, dizendo:

Professora: Lembram que essa cartinha é para o papai Noel?!

Sim - diz uma das crianças sentadas na mesa.

Criança: Eu vou escrever, e vou dizer que ele é lindo!

Não! - Dizia a outra - Eu que vou dizer isso!

E começavam a discutir sobre o que iam dizer para o papai Noel, enquanto aguardavam pelo papel que a professora apressadamente dobrava e cortava para entregar a elas. Quando a docente terminou de cortar os papéis, entregou a cada uma das crianças, que já estavam eufóricas pela espera. Nesse momento, observei que não houve um planejamento prévio para essa atividade, no caso de ter esses papéis já cortados, evitando, assim, um tempo ocioso de espera pelas crianças ali sentadas. Em seguida, a professora acompanhou cada criança que desejava escrever a sua cartinha para o papai Noel.

Professora: Vamos lá escrever a sua cartinha! - Iniciava a professora se dirigindo a criança - O que você quer ganhar de presente do papai Noel?

Criança: Um homem-aranha.

Professora: Hum... Vamos lá. Querido Papai Noel, eu quero um homem-aranha. Tá. Somente?

Criança: [sacudiu a cabeça afirmativamente]

Professora: E você não vai desejar feliz natal para ele?

Criança: [novamente a criança sacode a cabeça dizendo sim], complementando a fala da professora: - “Feliz natal!”

Professora: De quem é essa cartinha?

Criança: De... [diz o nome da criança]!

Desse modo, a docente ia procedendo com cada criança, e na função de seus escribas ia escrevendo as respostas delas nas suas cartinhas. Assim que a professora concluía essa tarefa, as crianças iam entregando suas cartinhas para que ela pudesse colocar um furinho e prender com um barbante na ponta, para em seguida ser levada até a árvore-de-natal que estava no jardim do refeitório. Enquanto Cristina ia prendendo o barbante nas cartinhas, ela dizia: “Nossa árvore está tão vazia, agora ela vai ter muitas cartinhas!”. As crianças estavam saltitantes em sua volta, enquanto esperavam para entregar as suas cartinhas. E assim a professora levou as crianças para pendurarem suas cartinhas na árvore que representava essa turma no pátio da instituição. Enquanto isso, as crianças falavam entre si: “Será mesmo que o papai Noel vai ler nossas cartinhas?”, duvidando de que o seu pedido fosse ser atendido. No final, quando todas as cartinhas foram penduradas, uma criança disse: “Nossa, como

ficou linda a nossa árvore com as cartinhas!” Manifestando grande satisfação por ter participado com a sua turma nessa tarefa. (Diário de campo, 03/12/18)

Apesar dessa atividade não ter sido previamente organizada, foi excelente oportunidade de envolver as crianças com a escrita e lhes mostrar a função social desse instrumento, por meio de um gênero textual, no caso, a carta. Nessa prática, percebemos que as crianças foram instigadas a escrever uma cartinha para que se expressassem, atendendo seus desejos de escrever para o Papai Noel. Para Vygotski (2000, p. 201), a necessidade de comunicação, de ler e escrever, são essenciais para que as crianças se apropriem da cultura escrita, e as ações pedagógicas devem ser organizadas “de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias de alguma forma para a criança”.

**Figura 19:** Atividade "cartinha para o papai Noel" na creche.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Na turma do Pré, a atividade ocorreu com a mesma lógica. A docente convidou as crianças para sentar e, em seguida, entregou a cada uma delas um pedaço de papel, dizendo que escrevessem ali o que queriam ganhar de natal. Explicou que poderiam fazer um desenho para ilustrar a cartinha. As crianças diziam: “Mas professora, a gente não sabe escrever!”. A docente respondia: “Calma, eu vou ajudar cada um de vocês a escrever para o Papai Noel”. A professora, então, se aproximava de cada uma delas e procurava saber o que a criança queria ganhar de presente de natal. Conforme a criança falava, a professora ia escrevendo a sua cartinha. Nessa atividade, “as crianças são incentivadas a ‘produzir textos’ mesmo sem saber ler e escrever”, conforme apontado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 43)

Quando a docente transcrevia para o papel a mensagem falada pelas crianças, a função de escriba ocupado por ela se tornava imprescindível na apresentação da escrita às crianças e como incentivo à produção de textos, uma vez que a ideia colocada ali no papel era das crianças. Essa atuação da docente não havia sido observada antes da formação, o que nos leva a crer que tenha sido influenciado por ela.

### **“A avaliação com a turma” na creche**

A proposta contida no planejamento, e apresentada às crianças como atividade pedagógica, foi a montagem de um presépio feito em EVA, com o objetivo de apreciação e conhecimento dos personagens, que eram apresentados pela professora. A docente levou para a turma os personagens já prontos, apenas para as crianças montarem na parede da sala. Para cada personagem que se fixava na parede, a professora falava um pouco sobre a história desses personagens às crianças.

O que chamou atenção foi a elaboração de um instrumento para avaliação com a participação das crianças, que se deu da seguinte forma: a professora reuniu as crianças em círculo para uma conversa sobre as ações que fizeram naquela tarde, em especial a “montagem do presépio em EVA”.

A docente propôs a avaliação da turma, procurando saber das crianças do que mais tinham gostado e do que não tinham gostado com relação as atividades daquele dia. Prosseguiu pegando uma cartolina e sentando-se junto às crianças para explicar o que faria naquele momento. Enquanto preparava o cartaz, ia conversando com elas a respeito dessa tarefa, dizendo:

Professora: Olha, eu vou escrever aqui, o que mais vocês gostaram de fazer hoje e o que vocês não gostaram, certo?

As crianças que estavam a sua volta, seguravam nas pontas da cartolina, ajudando na tarefa do preparo do cartaz. A docente continuava conversando com as crianças e olhando para um menino que estava ao seu lado e, dizia:

Professora: Mas eu acho que o (nome da criança) ficou cansado!

Menino: Não, eu não fiquei cansado!

E as crianças falavam entre si: Você ficou cansado?

Menino: Eu fiquei cansado!

A menina olhando para a professora dizia: - Eu não fiquei cansada! - Demonstrando seu interesse em participar daquela atividade.

A docente pegou um pincel e riscou o meio do cartaz, fazendo uma linha divisória no papel e escreveu de um lado “Gostei” e do outro “Não gostei”. Enquanto escrevia, falava compassadamente as palavras “gos-tei” e “não gos-tei”, na intenção das crianças perceberem que o que ela falava estava sendo escrito ali no papel. A conversa entre a professora e as crianças ocorreu assim:

Professora: Muito bem, vamos lá, então! Quem vai comer?

Menina: Eu, professora, eu quero dizer que eu gostei muito de dançar!

Professora: Hum... muito bem! Vamos escrever aqui, a (nome da criança) gostou muito de dançar.

Menina: Sim! Eu gostei, muito, muito, muito!

E desse modo, a professora ia perguntando às crianças, o que mais elas tinham gostado e o que não tinham gostado naquela tarde; conforme as crianças iam respondendo, a docente ia fazendo o registro escrito das preferências delas no espaço marcado do papel.

A professora, na intenção de ajudar as crianças falarem de coisas que também elas não gostaram, fez uma pergunta: - Quem era que queria comer tapioquinha na hora do lanche? - Olhando para uma criança que estava ao seu lado. O menino ficou envergonhado com a pergunta da professora; e a turminha respondeu: - Eu, eu, eu! Suspendendo os dedos em volta da professora. E a docente perguntou: - Mas vocês receberam tapioquinha para comer? - , - Não! - As crianças responderam em coro. - E vocês gostaram disso? - Perguntou a docente. Uma criança respondeu: - Eu não gostei nada disso! Coloca aí, professora, no espaço do “não gostei!”. (Diário de campo, 04/12/19)

O envolvimento da criança nessa ação coletiva de avaliação foi enriquecedor, não apenas por participar da dinâmica que envolvia a escrita, a qual atendia suas necessidades; mas também, no processo de aprendizagem como um todo. Apesar de a atividade não ter sido a que estava no planejamento, teve impacto interessante entre as crianças, permitindo suas expressões, opiniões e possibilitando a escuta delas, uma vez que participavam ativamente, envolvidas e atentas, dando opiniões e conversando com os colegas à respeito das coisas de que tinham gostado e das que não tinham gostado.

