



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE DE SOUZA PEREIRA

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO LETRAMENTO:
O EMPENHAMENTO DO PROFESSOR E O ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DO 2º
PERÍODO**

BRASÍLIA - DF

2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALINE DE SOUZA PEREIRA

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO LETRAMENTO:
O EMPENHAMENTO DO PROFESSOR E O ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DO 2º
PERÍODO

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, na Linha de Pesquisa Aprendizagem e Mediação Pedagógica, sob a orientação da Professora. Dra. Maria de Fatima Guerra de Sousa.

BRASÍLIA - DF

2012

ALINE DE SOUZA PEREIRA

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO LETRAMENTO:
O EMPENHAMENTO DO PROFESSOR E O ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DO 2º
PERÍODO**

Dissertação defendida sob a avaliação da comissão examinadora constituída por:

Prof.^a Doutora Maria de Fatima Guerra de Sousa
Orientadora

Prof.^a Doutora Norma Lúcia Neris de Queiroz
Examinadora externa

Prof.^a Doutora Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo
Examinadora interna

Prof.^a Maria Fernanda Farah Cavaton
Examinadora suplente

A Deus, meu Senhor e Pai, que
tornou possível a realização desse trabalho
e a conquista de um
sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, responsável por meu ingresso e conclusão desse curso; por me sustentar nos momentos em que as incertezas me consumiam.

A meu filho Isaac, que mesmo tendo sido afetado por minha ausência, demonstrou compreensão e apoio durante a escrita desse trabalho.

Aos meus pais e irmãs, que me incentivaram a persistir em meus projetos acadêmicos e que muito se alegraram comigo ao ingressar nessa instituição.

A todos os meus familiares e amigos que contribuíram de muitas maneiras para que eu pudesse vencer as dificuldades do cotidiano.

Às queridas amigas Luciana e Aline, que dispensaram tempo e esforço na revisão e formatação desse texto. Que Deus lhes retribua em dobro o que fizeram por mim.

À professora Fatima, que soube lapidar ideias e concepções, permitindo o amadurecimento da minha prática pedagógica e pela paciência nas muitas vezes que minha ignorância exigiu mais de seu empenhamento.

À professora Stella, que por meio de sua prática docente se tornou responsável por meu interesse pelo tema Letramento.

À professora Norma, pela forma cuidadosa com que sempre fez suas considerações a respeito dessa dissertação, buscando não depreciar o produto do trabalho realizado.

À professora Fernanda, por ter estado sempre pronta a atender meus convites e pelas valiosas contribuições durante o processo de execução da pesquisa.

À professora e às crianças integrantes da pesquisa, por permitir que eu participasse de sua rotina e alterasse seu funcionamento, por me oferecerem afeto, simplesmente por estar com elas.

Às colegas de mestrado, que muito me incentivaram e acreditaram na minha capacidade de realizar esse trabalho.

À Secretaria de Estado e Educação, pelo semestre de licença para estudo, fundamental para a conclusão do curso.

A todos, que de alguma maneira, contribuíram para a concretização desse trabalho.

*Poesia é... brincar com palavras
como se brinca com bola, papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca com elas
Mais novas ficam.
Como água de rio
que é água sempre nova.
Como cada dia que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?*

José Paulo Paes

Resumo

O propósito dessa pesquisa foi analisar a qualidade da Educação Infantil, a partir da relação entre empenhamento do professor e envolvimento da criança em situações de letramento. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, com observação participante, em uma turma de 2º período, buscando identificar o empenhamento de uma professora em contextos de letramento, priorizando a atenção ao envolvimento da criança. Os dados construídos revelaram uma prática pedagógica de empenhamento da professora diferenciado do modelo de Educação Experiencial que embasou o referencial teórico e a análise desse trabalho e, ainda, que o envolvimento da criança sofreu influências de variáveis extrínsecas ao empenhamento, como as regras de jogo social e práticas de letramento que não contemplavam, na sua integridade, a essência lúdica da criança. A pesquisa apontou, também, para a tendência da Educação Infantil em adotar práticas de letramento de caráter preparatório e o empenhamento do professor permeado de concepções de habilidades mecânicas relacionadas à leitura e à escrita.

Palavras-chave: Qualidade da Educação Infantil; Letramento; Empenhamento do Professor; Envolvimento da Criança.

Abstract

The purpose of this research was to analyse the quality of Child Education, according to the relation between the teacher commitment and the involvement of the children in situations of literacy. For such, a study about the case was realized, with participative observation, in a 2^o period class, in order to identify the teacher commitment in literacy contexts, prioritizing the attention to the children's involvement. The constructed data revealed a pedagogic practice of the teacher commitment differing from the model of Experimencial Education that gave basis to the theoric referential and the analysis of this work and even that the children's involvement suffered influencias from variables unrelated to the effort, with social game rules and literacy practices that didn't contemplate , entirely, the ludic essence of the child. The research also pointed to the Child Education's tendency to adopt literacy practices of preparatory purposes and the teacher commitment permeated of conceptions of mechanic abilities related to reading and writing.