Nessa atividade, evidenciam-se repercussões da intervenção e da formação com as professoras do CMEI, quando estudamos a importância desses instrumentos como dispositivos para verificar e registrar a opinião das crianças sobre as atividades desenvolvidas e, desse modo, mostrando-lhes para que e por que escrevemos. Para Souza, Mello (2017, p. 210)

esses instrumentos de pilotagem não correspondem apenas ao uso da escrita como objeto cultural autêntico, mas se inserem num projeto maior de construção de uma escola democrática pela educação de atitudes autônomas e organização prática que cria comunidades de aprendizagem.

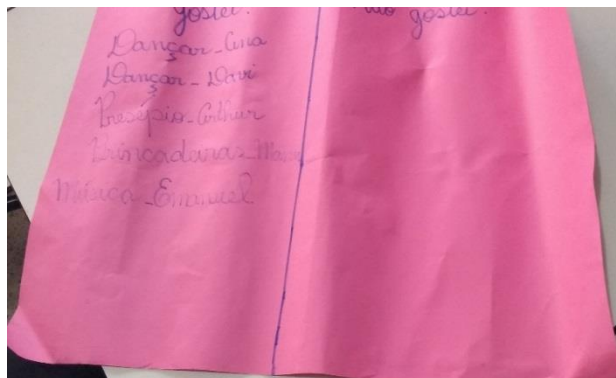
O instrumento confeccionado pela professora foi uma forma simplificada do “diário da turma”, que apresenta “quatro ações para registro do grupo: gostei, não gostei, fizemos, e queremos fazer” (MELO, 2017, p. 212), cujo exemplo está contido no texto “O lugar da cultura escrita na educação infantil” que estudamos no período da formação. Apesar da professora ter utilizado essa forma simplificada, teve ótimo efeito com a sua turma, possibilitando a todos do grupo um exercício de “atitudes autônomas”. (SOUZA, MELLO, 2017)

**Figura 20:** Atividade "avaliação com a turma", creche.



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 21:** Cartaz da atividade "avaliação com a turma", creche.



Fonte: Acervo pessoal.

### “Escrita de um cartão de natal” na creche

A atividade teve início com a professora comunicando às crianças que fariam um cartão de natal para o Papai Noel em duas etapas. Na primeira parte, a escrita, e, na segunda, a leitura dos cartões. Dito isto, a docente entregou a cada uma das crianças um pedaço de papel em formato de coração, cortado previamente. Em seguida, explicou como cada criança escolheria um coleguinha para quem escreveria o cartão, e no final, fariam as trocas dos seus cartões.

A docente fez o mesmo procedimento da atividade anterior da cartinha. Ia com cada criança e perguntava: “para quem você vai escrever o seu cartão?”. E, conforme as crianças respondiam, fazia os registros no cartão. Quando a maioria tinha terminado de escrever seu cartão, a professora informou que concluiriam a atividade quando retornassem do lanche.

Assim que todos terminaram de escrever seus cartões, a professora organizou as cadeiras em círculo para as trocas entre os colegas. A docente perguntava a uma criança ao seu lado. “Para quem você escreveu o seu cartão de natal?” A criança abria o cartão e dizia o nome do coleguinha, como se soubesse ler o que estava escrito. Cristina pedia o cartão para confirmar o nome dito pela criança e, em seguida, lia a mensagem contida nele. Nessa ocasião, a professora não apenas foi escriba das crianças, mas também leitora. Elas se mostravam curiosas, ao observar que a professora escrevia no cartão as coisas que falavam. Percebemos curiosidade, envolvimento e participação das crianças nessa atividade, possibilitando a elas, contextos significativos envolvendo a leitura-escrita.

Criar situações em que as crianças possam ser instigadas a ler e a escrever pode colaborar, seja na formação do leitor, seja na produção de textos, como aponta Corsino (2003, p. 99):

A formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras de mundo, na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir da leitura de textos escritos,

na elaboração de significados a partir dos textos ouvidos e na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem. O produtor de texto tem início nas marcas que imprime com o corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, no trabalho com as artes plásticas - pinturas, colagens e modelagens –, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar estes textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que tem a intenção de proferir, para um escriba transcrever.

Nesse sentido, ser leitora e escriba das crianças, em ações significativas, dá oportunidade a elas de participarem da cultura escrita, para que possam ser leitoras e produtoras de textos sem prejuízos e abreviação de suas infâncias.

**Figura 22:** Escrita de um cartão de natal.



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 23:** Troca dos cartões entre as crianças.



Fonte: Acervo Pessoal.

### “Confeção de um cartão de natal” no pré

Em função dos ensaios da dança, essa atividade foi dividida em dois dias. No primeiro dia, a docente distribuiu para cada uma das crianças um pedaço de cartolina, já cortado no formato de um cartão, e pediu que as crianças desenhasssem uma árvore de natal e depois pintassem esse desenho. A maioria das crianças conseguiu concluir essa primeira parte do cartão e aos poucos ia entregando para a professora para que pudessem concluí-lo no outro dia.

A proposta para a segunda parte do cartão seria a decoração da capa. A atividade demorou a iniciar, porque a professora Lis não encontrava as fitas de cetim que tinha comprado para as crianças decorarem a capa do cartão. É conveniente lembrar que, quando a escola não dispõe desses recursos, as famílias e as professoras colaboram na aquisição desses materiais para que as crianças possam realizar suas atividades.

Como a professora não encontrou esse material, sugeri que cortássemos umas tirinhas de papel, de forma a substituir as fitinhas. Desse modo, distribuímos as tirinhas de papel para

cada criança, giz de cera para colorirem suas tirinhas, um pedaço de canudinho e pedacinhos de festim. Em posse desses materiais, as crianças, com a ajuda da professora, iniciaram a decoração da capa dos seus cartões de natal.

Conforme as crianças terminavam de colorir as suas tirinhas, a professora as ajudava na colagem desses materiais. À medida que as crianças finalizavam seus cartões, entregavam para a professora, que os acomodava na bancada da sala. Esses cartões seriam entregues pelas crianças aos seus pais, no dia da culminância do projeto.

Apesar da demora e dos imprevistos, as crianças apreciaram a atividade em que desenharam, pintaram e colaram, manuseando diferentes materiais. Percebi que as crianças não participaram da escolha do modelo da capa dos cartões. Ostetto (2011, p. 4-5) nos convida a pensar sobre essas imposições que retiram a oportunidade das crianças exercerem a identidade de suas criações e produções.

De modo geral, no campo educacional, tomamos rumo diverso: caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto, da fantasia e da sensibilidade (...) Mas, a tranquilidade que pode nos trazer o domínio do já estabelecido (um modelo, um manual, uma técnica) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida (como aquela pasta com moldes de “trabalhinhos” para passar para as crianças, ainda tão comum entre os educadores!), caminha passo a passo com a impossibilidade da criação. No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”.

A reflexão levantada por Ostetto ajuda a pensar sobre essa didatização da arte, das certezas pedagógicas e do controle das escolhas feitas sem a participação das crianças nas atividades, colaborando em pensar uma prática mais intencional e respeitosa no que se refere as escolhas realizadas nos planejamentos, que possam ser feitas, não para as crianças, mas junto com elas.