Key.words: Quality of Early Childhood Education; Literacy; Teacher Commitment; Involvement of the Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Edifício pedagógico

Figura 2: Desenvolvimento Pessoal e Social do cidadão pré-escolar

Figura 3: Método de pesquisa

Figura 4: Análise de dados

Imagem 1: *Hall* de entrada

Imagem 2: Refeitório

Imagem 3: Parquinho

Imagem 4: Piscina

Imagem 5: Casinha de boneca

Imagem 6: Interior da casinha de boneca

Imagem 7: Canteiro

Imagem 8: Espaço do faz-de-conta

Imagem 9: Mural de atividades

Imagem 10: Mural com palavras-chave

Imagem 11: Professora conduzindo o desenho

Imagem 12: Desenho feito pelas crianças

Imagem 13: Diagrama escrito pela professora no quadro branco

Imagem 14: Atividade entregue às crianças

Imagem 15: Sala de leitura. Entrega dos livros pela professora

Imagem 16: Sala de leitura. Registro do livro colocado na pasta da criança

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EXE: Educação Experiencial

LIS-YC: Leuven Involvement Scale for Young Children (Escala de Envolvimento da Criança)

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394

MEC: Ministério da Educação e da Cultura

OCEPE: Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

SAC: Sistema de Acompanhamento da Criança

ASOS: Adult Style Observation Schedule (Formulário para Observação do Estilo do Adulto)

LISTA DE APÊNDICE E ANEXO

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

ANEXO 1: Formulário para Observação do Estilo do Adulto

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 Qualidade e qualidade na educação infantil.....	20
1.2 Dimensões e indicadores de qualidade na educação infantil.....	24
1.3 O letramento no contexto da educação Infantil.....	27
1.4 Relação entre empenhamento do professor e envolvimento da criança.....	37
2. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	45
2.1 Paradigmas da pesquisa.....	45
2.2 Método da pesquisa.....	47
2.3 Contexto da pesquisa.....	47
2.4 Participantes.....	50
2.5 Procedimentos de construção e análise de dados.....	51
3. EMPENHAMENTO DO PROFESSOR E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	52
3.1 A prática de contação de história na pré-escola: usos e desusos.....	52
3.2 Desenho infantil: reprodução ou resignificação?.....	57
3.3 Produção coletiva de texto: a escrita (não) dotada de unidade sociocomunicativa.....	60
3.4 Leitura de pictogramas: possibilidades da escrita.....	65
3.5 Cópia: recurso para quê?.....	70
3.6 Consciência fonológica: entre o treino e a reflexão.....	74
3.7 Leitura espontânea: contato com textos literários	78

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
5. REFERÊNCIAS.....	87
6. APÊNDICE.....	97
7. ANEXO.....	99

APRESENTAÇÃO

Discutir conceitos como o de criança, infância ou sobre a assistência dispensada a essa etapa do desenvolvimento humano, é indissociável à discussão das transformações sociais e culturais sofridas por eles.

Observando a trajetória percorrida no Brasil pela educação da primeira infância, percebe-se que durante esse processo histórico prevaleceu, inicialmente, a cultura do amparo e da assistência, mais tarde sucedida, porém não suplantada, pela concepção compensatória, que acreditava ser necessário suprir carências culturais, cognitivas, afetivas e nutricionais das crianças oriundas das classes menos favorecidas. Ainda hoje, essas concepções estão presentes nas propostas de trabalho para a Educação Infantil, seja com o intuito de reproduzi-las, ou na tentativa de negá-las.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil passou a se configurar primeira etapa de ensino, objetivando o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Contudo, esse *status*, mesmo representando um grande avanço para a qualidade da instituição educacional da primeira infância passou a sofrer maior influência por parte da estrutura de funcionamento do ensino fundamental, por sua proximidade, tendendo, em alguns contextos, a reproduzir seu modelo estrutural e suas práticas pedagógicas.

Não obstante, a Educação Infantil tem buscado construir sua identidade. Muitos pesquisadores e estudiosos têm-se dedicado a essa tarefa, enfrentando a polêmica sobre o uso da linguagem escrita, dentre outras, no contexto da primeira infância. As indagações sobre o tema são muitas e de naturezas diversas, tais como: É correto alfabetizar na Educação Infantil? O trabalho com a linguagem escrita configura educação compensatória ou preparatória? Até que ponto é coerente dispensar tempo com atividades de leitura e escrita em detrimento do brincar? O trabalho de reconhecimento do alfabeto na Educação Infantil ajuda no processo de alfabetização das crianças? Como trabalhar a linguagem escrita com crianças pequenas?

Essas questões começaram a ser respondidas de modo diferenciado quando, nas décadas de 1970 e 1980, a sociolinguística apresentou uma nova perspectiva

para o trabalho com a língua oral e escrita por meio do letramento, que dirige seu foco à função social da escrita. Entender a prática alfabetização inter-relacionada ao letramento permitiu que a Educação Infantil se apropriasse tanto do direito como do dever de usufruir de textos escritos para proporcionar situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Assim como a criança adquire a linguagem falada, por meio de suas interações no contexto familiar ou da comunidade, a aprendizagem da linguagem escrita pode se desenvolver nos primeiros anos de vida, quando ela, interagindo com materiais como cartazes, rótulos, catálogos, computador, jogos eletrônicos, guias de TV, encartes de supermercado, passa a compreender e a criar textos visuais e a representá-los, com elementos comuns a sua vivência, nas brincadeiras e nos desenhos (KISHIMOTO, 2010). Dessa forma, as práticas de letramento na Educação Infantil tornaram-se condizentes com as especificidades dessa etapa de ensino.

Falar das especificidades da Educação Infantil, no entanto, é caminhar em direção à avaliação de sua qualidade, avaliação esta que envolve o contexto, as interações, as atividades que nela ocorrem, e principalmente, o processo como tudo é desenvolvido. É procurar observar e avaliar o que ocorre e o que deveria ocorrer no contexto educativo.

Nesse estudo, duas dimensões foram consideradas determinantes para a avaliação do processo da qualidade na Educação Infantil: o envolvimento da criança e o empenhamento do professor. Ferre Laevers (2008), pesquisador belga, desenvolveu, juntamente com outros doze educadores, o modelo de Educação Experiencial, que tem como referência o ponto de vista da criança – suas emoções, interesses e representações. Laevers e Van Sanden (1997 apud PORTUGAL e LAEVERS, 2010, p.14) consideraram que:

Ao atender-se à **experiência** interna das crianças (considerando bem-estar emocional e implicação), protagoniza-se uma **atitude experiencial**: atitude atenta ao vivido da criança e que está na **base** de um *edifício pedagógico*, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador (Grifo dos autores).

O modelo de Educação Experiencial pressupõe um processo de atenção à criança, partindo das dimensões bem-estar emocional e envolvimento. A dimensão bem-estar emocional trata-se de um estado, no qual a criança sente-se à vontade,

confiante, age com espontaneidade e demonstra energia em suas ações. É determinada principalmente pela satisfação das necessidades básicas, o que segundo Laevers (2008, p.20) indica a “qualidade da relação existente entre o sujeito e o seu contexto”.

Em relação ao envolvimento da criança, referido por Portugal e Leavers (2010) como implicação, Laevers (2008) explica que, é fundamental para o processo de desenvolvimento e requer um ambiente planejado, estimulante e propício para sua ocorrência. Segundo o autor, é possível avaliar esse envolvimento por meio da observação da atenção da criança em relação à atividade que realiza, da energia que ela dispensa para sua realização, de sua expressão facial e postura diante do desafio que a atividade lhe impõe (ou ausência dele), de sua persistência, precisão, e do tempo que leva para reagir aos estímulos da atividade, das expressões verbais e satisfação que a criança demonstra quanto ao resultado do seu trabalho e, ainda, pela da complexidade da atividade e da criatividade que ela exige da criança. O comportamento da criança em cada uma dessas situações configura uma posição dentro de um *continuum* de envolvimento, entre 0 – 5 pontos.

O autor considera o nível de envolvimento um indicador sobre o que as atividades e o contexto educativo provocam nas crianças. Com esse indicador Laevers desenvolveu a Escala de Envolvimento da Criança, um instrumento de avaliação da qualidade do processo educativo.

Apoiado no postulado de Carl Rogers (1983 apud PORTUGAL, 2009, p.136) que diz que “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis”, Laevers (2004) relacionou o envolvimento da criança à competência do adulto para motivar, promover e envolvê-la no processo de aprendizagem. O autor desenvolveu, a partir dessa concepção, o Formulário para Observação do Estilo do Adulto (ASOS - *Adult Style Observation Schedule* -) que se baseia nas dimensões estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia.

O autor supracitado compreende como finalidade da educação pré-escolar o desenvolvimento pessoal e social da criança e define âmbitos de competências a serem desenvolvidas na Educação Infantil: atitudinais, sociais e domínios essenciais. Dentre os domínios essenciais está a linguagem oral e abordagem à escrita. Portugal e Laevers (2010) enfatiza o papel do adulto como mediador da

cultura e da linguagem, necessário para o processo de construção de significados.

Portanto, tendo como fundamento as concepções desenvolvidas pela teoria da Educação Experiencial e a proposta da sociolinguística para o letramento na Educação Infantil, de forma a constituir elemento de qualidade, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa:

Na perspectiva da qualidade da educação infantil, como o empenhamento do professor promove o envolvimento de crianças do 2º período em atividades de letramento?

Como objetivo geral, essa pesquisa pretendeu:

Analisar, na perspectiva da qualidade da Educação Infantil, a relação entre o empenhamento do professor e o envolvimento de crianças do 2º período em atividades de letramento.

Para atingir o objetivo geral foi necessário:

- 1. Descrever a qualidade do empenhamento do professor em situações de letramento.**
- 2. Descrever a qualidade do envolvimento de crianças do 2º período em atividades de letramento.**

O referencial teórico desse trabalho, inicialmente, discutiu a qualidade da educação da primeira infância, destacando posturas modernistas e pós-modernistas sobre o tema. Em seguida, apontou algumas dimensões e os indicadores de qualidade para essa etapa de ensino.

O conceito de letramento, sua contextualização na Educação Infantil e, ainda, a relação entre alfabetização e letramento são discussões que também foram levantadas pelo referencial entendendo-os como necessários para a construção e análise dos dados. E, para encerrar essa parte, apresentou-se a conceituação de empenhamento do professor e envolvimento da criança como um dos instrumentos que auxiliaram a pesquisadora na avaliação da qualidade do contexto educacional.