**Figura 24:** Confeção de um cartão de natal, pré.



**Fonte:** Acervo pessoal.

**Figura 25:** Capa dos cartões de natal, pré



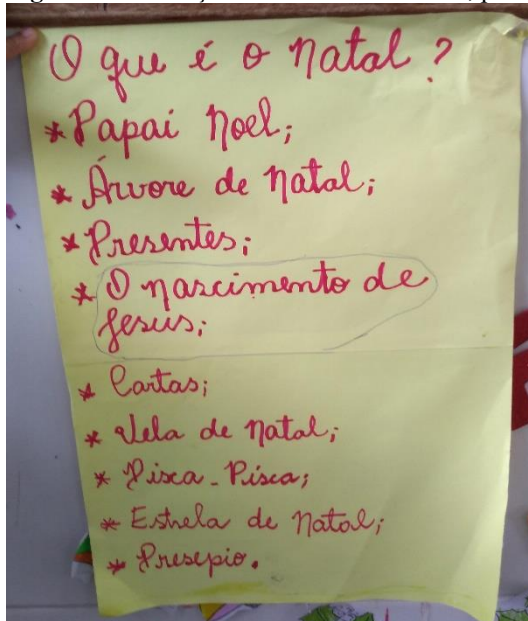
**Fonte:** Acervo pessoal.

### “Produção de um cartaz natalino” no Pré

A atividade tinha como proposta apresentar às crianças as palavras que se relacionavam com o natal. A professora, enquanto prendia uma folha de 40k na parede, explicava às crianças a atividade, dizendo: “crianças, hoje vamos falar sobre as palavras que nos faz lembrar dessa data comemorativa, o natal. Vamos lá!”. procurando incentivar as crianças a falar as palavras para que pudesse escrever no cartaz.

Conforme as crianças falavam, a docente escrevia as palavras ditas pelas crianças: Papai Noel; árvore de natal; presentes; o nascimento de Jesus; cartas; vela de natal; pisca-pisca; estrela de natal; presépio). Algumas palavras, a professora sugeria, perguntando as crianças se lembravam o natal. As crianças confirmavam que sim e Lis escrevia no cartaz.

**Figura 26:** Produção de um cartaz natalino, pré - 4a.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Apesar do pouco tempo de estudos no período de intervenção, percebi avanços significativos nas práticas das professoras, no cuidado com a escolha das atividades, procurando envolver as crianças nos eventos de leitura-escrita, percebendo sua importância nesse contexto da educação infantil.

No entanto, as atividades descritas, apesar de serem interessantes e propiciarem o envolvimento com a cultura escrita, ainda estão presas a um planejamento desvinculado das reais necessidades e interesses das crianças, uma vez que elas não têm a participação na escolha. É preciso reflexão atenta e cuidadosa no planejamento dessas atividades que ainda aparecem em formato de conteúdos prescritos e organizados somente pelas professoras, com o objetivo de cumprir a execução burocrática dos “planos de atividades”, estando vinculadas a tarefas mecânicas e descontextualizadas. É necessário esforço para fazer com que as educadoras compreendam que tais atividades devem partir das necessidades das crianças e que faça sentido a elas, de modo que possam se expressar e se comunicar.

As formações oferecidas pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da Educação Infantil, das quais as professoras participaram, reforçaram críticas ao modelo de apresentação mecânica da cultura escrita às crianças, no qual as letras são distanciadas de um contexto significativo. Apesar disso, as professoras, em especial da pré-escola, concebem a educação infantil enquanto etapa de preparação para o ensino fundamental, aspecto que é reforçado pelos pais, ao cobrarem tarefas nos cadernos de seus filhos.

A cobrança de dever de casa advinda das famílias é uma queixa frequente das professoras, em especial das turmas da pré-escola. Certamente, seria preciso uma pesquisa para aferir a veracidade desse fato. Serão mesmo os pais a cobrarem e dominarem nossas ações docentes? Será que tais cobranças não revelam a frágil formação inicial e pouca formação continuada sobre a leitura-escrita na educação infantil? Será que as professoras se sentem seguras diante de tais cobranças? Todas essas questões devem ser alvo de preocupação e reflexão docente.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-se na THC, este trabalho teve como proposta compreender como a leitura-escrita é trabalhada na educação infantil. Para tanto, procuramos desvelar as práticas pedagógicas que envolveram as atividades com a leitura-escrita, identificando-as e caracterizando-as nos diferentes momentos da rotina, bem como destacando as semelhanças e diferenças nos trabalhos realizados nas turmas pesquisadas. Além disso, buscamos verificar de que forma os estudos a partir da THC contribuíram com as práticas das professoras, possibilitando-lhes a compreensão dos processos pelos quais as crianças passam para se apropriar da escrita. Para concretude dessa teoria, levamos como proposta de estudos o conhecimento das técnicas pedagógicas de Freinet.

Ressaltamos que ler e escrever são direitos de todas as pessoas partícipes de uma sociedade de escrita. Do ponto de vista da THC, o acesso a esse bem cultural é essencial no processo de humanização pelo qual passam todos os seres humanos. Conhecer os objetos da cultura escrita e as formas e bens culturais que nela circulam é imprescindível para que as crianças desenvolvam a inteligência e a personalidade, e se apropriem do que lhes é de direito, da cultura em sua forma ideal. Segundo Mello (2010, p. 58), essa “relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças”.

O objetivo principal desse estudo foi compreender como a leitura-escrita vem sendo trabalhada na creche e pré-escola. Para tanto, algumas questões foram levantadas: Como são realizadas as atividades com leitura-escrita nas creches e pré-escolas? Em que consistem? Quais os momentos da rotina que mais aparecem? Como se dá a participação das crianças em sua elaboração e realização? Quais as possibilidades de trabalho com esse instrumento social complexo na educação infantil? Há diferenças no trabalho realizado na creche e na pré-escola?

Anunciei, na introdução, algumas pesquisas que desvelaram o cenário atual das práticas desenvolvidas no trabalho com leitura-escrita nos espaços de educação infantil. Essas pesquisas ajudam a entender e aprofundar as questões referentes ao objeto de pesquisa, mostrando a necessidade de avançar nos estudos e entendimentos sobre a leitura-escrita e suas especificidades no trabalho pedagógico das professoras de educação infantil. Esses estudos constataram a fragilidade na formação dos professores no que se refere ao conhecimento acerca do processo de aquisição da leitura-escrita pelas crianças.

Com base nessas constatações e com o intuito de alcançar os objetivos elencados, esta pesquisa propôs desenvolver um grupo de estudo para formação continuada com foco na leitura-escrita na educação infantil. Esta ação possibilitou às professoras participantes

conhecimentos teóricos e práticos, no enfoque da THC, evidenciando o uso social da escrita por meio das técnicas Freinet.

A intervenção se deu por meio de encontros durante os sábados letivos e acompanhamento das atividades docentes, com o objetivo de qualificar suas práticas pedagógicas e instigar estudos permanentes, de modo que o grupo de estudos pudesse existir como espaço de formação continuada para (e por) esses professores em serviço.

O espaço de formação se justifica como possibilidade de os professores se apropriarem dos conhecimentos teóricos para aprimoramento das suas práticas. Leva-se em consideração o direito das crianças em participar da cultura escrita, compreendo-a como parte de um patrimônio cultural. A escola, como espaço privilegiado de circulação desse conhecimento, precisa estar preparada para possibilitar experiências significativas de leitura e escrita na educação infantil.

Como exposto na sessão 4, o acompanhamento nas duas turmas pesquisadas possibilitou compreendermos o espaço dedicado ao trabalho com a cultura escrita nos diferentes momentos da rotina (entrada e acolhida; roda de conversa; atividade pedagógica; lanche; atividade livre; saída e despedida.), ajudando nas reflexões, com foco nas atividades envolvendo a leitura-escrita.

O período de observação e acompanhamento revelou importantes aspectos das práticas das professoras, que, apesar de estarem em turmas diferentes, dividem a mesma organização do tempo e do espaço, prescritos na rotina. Desse modo, o único momento na rotina onde encontramos trabalho intencional relacionado à leitura-escrita foi o das atividades pedagógicas. Neste momento, observaram-se atividades organizadas pelas docentes que expressam investimento na preparação e sistematização das tarefas. Nos outros tempos da rotina, que também são pedagógicos e precisam de intencionalidade educativa, são pouco planejados.

A estrutura organizacional desses planejamentos está atrelada a tópicos prescritos e organizados pelo grupo de professoras correspondente à faixa etária, desconsiderando as particularidades e especificidades das crianças. As atividades relacionadas à leitura-escrita frequentemente apareciam em formato de conteúdo com letras e números nesses planejamentos.