O segundo capítulo trouxe a descrição do paradigma qualitativo que sustentou a pesquisa, seu contexto e os sujeitos que dela fizeram parte.

A análise da relação entre empenhamento do professor e envolvimento da criança, à luz das concepções dos autores trabalhados e da observação da prática pedagógica na Educação Infantil e, tendo como pano de fundo atividades de letramento foi desenvolvida no capítulo três, por meio dos protocolos de observação. Por fim, nas considerações finais, buscou-se, ressaltar o percurso da pesquisa e

sinalizar as carências e possíveis melhorias para a prática pedagógica com a primeira infância.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Qualidade e qualidade na educação infantil

O termo qualidade, muito utilizado nas áreas de comércio, indústrias, prestações de serviços, referindo-se à confiabilidade, previsibilidade, e consistência, passou, a partir da década de 1980, a ser incorporado na tradição e na epistemologia do positivismo lógico, a ocupar os discursos dos setores públicos, proclamando a especificação de critérios e padrões generalizáveis em prol da viabilização de julgamentos precisos sobre um produto (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003).

A partir daí, o conceito de qualidade passou por processos de transformação que foram desde valorização de recursos humanos e materiais, passando pela busca de resultados com o mínimo custo, até se voltar aos resultados obtidos pelos alunos, qualquer que fosse a forma de medi-los (ENGUIITA, 2002).

Esses discursos sujeitaram a qualidade a instrumentos normatizadores e universalizadores, com objetivos voltados ao alcance de metas pré-estabelecidas, e resultados previsíveis, contradizendo a essência de sua própria natureza: a de se referir a um processo e não apenas a resultados, a de ser contextual, única e dialógica.

Como resposta (de forma alternativa) a esse modelo de qualidade, alguns pesquisadores desenvolveram o conceito pós-moderno. Anna Bondioli (2004, p.14) resgata a condição negociada da qualidade afirmando que ela: “não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa”. Tal discurso faz referência à natureza valorativa da qualidade, que carrega consigo o contexto histórico-cultural de cada um de seus envolvidos.

A ação coletiva dos sujeitos na construção de um contexto de qualidade - crianças, pais, educadores, gestores, servidores, e os demais integrantes da comunidade escolar -, torna o processo permeado de negociação e discussão sobre as expectativas geradas em relação à atenção e à educação dada à criança. Quanto

a esse aspecto, Zabalza (1998a) contribui lembrando que não basta pedir que a comunidade participe da ação educativa da escola e que é necessário haver envolvimento no processo de conceituação e implantação da qualidade que se busca.

Quanto ao discurso moderno sobre a qualidade, na concepção de Zygmunt Bauman (1991, apud DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.36), ela é inatingível. Segundo Bauman, o Estado confere a si mesmo status de “verdade absoluta, arte pura, humanismo no sentido exato do termo, ordem, certeza, harmonia e o fim da história”. O autor acredita que a universalidade de valores anula as singularidades, a unidade e a coerência, ocupa o espaço das perspectivas múltiplas e das complexidades, o consenso consome a diversidade, e a certeza, as ambivalências.

A análise de tais fundamentos sugere a necessidade da construção de novas bases para se conceber a qualidade. Dahlberg *et al.* (2003), alegando a dificuldade de se desvencilhar o termo qualidade de seu estigma iluminista, propuseram a substituição do “discurso da qualidade”¹ para o “discurso da construção de significado”. Para os autores, esse último dirige seu enfoque “à construção e ao aprofundamento do entendimento da instituição dedicada à primeira infância e a seus projetos, em particular o trabalho pedagógico – para construir significado a partir do que está acontecendo” (DAHLBERG *et al.*, 2003, p.143).

Da mesma forma, Moss (2008a) sugere que o conceito da qualidade só pode ser trabalhado como um meio de avaliação, enquanto o conceito de criar significado permite a construção e o aprofundamento do entendimento do trabalho pedagógico.

Bem antes, o modelo de Educação Experiencial, desenvolvido na década de 70 por Laevers (2008), já se referia a aspectos da qualidade destacados por Moss (2008a) ao considerar o processo de ensino-aprendizagem o centro da avaliação da qualidade, apresentando duas dimensões como determinantes para essa avaliação: o bem-estar emocional e o envolvimento da criança. Segundo Laevers, essas dimensões representam 80 por cento da garantia de se estar procedendo corretamente no trabalho com as crianças. Isto é, para o autor, se houver envolvimento, haverá desenvolvimento das potencialidades, e, se houver bem-estar no nível emocional, as crianças estarão se desenvolvendo bem (LAEVERS, 2008).

O Programa Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DPQ) avalia a

¹ Expressão utilizada por GENTILI e SILVA (2002) em Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.

qualidade da educação infantil por meio da proposta de um sistema de monitorização e observação que possa abranger todas as instituições de educação da primeira infância e que desenvolva melhorias e inovações. Esse programa, desenvolvido por Pascal e Bertran, considera como indicadores da qualidade as dimensões apresentadas por Laevers: o bem-estar emocional e envolvimento da criança, e o empenhamento do professor (PORTUGAL, 2009).

Oliveira-Formosinho, coordenadora do projeto DQP, tratando de crianças pequenas, diz ser “eticamente insustentável avaliar os resultados sem analisar os contextos e processos que os provocam, porque os resultados das avaliações se convertem rapidamente em rotulagem das crianças” (2008, p.5). Nessa perspectiva, a qualidade toma forma dinâmico-evolutiva, orientada para o conceito de uma “verdade”.

O modelo de Educação Experiencial (EXE) apresenta uma concepção ecológica de qualidade, referindo-se ao contexto, aos papéis dos atores e às suas interações e relações entre contextos sociais; qualidade percebida nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores chave, sendo seu entendimento progressivamente construído (PORTUGAL, 2009).

Contribuindo com essa linha de pensamento, Bondioli (2004) apresenta a qualidade associada aos adjetivos: participativo, autorreflexivo, processual, contextual e plural, confirmando sua natureza transacional e negociada. E, como produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, Freitas (2005) afirma que não se pode alcançar a qualidade por meio de mudanças advindas de regulações de um Estado avaliador que é submisso às determinações do mercado. Tais políticas se inspiram na ideologia liberal, que se sustenta com princípios de valorização à concorrência entre as escolas, na ênfase sobre a eficiência e resultados acadêmicos.

A qualidade dos serviços prestados à primeira infância não é, por certo, independente das políticas públicas direcionadas a essa faixa etária. Um longo processo histórico de concepções assistencialistas, compensatórias, de privação cultural, com natureza higienista marcou a oferta de instituições de atendimento à infância, que se apropriava do discurso da neutralidade do Estado advindo da chamada democratização das oportunidades educacionais com o intuito de tornar a pré-escola a “mola propulsora da *mudança social*” projetando para o futuro soluções de problemas oriundos do status socioeconômico, e se resguardando de possíveis

fracassos, por meio da retórica da igualdade de oportunidades (KRAMER, 2006, p.29).

Não obstante esse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao menos no corpo da lei, representou um marco quanto à mudança do conceito de Educação Infantil. Nessa Constituição, as creches e pré-escolas aparecem como direito da criança até seis anos de idade e como parte das instituições educativas. A LDB/96 resignificou o conceito de educação da primeira infância, assumindo em seu texto a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Ambas as legislações contribuíram para o desenvolvimento do conceito de criança como sujeito de direito, competente, capaz de participar do processo de construção da educação que a ela atende, possibilitando, assim, um processo educacional de qualidade.

A Constituição de 88 inaugura o modelo universalista de Educação Infantil, no sentido de favorecer políticas sociais integradas, voltadas à garantia de direitos de todos os cidadãos. Entretanto, as políticas públicas para essa etapa de ensino, postas em prática, têm-se mostrado inerentemente reducionistas, onde “o Estado atende uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por ele pagar” (NUNES E CORSINO, 2011, p.331).

Nunes e Corsino (2011) ratificam a problemática da oferta em relação à qualidade dos serviços oferecidos à primeira infância afirmando que a primeira não pode prescindir a segunda. A qualidade desses serviços é vinculada por Kramer (2006, p.127) ao:

direito à igualdade e ao real exercício da cidadania; a diversidade de alternativas curriculares; ao favorecimento do desenvolvimento infantil e a aquisição/ construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social; à extinção dos programas de baixo custo, porque sempre redundam em baixa qualidade; a estratégias curriculares e política de formação – prévia e principalmente em serviço – de professores e profissionais que atuam com a criança; e ainda, às condições de trabalho dignas e formas democráticas de gestão.

Um contexto educacional de qualidade não permite, dessa forma, que as instituições cedam à tendência de tornarem-se essencialmente instrumentais, ao que Moss (2008b) chama de usinas de processamento, visando ao alcance de retornos sobre investimentos, enfatizando controle, vigilância e regulamentação. Pelo

contrário, espera-se que tais instituições promovam a confrontação, as discordâncias, as incertezas e ambivalências, “mantendo o pensamento crítico aberto, o deslumbramento e assombro, a curiosidade e diversão, aprendendo com adultos e também com crianças sobre perguntas para as quais as respostas não são conhecidas” (MOSS, 2008b, p.246).

O anseio por qualidade nos serviços educacionais, de forma mais específica na Educação Infantil, vai além do anseio pelo que tem sido escasso ou inexistente nesse ambiente educacional. Trata-se da oferta diversificada tanto quanto diversificados são os contextos culturais, sociais e econômicos das crianças atendidas e para as que ainda se encontram excluídas desse serviço, de forma que a qualidade se comprometa com o bem-estar de todos os envolvidos, principalmente o da criança, e crie as condições necessárias para que cada uma delas se desenvolva.

No âmbito do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no sentido de compreender e avaliar as diversas dimensões da qualidade da Educação Infantil, no sentido de sua contribuição para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tais como: a organização do espaço (MOURA, 2009), a construção das rotinas (RODRIGUES, 2009), dos processos avaliativos (CORREA, 2007), do currículo (ARRUDA, 2007), da formação docente (OLIVEIRA, 2007; ALMEIDA, 2009), a qualidade das relações que se estabelecem nesse contexto (NUNES, 2009; SILVA, 2006; MARTINS, 2007; SILVA, 2008), a brincadeira (CAPISTRANO, 2005), o desenvolvimento infantil (FELIPE, 2005), a gestão (NOVAES, 2002) e outras (BASSO, 2004; CHAVES, 2004; STOCCO, 2001). Constatou-se, no entanto, a inexistência de pesquisas, nesse departamento, voltadas às práticas de letramento e as relações que promovem entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

1.2 Dimensões e indicadores de qualidade na educação infantil

O estudo da qualidade dos serviços prestados à infância pode ser feito a partir de diferentes dimensões ou fatores, devido à sua natureza polissêmica,

multidimensional, multifacetada e por seus significados complexos e diversos. Sousa (2006) reconhece ser mais fácil identificar a qualidade por meio da presença ou ausência, do que defini-la.