Após o período da intervenção, retornei por um período nas turmas, para verificar repercussões da formação junto às professoras, explicitadas na sessão 6, onde reunimos atividades relacionadas ao trabalho com a leitura-escrita. Apesar dos estudos no período de formação terem sido poucos e espaçados, percebi avanços significativos nas práticas das professoras, especialmente no cuidado com a escolha das atividades; procurando envolver ao máximo as crianças nos eventos de leitura-escrita, percebendo sua importância nesse contexto

da educação infantil. Todavia, as atividades desenvolvidas pelas docentes, mesmo interessantes e propiciando o envolvimento com a cultura escrita, permaneciam presas a um planejamento descolado das necessidades das crianças, que continuavam não tendo participação na escolha. É preciso reflexão mais atenta e cuidadosa com relação aos planejamentos que ainda cumprem a execução automática dos planos de atividades.

Os depoimentos das professoras no período de formação demonstram que elas têm experiência na educação infantil e desejo em aprender; conseguem demonstrar conhecimentos teóricos, apesar de superficiais e insuficientes para a transformação efetiva das suas práticas. Portanto, para enfrentar os fenômenos que dificultam a consolidação da teoria-prática pelas professoras, as formações que recebem no decorrer da trajetória profissional podem apresentar uma saída de “ajuste” e intervenção sobre os processos formativos das docentes. Com relação a formações descoladas das experiências de vida e conhecimentos práticos dos professores, Sales (2007, p. 138-139) afirma que:

Os professores, como fazedores de conhecimentos que são, integram, reorganizam e articulam saberes já elaborados e que não precisam ser negados. Assim, deve-se investigar como esse processo ocorre e o que os professores transferem da formação para a prática cotidiana a fim de que se possa ter uma visão mais clara, mais real, da interferência (ou não) daquela sobre esta. Tal discernimento possibilitaria melhor eficácia dessa formação, já que, compreendendo melhor como pensa o professor, as intervenções a ele seriam mais eficazes.

O fato das professoras apresentarem dificuldades no entendimento teórico e de não conseguirem transpor para suas práticas tais conhecimentos, pode estar relacionado ao processo formativo. Esse processo compreende a formação inicial e continuada, e nele costumam ser desconsideradas suas experiências de vida, crenças e valores. Sales (2007) reforça estas representações sociais enquanto importantes elementos para que essa formação se concretize, apresentando reflexão de como a escuta desses profissionais, suas opiniões, atitudes e valores, além de outros elementos que constituem seus modos de perceber a realidade, devem ser considerados nos processos formativos. Para a autora, considerar os saberes docentes como ponto de partida para as formações continuadas é uma forma interessante para que consigam aliar os saberes teóricos às suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito às formações continuadas, se faz necessário acompanhamento sistemático das práticas docentes que atendam as demandas e dificuldades do cotidiano escolar. Outro fator de relevância é a presença de uma equipe pedagógica que participe com afinco, interesse e compartilhe do mesmo referencial teórico, para que os conhecimentos adquiridos

pelas professoras ganhem apoio, visibilidade e, desse modo, possam ser efetivados em suas práticas.

Nesse sentido, todas as possibilidades para trabalhar leitura-escrita com as crianças ganham força através de atividades significativas que atendem seus anseios e necessidades, que valorizem suas expressões nas mais diferentes formas, por meio do desenho, da modelagem, da pintura, da dança e da brincadeira do faz-de-conta, atividades imprescindíveis para que se formem nelas as funções psicointelectuais necessárias ao desenvolvimento da leitura-escrita.

Reforça-se a importância de as professoras trabalharem a leitura-escrita na sua função social, atendendo desejos, necessidades e anseios das crianças, o que fazem quando, por exemplo, registram as histórias contadas pela turma, leem para as crianças e se tornam suas escribas, enfim, nas diversas situações do cotidiano onde realizam suas práticas. Devemos apresentar a cultura escrita na escola da infância “sem que seja um fardo que entristece as crianças e lhes rouba o tempo precioso do brincar”. (SOUZA; MELLO, 2017, p. 213)

Percebe-se, enfim, a necessidade de mudanças nas ações docentes, de modo a avançar as formas de inserção da criança na cultura escrita, de modo que ela compreenda “a escrita como instrumento cultural que não se restringe a tarefas mecânicas, mas que permite a comunicação e o registro da expressão e do conhecimento humano.” (VALENTE, 2017, p. 186). Daí a importância de, conforme Costa e Mello (2017), as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil serem norteadas por uma teoria que oriente o pensar e agir docente nos contextos de educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Washington Luís dos Santos, **Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação. Santarém, PA, 2016.
- ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem; HORN, Maria da Graça. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. (Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARROS, F.; SILVA, G.; RAIZER, C. As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das técnicas ao registro. In: **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p. 51-59. abr/jun 2017.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. In: **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010.
- BISSOLI, M. F.. Leitura e escrita na Educação Infantil: uma aproximação entre a Teoria Histórico-Cultural e as Técnicas Freinet. In: 17º COLE, 2009, Campinas. **Anais ...** Campinas: Unicamp, 2009. p. 1-14.
- BISSOLI, M. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. In: **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**, 3º versão, Abril, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução No 5, de 17 de Dezembro de 2009. Brasília.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei n.8069/90, Campo Grande: Rui Barbosa, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>> Acesso em: mai. 2018.
- BRITTO, L.P.L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a educação infantil. In: GOULART, A. L; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.



BRITTO, L.P.L. Educação Infantil e Cultura Escrita. In FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, S. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BODNAR, R. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, E.; KRAMER, S. (Org). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COSTA, Sinara Almeida. **“Na ilha de Lia, no barco de Rosa”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil**, 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE.

COSTA, S. Educação Infantil, Legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S.; MELLO, S. (org). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CUNHA, C. **Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em uma UMEI no município de Santarém Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DRUZIAN, Ângela. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. 2012. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Coprtez, 2001 (coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editora Estampa, 1975;

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n.116. julho/2002.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar das crianças na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

GUALBERTO, Madma Laine Colares, **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas em Santarém-PA**, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2017.

LEAL, Telma Ferraz. Formação de professores. **II Seminário da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança**. FIEC. Fortaleza, 2016.

LIMA, Gêssica de Aguiar, **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, PA, 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, pp, 143-189.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

MARTINEZ, A de P. A. O Lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil**. 2014 (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí – Teresina – PI, 2014.

\_\_\_\_\_. **Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotski. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009, p.21-36.

\_\_\_\_\_. **Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2010.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2015.

MOTTA, Flávia. **Salada de crianças: A roda de conversa como prática dialógica. Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Betty. **A Dialética do Singular-Particular-Universal**, 2001. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/1/18602/AdialeticaDoSingularParticular>. <Acesso em: 08 nov 2018>.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Valéria Rodrigues. **Desmistificando a pesquisa científica**. Belém: EDUFPA, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Acervo digital UNESP, São Paulo, 2011. Disponível em:<<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Luciana Esmeralda Ostetto (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2000, v. 1, p. 175-200.

PEREIRA, Rita Ribes. **Infância e Cultura. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1ª Edição – Brasília: MEC /SEB, 2016.

PERRELLI, Maria et al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. In: **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

PIEKARZEWIC, Janaina da Costa Leal. **Das intenções às ações: contribuições da pedagogia Freinet para a organização da prática pedagógica na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau – FURB – SC. 2008.

REGO, H. H. da Silva. **Leitura e Escrita na perspectiva de professores pré escolares na amazônia,** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2007.

SANTOS, Vera Lúcia. Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis (org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, L. G. F., COSTA, S. A. O perfil dos professores de educação infantil do município de Santarém-PA: Contribuições para a discussão acerca da qualidade na primeira etapa da Educação Básica. **Revista Exitus Santarém**, PA Vol. 6 N° 2 p. 129 – 142 Jul./Dez. 2016.

SILVA, Ana Laura Ribeiro. **Leitura na educação infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural.** 2016. (Doutorado em Educação). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília-SP, 2016.