Uma das propostas de análise da qualidade em instituições pré-escolares é a apresentada por Katz (PORTUGAL, 1998) que enfoca cinco perspectivas da mesma: 1) Orientada de cima para baixo – onde se considera tudo que influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; 2) Orientada de baixo para cima – com o foco na criança e no seu bem estar; 3) Exterior- interna ao programa – onde a atenção volta-se à qualidade das relações entre professor/instituição educacional e família; 4) Interna ao programa – com ênfase nas relações entre sujeitos que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; 5) Exterior ao programa ou conclusiva – avaliação da perspectiva da sociedade. O documento organizado pela autora, Qualidade e Projeto na educação pré-escolar, do Ministério de Educação de Lisboa (PORTUGAL, 1998, p.38), apoia-se na abordagem que “envolve o uso de variáveis com âmbitos alargados de inferência, onde se incluem as inferências dos sentimentos profundos das crianças, dos profissionais e dos cidadãos em relação a um dado programa”.

O Ministério da Educação de Portugal (2009), no programa DQP, também apresenta um quadro teórico com dez dimensões da qualidade da educação da primeira infância: 1) Finalidades e objetivos; 2) Currículo/ Experiências de aprendizagem; 3) Estratégias de ensino e aprendizagem; 4) Planejamento, avaliação e registro; 5) Pessoal; 6) Espaço educativo; 7) Relações e interações; 8) Igualdade de oportunidades; 9) Participação da família e da comunidade; 10) Monitorização e avaliação. Esse conjunto de dimensões estabelece três instâncias para a qualidade: do contexto – ambiente rico, material didático suficiente, atividades diversificadas, professor motivado e empático; dos processos – bem-estar emocional e envolvimento; e dos resultados – impacto da educação sobre as competências e habilidades desenvolvidas.

A qualidade dos serviços prestados à educação da primeira infância pode, ainda, ser dimensionada por meio de concepções, questões e critérios pré-estabelecidos. Zabalza (1998b) apresenta três dimensões nas quais se desenvolvem os pressupostos da qualidade: 1) Valores; 2) Efetividade e 3) Satisfação dos Participantes; e, aponta a existência de quatro vetores que convergem à qualidade, considerando-os condições organizacionais que tornam possível a qualidade nas

instituições de Educação Infantil. Trata-se do projeto, processo, produto e desenvolvimento organizacional. O autor apresenta ainda, dez aspectos-chave que, em seu entendimento, são fundamentais a qualquer instituição de ensino Infantil: 1) Organização dos espaços; 2) Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; 3) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4) Utilização de uma linguagem enriquecida; 5) Diferenciação de atividades para abordar as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; 6) Rotinas estáveis; 7) Materiais diversificados e polivalentes; 8) Atenção Individualizada a cada criança; 9) Sistema de avaliação, anotações, etc., que permita o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10) Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente. Mesmo reconhecendo o caráter contextual e negociável da qualidade, Zabalza afirma que aspectos como os apontados são essenciais para sua construção.

No Brasil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2004) consideram as seguintes dimensões da qualidade: 1) Propostas pedagógicas; 2) Gestão da instituição; 3) Profissionais da infância; 4) Interações entre os envolvidos; 5) Infraestrutura da instituição pré-escolar, como aspectos que a permeiam e viabilizam a avaliação da qualidade na Educação Infantil.

Como complemento a esse documento, o MEC publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.13, V2), objetivando “traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho”. O documento apresenta a qualidade da instituição de educação infantil em relação às dimensões: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Para cada uma destas dimensões apresenta-se uma série de indicadores que esmiúçam práticas e condições para composição da qualidade.

Outros autores, ainda, (MOSS, 2008; SOUSA, 2006; BONDIOLI, 2004, etc.) se referem às dimensões, recomendações, metas e condições para o estabelecimento da qualidade nas instituições de Educação Infantil e alguns de seus aspectos indissociáveis, como sua não neutralidade; o de se relacionar a valores,

contextos, processos e tempo; o de ser singular e, por tudo isso, indispensável para a criação de um processo educacional democrático.

Com base nesses pressupostos, a dissertação em questão discute a qualidade construída e vivenciada por crianças do 2º período de uma instituição de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal e sua professora, por meio da relação entre empenhamento do professor e envolvimento da criança em situações de letramento.

1.3 O letramento no contexto da educação Infantil

A ideia de um currículo nacional para a Educação Infantil tem se estabelecido em meio ao debate sobre o conceito de criança como um ser histórico-cultural e sobre os riscos de se desconsiderar as variedades culturais em que as crianças se encontram, pois, assim como afirma Nunes (2009 p.41) “as diferenças marcam a heterogeneidade dos modos de vida; a pluralidade nas expressões das relações sociais; a multiplicidade de culturas”.