SILVA, A.L.R. Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet: teoria e prática no processo de aquisição da linguagem escrita. **FABE em revista**, Bertiola, v.4, n.5, 2014.

SILVA, Greice Ferreira. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, Greice Ferreira. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Eduardo Bezerra de. **A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2016.

SOUZA, R. A.M., MELLO, S. M. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017.

SEVERINO, Joaquim Antônio, **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, S. R. BARCA A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil, In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017.

VALENTE, Rosianne. **Eu ainda não falei, eu quero falar! – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Para, Santarém-PA, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Junho de 2008, p. 23-36.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño.** Tradução Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995/2000.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas - Tomo III: Método de investigación. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995/2000.

\_\_\_\_\_. El problema de la edad: escrito. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo IV: Psicología Infantil.** Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1994/1996.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Plano de Formação

#### 1. Dados Gerais

##### 1.1 Identificação da formadora

Nome completo: Odavilma Calado Pompermaier  
Curso: Mestrado Acadêmico em Educação  
Endereço postal: Rua Presidente Kennedy, 69, Santarém, Pará  
Telefone: (93)991368776  
E-mail: vilma.pompermaier@gmail.com

##### 1.2 Identificação no lócus do curso

Instituição: Centro Municipal de Educação Infantil CMEI  
Endereço postal: ...  
Atividade: Grupo de estudos sobre a Leitura e Escrita na Educação Infantil  
Semestre: 2018.1

##### 1.3 Período de duração e carga horária da formação

Período de duração da formação:  
1º Período: abril, maio, junho /2018  
2º Período: setembro, outubro, novembro/2018  
Carga Horária: 20H

##### 1.4 Identificação do supervisor docente

Nome completo: Sinara Almeida da Costa  
Área: Educação

#### 2. Justificativa

Partindo do princípio de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola da infância e de participarem da cultura escrita, sendo parte de um patrimônio cultural existente em todas as sociedades que ler e escreve; a escola como lugar da cultura mais elaborada, deve, portanto, possibilitar e oportunizar experiências na leitura e da escrita na educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), já preconiza no seu artigo 9º, nos mostrando em seu inciso III que as práticas pedagógicas na educação infantil devem garantir experiência 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; ”

No entanto, ainda é notória a necessidade em avançar os estudos e entendimentos sobre a linguagem escrita e suas especificidades no trabalho pedagógico com as crianças pequenas. É perceptível também, a fragilidade dos cursos de pedagogia e nas formações continuadas quanto a essa temática para a formação dos professores (a) da Educação Infantil.

Nesse sentido, será apresentada uma proposta de formação para as professoras, com intuito de compor um grupo de estudos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil a partir do diálogo teórico de autores que investigam essa temática, à luz da THC e das técnicas de Celesti Freinet.

### 3. Dos objetivos

- Desenvolver um grupo de estudo assegurando uma formação continuada para os professores a respeito da leitura e a escrita na educação infantil;
- Possibilitar aos professores, conhecimento teórico e prático sobre o assunto em questão;
- Trabalhar junto as professoras as técnicas pedagógicas de Celestin Freinet, evidenciando o uso social da escrita;
- Instigar nos professores a ideia de formar um grupo permanente de estudos sobre a cultura escrita.

### 4. Atividades

<b>1º Período: abr - mai – jun</b>	<b>Material de estudo</b>	<b>Reflexões</b>	<b>CH</b>
Apresentação do cronograma de estudos	Apresentar o projeto da pesquisa/proposta de intervenção às professoras	Como você compreende a leitura e a escrita na educação infantil?	02
Reflexões iniciais acerca da THC de Vigotski; processo de humanização; atividades guias do desenvolvimento	(1º texto) Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.	Identificar as práticas escolarizantes do cotidiano pedagógico	02
A professora como organizadora do espaço educativo; as aprendizagens como possibilidades; ZDI; Lei genética geral do desenvolvimento cultural	(2º Texto) O Lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento	Descreva o lugar que você ocupa nas propostas pedagógicas	02
<b>2º Período: set, out, nov</b>			
O lugar da criança, da cultura no desenvolvimento humano e a escrita na educação infantil.	O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. (3º texto)	Descreva o lugar que a criança ocupa nas diferentes propostas pedagógicas da sua rotina Escutamos as diferentes expressões das crianças em nossas turmas?	02
A formação do leitor e produtor de textos na primeira infância nos pressupostos da THC; unções psíquicas superiores: função simbólica da consciência, autodisciplina e a capacidade de planejamento.	A escuta como método nas relações na escola da infância (4º Texto) Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos (5º Texto) O processo de aquisição da escrita na educação infantil:	Antes do conhecimento desse material estudado, como você tem apresentado a escrita para as crianças e quais as implicações do ensino equivocado da leitura e da escrita?	02

A aquisição da escrita na educação infantil; mecanização	contribuições de Vigotsky.(6º Texto)	Com qual frequência, o desenho, pintura, colagem, modelagem, e a brincadeira “livre” fazem parte do cotidiano da sua turma?	04
A cultura escrita; educação infantil; THC; Pedagogia Freinet	O lugar da cultura escrita na Educação Infantil (7º Texto)	Registre por meio de fotos, quais materiais da cultura escrita, aparecem na sua sala de referências e nos espaços do CMEI?	04
A pedagogia Freinet e suas técnicas na educação infantil - O jornal escolar, a roda da conversa, a correspondência interescolar, o livro da vida, o fichário, o álbum da turma e a aula-passeio	As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro (8º Texto)	Qual dessas técnicas, você realiza em sua turma e com qual frequência?	
Confeccionar algumas das técnicas para se trabalhar a cultura escrita, apresentadas no artigo anterior.	Oficina Mapa de animação cultural; Diário da turma (FOLQUE, 2012)		

## 5. Metodologia

Encontros de estudo desenvolvido junto às professoras participantes da pesquisa com exposições dialogadas, em estudos dirigidos com debates, reflexões e partilha de experiências.

## 6. Bibliografia

(01) MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

(02) MARTINEZ, A de P. A. O Lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

(03) FOLQUE, A. M. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. MELO A. S. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

(04) MELLO, Suely Amaral, Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. (Org.) **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil/Secretaria Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. V1, p.42

(05) MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40.

(06) SOUZA, de M. A. Regina; MELLO, Suely Amaral O lugar da cultura escrita na Educação Infantil, In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

(07) BARROS, F.; da Silva, G.; Raizer, C. As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum, América do Norte**, 1430 08 2017.

**(Leituras complementares)**

(8) BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, **Resolução nº. 5/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)**. Brasília: MEC/CNE, 2009.

(9) MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural**. Psicologia Política, vol. 10, jul./dez. 2010.

(10) MELLO, **Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015.

(11) SOUZA, e J. Solange. **Infância e Linguagem: Lev Vygotsky e a relação entre pensamento e palavra**. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil MEC Caderno 2, v.3 - Tema: SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIA E LINGUAGEM

(12) BAPTISTA, Correia Mônica. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**, ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

(13) BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação infantil e cultura escrita**. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.7-16.

---

ODAVILMA CALADO POMPERMAIER  
Formadora

---

SINARA ALMEIDA DA COSTA  
Professora Orientadora do curso



**APÊNDICE B: Solicitação**

Santarém, \_\_\_ de abril de 2018

Ilma. Sra. \_\_\_\_\_

Coordenadora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Santarém

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e estou fazendo uma pesquisa, intitulada: “A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades”. Tem como objetivo principal compreender de que forma os professores pode utilizar a cultura escrita nas suas práticas pedagógicas na educação infantil; esta pesquisa parte do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola da infância e de participarem da cultura escrita, sendo parte de um patrimônio cultural existente em todas as sociedades que ler e escreve; a escola como lugar da cultura mais elaborada, deve portanto possibilitar e oportunizar experiências na leitura e da escrita na educação Infantil.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) \_\_\_\_\_, possui em seu quadro profissional, um quantitativo expressivo de professores atuando nos diferentes grupos etários desse Centro Educacional, que tem buscado alternativas metodológicas para manter o entusiasmo pela profissão, se encaixando aos critérios pré-determinados para o desenvolvimento da pesquisa a ser realizada no âmbito do mestrado.

Assim, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada na referida instituição. Adianto que, num contato inicial, a gestora e as professoras do Centro, mostraram-se disponíveis para a realização desse estudo que, certamente, fornecerá subsídios importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica neste tipo de modalidade institucional.

Desde já, agradeço a sua generosa colaboração.

Cordialmente,

---

Odavilma Calado Pompermaier  
Mestrado em Educação – UFOPA

**APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Para a Gestora**

Ilma. Prof.<sup>a</sup> gestora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) \_\_\_\_\_

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e estou fazendo uma pesquisa, intitulada: “A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades”. Tem como objetivo principal compreender de que forma os professores pode utilizar a cultura escrita nas suas práticas pedagógicas na educação infantil; esta pesquisa parte do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola da infância e de participarem da cultura escrita, sendo parte de um patrimônio cultural existente em todas as sociedades que ler e escreve; a escola como lugar da cultura mais elaborada, deve portanto possibilitar e oportunizar experiências na leitura e da escrita na educação Infantil.

Este Centro Municipal de Educação Infantil\_\_\_\_, possui em seu quadro profissional, um quantitativo expressivo de professores atuando nos diferentes grupos etários desse Centro Educacional, que tem buscado alternativas metodológicas para manter o entusiasmo pela profissão, se encaixando aos critérios pré-determinados para o desenvolvimento da pesquisa a ser realizada no âmbito do mestrado.

Assim, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada na referida Unidade Municipal de Educação Infantil.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes serão mantidas em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Odavilma Calado Pompermaier, residente, Rua Presidente Kennedy, 69, Mapiri, Celular (93) 991368776, e-mail: vilma.Pompermaier@gmail.com

Santarém, \_\_\_ de \_\_\_ de 2018

---

Assinatura da gestora

---

Odavilma Calado Pompermaier

## APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Para as Professoras

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e estou fazendo uma pesquisa cujo objetivo principal é: Compreender de que forma os professores podem utilizar a escrita como instrumento social na Educação Infantil.

Esta pesquisa traz como proposta um período de formação para as professoras, com intuito de compor um grupo de estudos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil a partir do diálogo teórico de autores que investigam essa temática, à luz da teoria histórico-cultural e das técnicas de Celesti Freinet.

Concebendo a importância da professora nesse processo, pretendo intervir na formação e na práxis desta, por meio de estudos norteados pelas ideias de Vigotski e seus colaboradores, com o intuito de desenvolver, enriquecer e problematizar a leitura e a escrita, por meio da atuação pedagógica da professora. Além da formação, pretendo realizar observações sobre a prática pedagógica antes e durante a formação continuada, refletindo sobre os acontecimentos e planejando atividades mediadoras para que possamos avançar no aprofundamento do assunto em questão.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Odavilma Calado Pompermaier, residente Rua. Presidente Kennedy, 69 Mapiri, Santarém, Pará celular: (93) 9918776, e-mail: [vilma.pompermaier@gmail.com](mailto:vilma.pompermaier@gmail.com)

Santarém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante – Professora

\_\_\_\_\_  
Odavilma Calado Pompermaier

## APÊNDICE E: Roteiro de observação

1 – O espaço institucional como o ambiente social e cultural das crianças: organização, rotina e interação.

Como está organizado o tempo e o espaço da criança na instituição?

Rotina fixada pela instituição: como é a estrutura?

As interações: como acontecem?

2 – A sala de atividades

Quais materiais da cultura escrita são disponibilizados às crianças (livros, revistas, gibis, jornais, cartazes, etc.) e como estão dispostos na sala?

Quais atividades de escrita são realizadas e como se dá a participação das crianças nas atividades?

Como os usos e funções da leitura e da escrita são trabalhados com as crianças nas atividades?

De que forma são estabelecidas as relações entre a escrita e as demais atividades?

No direcionamento das atividades com desenho há alguma relação com a apropriação escrita?

A professora explora os diferentes locais em que a escrita se encontra presente e a respectiva função que desempenha?

A professora lê histórias diariamente para as crianças e as incentiva, individualmente ou em grupos, a contar e recontar as histórias e a narrar situações? \*

A professora incentiva as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos? \*

As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente? \*

De que forma a professora atende as dúvidas, observações e posicionamentos das crianças sobre a escrita?

3 – Sentimentos despertados nesse dia de observação.

4 – Dificuldades e/ou facilidades na realização das observações com base nesse roteiro.

Observação: As questões em asteriscos são baseadas nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009).

**APÊNDICE F: Protocolo de observação.**

Instituição \_\_\_\_\_ Data:

\_\_\_\_\_

Professora \_\_\_\_\_ Turma:

\_\_\_\_\_

Crianças: \_\_\_\_\_ meninos \_\_\_\_\_ meninas \_\_\_\_\_ Total:

\_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_ Tempo de Observação: \_\_\_\_\_

Data	Descrição das atividades	Observações

## APÊNDICE G: Roteiro de caracterização das professoras

### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

### Formação

Magistério ( ) Superior ( ) Curso: \_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: Especialização ( ) Curso: \_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Mestrado ( ) Doutorado ( ) Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

### 3. Experiência profissional

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de Magistério na educação infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho nesta instituição: \_\_\_\_\_

Atuou na rede privada: ( ) Sim ( ) Não. Tempo de trabalho: \_\_\_\_\_

Atuou na rede pública: ( ) Sim ( ) Não. Tempo de trabalho: \_\_\_\_\_

Turmas em que trabalhou nos últimos dois anos: \_\_\_\_\_

### 4. Formação Continuada

Participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 2 anos: ( ) Sim ( ) Não. Qual Instituição. \_\_\_\_\_

Participou de alguma formação específica sobre leitura e escrita ou letramento na educação infantil nos últimos 2 anos: ( ) Sim ( ) Não Qual instituição? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE H:**

**QUADRO N° 11:** Demonstrativo das atividades dos meses de Abril, Maio, Junho, por grupo etário, 01B, 02M, 03M, 04P

**Mês: ABRIL**

Grupo etário	<b>01 B</b>
Período	03 á 6
Tema/área do conhecimento	Expressão corporal
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorando os movimentos do corpo;</li> <li>• Estimulando com brinquedos de encaixar;</li> <li>• instigação visual; incentivo verbal</li> </ul>
Objetivo geral	Explorar o movimento próprio do corpo com brincadeiras que envolvam o canto, o andar, encaixar, correr, pular e manusear
Objetivos específicos	Deslocar com destreza progressiva do corpo; Aperfeiçoar os gestos utilizando o tato para manusear objetos; Favorecer o desenvolvimento da percepção visual através de livros e vídeos; Favorecer o desenvolvimento da linguagem através da música
Grupo etário	<b>02 M</b>
Período	09 á 13
Tema/área do conhecimento	I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas corporais que possibilitem a movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos outros
Atividades	Meu corpo; Bau do tesouro; Nossos combinados; Contorno do corpo; Passeando pela floresta
Objetivo geral	Aprender a conviver no mesmo espaço com outras pessoas, compreendendo que todos somos diferentes e agimos de maneira diferente.
Objetivos específicos	Promover a socialização; Valorizar e respeitar a todos; Favorecer o reconhecimento da própria imagem e do colega; Compreender e favorecer que cada criança possui uma identidade; Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo seus limites e situações que ele produz;
Grupo etário	<b>03 M</b>
Período	02 á 06
Tema/área do conhecimento	Linguagem matemática; Natureza; Sociedade; Artes
Atividades	Formas geométricas; Coordenação motora; O Sol; Quem sou eu?; Piscina e brincadeiras
Objetivo geral	Adquirir conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento.
Objetivos específicos	Conhecer as formas geométrica;