No entanto, a construção coletiva não tem se configurado uma tentativa de homogeneização do trabalho pedagógico com crianças pequenas, mas, sim, a viabilização da integração de um projeto mais amplo e do abandono progressivo de práticas não condizentes ao papel da Educação Infantil (NUNES 2009).

Autoras como Machado, Kishimoto, Kramer, Oliveira e Mello, consultoras do documento Propostas Pedagógicas e Currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996), declaram nesse documento que são unânimes quanto à natureza polissêmica, temporal e cultural de qualquer currículo da Educação Infantil e concordam ainda que toda proposta curricular deve se fundamentar na concepção histórico-cultural de criança, estabelecer-se através de práticas dialógicas e objetivar a construção e aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e a cooperatividade entre os sujeitos envolvidos.

Portugal e Laevers (2010) comentam as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar de Portugal (OCEPE – PORTUGAL, 1997, p.37), lembrando que a educação pré-escolar tem como finalidade básica “organizar um conjunto de

experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais”. Tais competências, de acordo com os autores, são inerentes à maneira com que a criança se relaciona consigo, com os outros e com o mundo, implicando o desenvolvimento de valores, conhecimentos de mundo, expressão e comunicação. Para os autores a competência linguística está contida no conjunto de domínios essenciais como instrumento de expressão e compreensão do sujeito ao seu redor.

A aquisição da linguagem escrita, por representar grande parte do currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental, frequentemente passa a constituir objetivo das atividades planejadas para o 2º período da Educação Infantil, nem sempre estabelecidas de forma a atender aos interesses e ao desenvolvimento da criança. Essa postura coloca em dúvida a contribuição da linguagem escrita para a promoção da qualidade na Educação Infantil. Por outro lado, essa forma de linguagem está presente nos desenhos, rabiscos, jogos, brincadeiras de faz-de-conta, o que constitui a pré-história da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2000). Por meio de tais contextos, a linguagem escrita se naturaliza no ambiente da Educação Infantil tornando-se inerente a ele.

Segundo Vigotski (2007a), por intermédio da história do desenvolvimento dos signos na criança, é que se pode compreender a psicologia da escrita. O autor explica que os gestos e os signos visuais contém a futura escrita da criança. Os signos visuais (rabiscos e garatujas) frequentemente representam a fixação de um gesto. Também, ao desenhar conceitos mais complexos apenas representando suas qualidades gerais, a criança demonstra que para ela o desenho constitui um suplemento à representação gestual.

Além do desenho, a brincadeira de faz-de-conta é outra esfera que une os gestos à linguagem escrita. Para a criança, alguns objetos podem significar outros, independente do grau de similaridade entre eles. O que importa é a possibilidade que um deles oferece de executar gestos representativos do outro, como o caso do cabo de vassoura representar um cavalo (VIGOTSKI, 2007a).

A atividade representativa da criança em situações de faz-de-conta é imbuída de gestos indicativos, o que faz da brincadeira simbólica “um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”(VIGOTSKI, 2007a, p. 130). Vigotski (2007a) explica tal representação simbólica consiste em uma forma particular de linguagem em um

estágio precoce, que leva à construção e compreensão, pela criança, da linguagem escrita.

Também, as múltiplas formas de linguagens estão intrinsecamente relacionadas à natureza histórico-social da criança. Para Vigotski (2000), a interiorização dos conteúdos historicamente determinados se dá, principalmente, por meio da linguagem, uma vez que essa, além de exercer o papel de instrumento de comunicação, permite à criança a formulação de conceitos, a abstração e a generalização da realidade por meio de atividades mentais complexas. Segundo esse autor a análise dos conceitos espontâneos pela criança pequena é, até certo ponto, análoga aos conceitos científicos, possibilitando para o futuro “uma única linha de investigação de ambas as modalidades de conceitos” (VIGOTSKI 2000, p. 388). Vigotski (2000) acredita que os conceitos espontâneos e científicos se desenvolvem sobre condições e motivações externas e internas diferentes, no entanto, fazem parte de um mesmo processo de construção.

Em relação à presença das múltiplas linguagens no currículo da Educação Infantil, Faria e Salles (2007, p.63) se posicionam a favor de que essas possam ir “além de possibilitar o compartilhamento de significados nas relações cotidianas, devem ser trabalhadas como sistemas simbólicos que têm funções sociais e estruturas específicas, que possuem acervos culturais ricos e importantes”.

Vigotski (2007a) afirma que a importância da linguagem escrita está no fato de ser essa um signo de segunda ordem, ou seja, por designar sons e palavras da linguagem falada. O domínio desse sistema de signo perpassa, segundo o autor, a utilização de gestos e signos visuais, como a dramatização, os desenhos, os jogos de faz-de-conta, em que o simbolismo ocupa o lugar do objeto e, então, a função arbitrária de sinais e significados da escrita passa a ser interiorizada pela criança, lembrando que a linguagem escrita não constitui uma mera transcrição da linguagem oral, mas trata-se de outra forma de representação da realidade.

A escrita, entendida como instrumento, constitui, ainda, uma ferramenta que amplia a capacidade de registro, de memória e de comunicação. Está inserida no sistema de conceitos científicos por exigir o desenvolvimento de funções como memória lógica, atenção arbitrária, abstração, comparação e discriminação, necessitando da colaboração sistemática entre um mediador e a criança (VIGOTSKI, 2000).