	Desenvolver a percepção motora e visual; Proporcionar momentos de observação do tempo e da natureza; Conhecer e conhecer-se; Desenvolver atividades físicas e lúdicas para interação do grupo etário.
Grupo etário	<b>04 P</b>
Período	02 a 06
Tema/área do conhecimento	VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças, nas ações de cuidados pessoal, quanto organização, saúde e bem estar
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do mural “hábitos de higiene corporal”</li> <li>• Caixa surpresa;</li> <li>• Vídeo “o reino do dente” /escrita coletiva sobre o que nós sabemos sobre os dentes</li> </ul>
Objetivo geral	Promover e consolidar hábitos de higiene
Objetivos específicos	Conscientizá-los sobre os hábitos saudáveis de higiene; Reconhecer a importância de lavar as mãos em momentos específicos; Identificar os efeitos negativos que uma má escovação causa na boca; Compreender que a falta de higiene pessoal causa prejuízos a saúde
<b>Mês: MAIO</b>	
Grupo etário	<b>01 B</b>
Período	21 á 25
Tema/área do conhecimento	Linguagem visual, as cores primárias,
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincando com blocos de montar;</li> <li>• Passeio no jardim;</li> <li>• Brincando com as cores das roupas;</li> <li>• Colorir a cartolina com a cores primarias;</li> <li>• Brincar no tatame com bolinhas coloridas.</li> </ul>
Objetivo geral	Promover na criança a visualização, exploração, contato e manuseio de diversos objetos que compõem o universo de cores, possibilitando a criança identificá-las ao ambiente e ao seu redor.
Objetivos específicos	Nomear as cores primárias; Explorar o ambiente para descobrir, Reconhecer e diferenciar as cores primarias; Propiciar o contato de diversos tipos de materiais coloridos; Desenvolver a percepção visual das crianças.
<b>Mês: JUNHO</b>	
Grupo etário	<b>02 M</b>
Período	21 a 25
Tema/área do conhecimento	Motricidade: Coordenação motora ampla
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade livre;</li> <li>• Bola, bolinha e balão;</li> <li>• Brincadeiras com cordas</li> <li>• Brincadeiras de imitar os bichos;</li> <li>• Os diferentes percursos no labirinto</li> </ul>



Objetivo geral	Oportunizar as crianças momentos de aprendizagens por meio de sua coordenação motora ampla, ampliando suas possibilidades de expressão do próprio movimento de modo a utilizar em diferentes situações, além do seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo.
Objetivos específicos	Mostrar as crianças os diferentes tipos de bola e tamanho; Trabalhar os diferentes movimentos, como: arremessar, jogar, quicar; Desenvolver a orientação espacial; Desenvolver o equilíbrio; Conhecer os diferentes bichos que aparecem na atividade; Favorecer o movimento de abaixar, subir, esticar e se arrastar; Estimular movimentos viso motor; Conhecer as potencialidades e limites do próprio corpo.
Grupo etário	<b>03 M</b>
Período	14 á 18
Tema/área do conhecimento	Linguagem matemática - Números, 1, 2, 3, 4,5.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pulando amarelinha;</li> <li>• Bandeja de areia;</li> <li>• Tubo com gravetos;</li> <li>• Minha idade;</li> <li>• Cinema com pipoca</li> </ul>
Objetivo geral	Despertar nas crianças a noção de quantidade, através dos números
Objetivos específicos	Estimular o interesse da criança pelos números; Identificar os números; Associar os números com as quantidades representadas; Incentivar e permitir a opinião das crianças nas atividades; Desenvolver nas crianças a noção de respeito com colegas e professoras
Grupo etário	<b>04 P</b>
Período	18 a 22
Tema/área do conhecimento	Linguagem oral e escrita, artes visuais, música e movimento
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As vogais, a, e, i, o, u</li> </ul>
Objetivo geral	Através do lúdico, ensinar as vogais as crianças de maneira, rápida, pratica e divertida, possibilitando a elas a interação com diversos saberes, usufruindo dessa aprendizagem no decorrer da sua vida
Objetivos específicos	Identificar as vogais através de fichas, músicas e brincadeiras; ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão; Desenvolver a atenção e a percepção; Possibilitar o desenvolvimento da linguagem oral, através das músicas das vogais; Desenvolver a coordenação viso motora e a interação entre aluno/professor através da brincadeira “pescaria das vogais”
<b>Mês: JUNHO</b>	
Grupo etário	<b>01 B</b>
Período	11 á 15
Tema/área do conhecimento	Alimentação Saudável
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar sobre a importância de uma alimentação saudável</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar as cores dos alimentos usando as frutas e os legumes;</li> <li>• Cantar músicas relacionado ao tema (a sopa do nenê);</li> <li>• Brincar ao ar livre para estimular exercícios físicos que contribuem para uma boa saúde e bem-estar de todos;</li> <li>• Fazer um pic-nic</li> </ul>
Objetivo geral	Mostrar as crianças a diversidade de frutas e legumes, influenciando-os através da degustação dos mesmos a comerem de forma saudável
Objetivos específicos	Desenvolver o conceito de alimentação saudável; Identificar os diferentes tipos de frutas e legumes; Melhorar os hábitos alimentares
Grupo etário	<b>02 M</b>
Período	18 á 21
Tema/área do conhecimento	Linguagem e forma de expressão
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vão das borboletas;</li> <li>• Descobrir o objetivo;</li> <li>• Brincando de marujo;</li> <li>• Giro do pé, giro da mão</li> </ul>
Objetivo geral	Desenvolver os aspectos sensório motor e a socialização das crianças por meio de atividades lúdicas
Objetivos específicos	Estimular a coordenação motora ampla e a discriminação auditiva; Promover a coordenação viso motora e a tenção; Estimular a linguagem, atenção e orientação espacial; Identificar o esquema corporal;
Grupo etário	<b>03 M</b>
Período	11 á 15
Tema/área do conhecimento	Linguagem oral, Linguagem plástico visual; Expressão artística
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A história do gato xadrez;</li> <li>• Poesia. A borboleta de Vinícius de Moraes;</li> <li>• O que é que tem na sopa do neném;</li> <li>• Pintura nas cuias;</li> <li>• Mágica das cores nas garrafas.</li> </ul>
Objetivo geral	Desenvolver a linguagem oral, imaginação, fantasia e criatividade de nossas crianças.
Objetivos específicos	Desenvolver a atenção e concentração durante a contação de estória; Apresentar a poesia “As borboletas” Proporcionar as crianças a manipulação de legumes e verduras; Apresentar a arte das pinturas na cuiá; incentivar a produção artística; Realizar uma exposição das cuias pintadas.
Grupo etário	<b>04 P</b>
Período	11 á 15
Tema/área do conhecimento	Linguagem matemática, linguagem oral /escrita e plástico visual
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cores;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formas geométricas</li></ul>
Objetivo geral	Trabalhar com as cores e formas de modo que as crianças possam identificá-las e nomeá-las, ampliando seu vocabulário e seu conhecimento dos objetos e ambientes que as cercam
Objetivos específicos	Reproduzir as cores e formas geométricas; Ampliar o vocabulário; Reconhecer a existência de formas e cores do mundo; Desenhar a partir do que foi observado pelas crianças

## APÊNDICE I

QUADRO N° 12: Pesquisas encontradas no levantamento do estado da arte.

Autor (a)	Título	Palavras-chaves	Local/Ano Publicação	Tipo	Repositório/link de acesso
SILVA, Ana Laura Ribeiro	Teoria histórico-cultural e pedagogia freinet: teoria e prática no processo de aquisição da linguagem escrita	Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Freinet; Linguagem	UNESP/Campus de Marília - 2014	Artigo	Revista, Bertioga, V.4, nº 5 <a href="https://bit.ly/2BJ3KPl">https://bit.ly/2BJ3KPl</a>
SILVA, Cyntia Graziella Guizelim Simões Gitotto, SILVA, Ana Laura Ribeiro	A expressão pelas linguagens oral e escrita: fundamentos da teoria histórico-cultural para a educação de 0 a 3 anos	Linguagem oral e escrita; Teoria Histórico-Cultural; Educação de 0 a 3 anos; Pedagogia Freinet	UNESP/Campus de Marília, 2014	Artigo	Revista, Teoria e Prática da Educação, V.17 nº 3 <a href="https://bit.ly/2Q6YcDA">https://bit.ly/2Q6YcDA</a>
BAPTISTA, Mônica Correia	A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância	Não possui	UFMG/ 2010	Artigo	Portal do MEC <a href="https://bit.ly/2LE8kCR">https://bit.ly/2LE8kCR</a>
BARROS, Flávia C. O. Murbach SILVA, Greice Ferreira RAIZER, Cassiana Magalhães	As implicações pedagógicas de freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro	Educação Infantil. Técnicas Freinet. Registro	Faculdades Integradas de Ourinhos FIO, Universidade Estadual de Londrina -UEL/2017	Artigo	Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p.51-59 abr/jun <a href="https://bit.ly/2s7duyF">https://bit.ly/2s7duyF</a>
AQUINO, Ligia Maria Leão	Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias	educação infantil; teoria histórico-cultural; desenvolvimento infantil	Rio de Janeiro / 2015	Artigo	Fractal, Revista de Psicologia. Vol.27 nº1, jan/abr <a href="https://bit.ly/2CBsAm3">https://bit.ly/2CBsAm3</a>
MARTINS, José Eduardo	Os "cantinhos" de freinet	Não possui	Universidade Regional do NO do Estado do Rio Grande do Sul/1997	Artigo	Caderno Brasileiro do Ensino de Física, v.14,n3: p.288-298, dez <a href="https://bit.ly/2ESIU40">https://bit.ly/2ESIU40</a>
MELLO, Suely Amaral, Maria Izaura CAÇÃO	A liderança pedagógica e as condições objetivas e subjetivas do trabalho de educadoras da infância	educação infantil; formação continuada; teoria histórico-cultural	UNESP, Campus de Marília/2006	Artigo	Educação em Revista, Marília, v.7, n.1/2, p. 109-128 <a href="https://bit.ly/2LCFIdh">https://bit.ly/2LCFIdh</a>
TOSCANO, Kelly Cristina Ramos	Reflexões sobre as praticas de linguagem escrita na educação infantil	Educação infantil, Linguagem, escrita, práticas	São Bernardo do Campo/2012	Artigo	Revista de Educação do Cogeime Ano 21, n.40 jan/jun <a href="https://bit.ly/2CDg4SX">https://bit.ly/2CDg4SX</a>
MELO, Keylla Rejane, BRITO, Antonia Edna	Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções	Educação Infantil. Leitura. Escrita	Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.15,	Artigo	CAPES

			p.67-90, 2014.		
SOUZA, Cila Alves dos Santos, MACHADO, Andréia Maria Rodrigues de	Práticas didáticas na educação infantil: estratégias de linguagem escrita	Estratégias de Linguagem Escrita. Intencionalidade. Educação Infantil.		Artigo	CAPES
JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva, RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira	Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social	letramento, leitura e escrita, prática social.	Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 - 2013	Artigo	CAPES
SILVA, Ana Laura Ribeiro da, LIMA, Elieuzza Aparecida de, VALIENGO, Amanda	Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico	Técnicas Freinet. Educação Infantil. Teoria Histórico- Cultural.	RIAEE – Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, v. 12 p.669- 687, 2017	Artigo	CAPES
BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de	A teoria histórico-cultural e os pressupostos metodológicos de Celestin B. Freinet na educação infantil	Educação Infantil. Vivências. Práticas Educativas. Freinet. Produção de sentidos.	RIAEE – Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, v. 12, p.649- 668, 2017.	Artigo	CAPES
BRAGAGNOL O, Adriana	A discussão atual a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita na educação infantil	educação infantil; linguagem escrita; formação de professores; compromisso social.		Artigo	CAPES
RIBEIRO, Ana Laura, MELLO, Suely Amaral	Uma possibilidade para uma prática diferenciada na educacao infantil: a teoria Historico-Cultural e as técnicas de ensino de Celestin Freinet	Não possui		Artigo	CAPES
ALMEIDA, Vanessa Ferraz	A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever	Não possui	Universidade Federal de Minas Gerais, 2011	Artigo	ANPED (GT07 - 922)
PEREIRA, Fernanda M., ALVES, Ana Carolina Perrusi	Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes	Não possui	Universidade Federal de Pernambuco, 2012	Artigo	ANPED, (GT07- 1779)
FERREIRA, Alves, Bruna Molisani	Linguagem e educação infantil: o que contam as	Não possui	UFRJ / FFP- UERJ, 2015	Artigo	ANPED, (GT07- 4507)

	professoras sobre o trabalho pedagógico?				
MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso	A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural	Criança pré-escolar. Apropriação da linguagem escrita. Prática pedagógica. Teoria Histórico-Cultural.	UFAM, MANAUS 2015	Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <a href="https://bit.ly/2RpHDHK">https://bit.ly/2RpHDHK</a>
MELO, Keylla Rejane Almeida	Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil	Leitura. Escrita. Educação Infantil. Pesquisa Narrativa.	TERESINA 2014	Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <a href="https://bit.ly/2VlxQL4">https://bit.ly/2VlxQL4</a>
DRUZIAN, Ângela	Leitura e Escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica	Educação infantil. Leitura e escrita. Práticas pedagógicas e concepções.	Rio Claro: UNESP-SP, 2012	Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <a href="https://bit.ly/2GJKuHg">https://bit.ly/2GJKuHg</a>
SOUZA, Eduardo Bezerra de	A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor	Educação Infantil. Linguagem escrita. Formação de Professores.	PUC/São Paulo, 2016.	Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <a href="https://bit.ly/2rYycjV">https://bit.ly/2rYycjV</a>
CAMPOS, Camila Torricelli de	O processo de apropriação do desenho à escrita	Apropriação da escrita. Paradigma Indiciário. Alfabetização	SÃO CARLOS - SP 2011	Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
PIEKARZEWIC, Janaina da Costa Leal	Das intenções às ações: contribuições da pedagogia Freinet para a organização da prática pedagógica na educação infantil	Proposta Curricular de Santa Catarina; Pedagogia Freinet; Educação Infantil; Processos pedagógico-didáticos.	BLUMENA U – SC 2008	Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <a href="https://bit.ly/2BXXSBV">https://bit.ly/2BXXSBV</a>
PIFFER, Maristela Gatti	O trabalho com linguagem escrita na educação infantil	Educação Infantil. Alfabetização. Linguagem escrita. Gêneros textuais.	VITÓRIA 2006	Dissertação	CAPES
LOPES, Teina Nascimento Lopes	Leitura, Escrita e Letramento: um estudo de caso na pré-escola em rondonópolis-mt	Educação Infantil; Letramento; Leitura; Escrita; Práticas Pedagógicas.	CUIABÁ-MT 2008	Dissertação	CAPES
VALADARES, Cláudia Aparecida dos Santos	Práticas de Leitura e de Escrita na Educação Infantil em Várzea Grande – Mato Grosso.	Educação Infantil, Práticas pedagógicas, Leitura e escrita.	Cuiabá – MT 2009	Dissertação	CAPES
CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago	Práticas culturais, leitura e escrita: o perfil de professores de educação	Formação, Letramento, Leitura e Escrita,	RIO DE JANEIRO, 2009	Dissertação	CAPES

	infantil do município do Rio de Janeiro.	Alfabetização e Educação			
SILVA, Ana Laura Ribeiro da	Leitura na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural	Leitura, THC, Educação Infantil	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016	Tese	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <a href="https://bit.ly/2BFHo0Y">https://bit.ly/2BFHo0Y</a>
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	Educação Infantil, Linguagem, Formação de Professores	Fortaleza-CE 2009	Tese	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <a href="https://bit.ly/2GGePGr">https://bit.ly/2GGePGr</a>
SILVA, Greice Ferreira da	O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil	Leitura; escrita; gênero discursivo; Técnicas Freinet; Educação Infantil.	Marília – SP 2013	Tese	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco	Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	educação infantil, alfabetização, letramento.	São Paulo, 2008	Tese	CAPES