No entanto, Vigotski (2007a), já na década de 1920, criticava a apresentação

da escrita para as crianças em idade escolar, em supressão de sua utilização racional, funcional e social. O autor afirma que o trabalho com a leitura e a escrita desde a idade pré-escolar deve partir de situações onde as mesmas sejam necessárias às crianças, como uma atividade cultural complexa e não como uma habilidade motora.

Considerando-se a brincadeira de faz-de-conta como precedente à escrita, Vigotski (2007b, p.30) explica que essa atividade “leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação”. O autor descreve que, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança, se constituindo fonte de desenvolvimento para o pensamento abstrato. Por meio da imaginação, a criança vivencia a solução de problemas, semelhantes aos vivenciados pelos adultos, e constrói compreensão de suas regras. Tais situações levam a criança a se apropriar de seus conhecimentos prévios para construir outros mais elaborados. Nas brincadeiras de faz-de-conta, os objetos assumem papéis independentes de sua similaridade original. Gradualmente, vão adquirindo função de signo, tornando-se independente dos gestos das crianças. Daí Vigotski (2007b, p.35) considerar:

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos- tudo isso surge na brincadeira-, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar.

Assim como na brincadeira, a escrita, na condição de simbolismo de segunda ordem e constituída de signos que representam os sons da fala, na idade escolar, gradualmente suprime o papel de elo intermediário da fala e adquire caráter de simbolismo direto, constituindo-se sistema simbólico com características e funcionamento próprio.

Ainda segundo Vigotski (2009), o desenho da criança pré-escolar constitui a forma predominante de criação. No estágio de esquemas, quando a criança produz representações esquemáticas do objeto, representando a figura humana com a cabeça, e dela saindo as pernas, os braços e o dorso, a criança está utilizando a memória e não a observação para desenhar. O autor (2009, p.108) explica que “o pequeno pintor é bem mais um simbolista do que um naturalista; ele não se

preocupa com a semelhança completa e exata e deseja apenas as indicações superficiais”.

O desenho da criança contém um nível de abstração que tem por base a linguagem verbal e se desenvolve como a narração de uma história. Trata-se de uma linguagem gráfica que se caracteriza como um “estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007a, p.136). Sendo assim, as pesquisas de Vigotski (2007a) sobre a pré-história da linguagem escrita levaram-no ao entendimento do desenho e do jogo simbólico como formas embrionárias da linguagem escrita.

Corroborando com essa linha de pensamento, Gontijo (2008, p.42) explica que “assim como o aspecto semântico da linguagem começa do todo para as partes, a criança representa com um gesto ou graficamente as características gerais do objeto”. A autora esclarece que, da mesma forma que o desenho da criança, apoiado pelo gesto, se converte em signo independente, também na brincadeira de faz-de-conta, a criança apoia-se no gesto para a construção do seu significado, sendo que progressivamente, o desenho infantil e os objetos na brincadeira adquirem significados próprios, tornando-se autônomos do gesto. Também a linguagem escrita segue o mesmo processo na sua construção de significado.

As tentativas da criança em descobrir a forma pela qual uma palavra é escrita resultam em suas produções gráficas livres (CAVATON, 2010). Nessas produções podem conter rabiscos, desenhos, letras e, ainda, virem acompanhadas de sua fala. Trata-se de produções construídas a partir da vivência que a criança tem com variedades de gêneros e textos literários que lhes fornece elementos da construção da língua escrita e alimenta seu imaginário. Para Cavaton (2010), as produções gráficas livres são importantes como instrumentos para observação dos processos psicológicos e culturais utilizados pela criança na elaboração de hipóteses sobre a fala, o desenho e a escrita.

Outra consideração importante de Vigotski (2000, p.315) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança é a da necessidade de se tomar consciência da estrutura sonora da palavra, lembrando que “a forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita”.

Pesquisando os processos de apropriação da linguagem escrita da criança, Gontijo (2008) relata que ao tomar consciência da estrutura sonora da palavra que

compõem os textos, a criança desenvolve a compreensão da escrita como uma construção de unidades (letras), indicando amadurecimento quanto à capacidade de percepção e representação de partes de um todo.

Sobre esse assunto, Adams *et al.* (2006) concordam quanto à influência do nível de consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, sem contudo fazerem apologia ao método fônico. Para tais autores, o trabalho em questão tira a fônica do campo do treinamento e a conduz a uma Pedagogia voltada às descobertas por meio de atividades de jogos de linguagens, de escuta, jogos com rimas, cantigas e outros.

O ritmo e a sonoridade dos textos poéticos, de acordo com Fernandes (2009), levam as crianças a refletirem a função desses elementos na construção do significado poético, possibilitando a compreensão de que os significados das palavras começam a ser construídos a partir do som antes mesmo da expressão de significados mais concretos, não obstante o significado ser parte inseparável da palavra, sendo necessário que o texto escrito faça sentido e seja relevante à criança.

A relação da criança pequena com a escrita deve, então, ser estabelecida por intermédio de práticas discursivas que provoquem emoções, imaginações, que informem e instruem. A criança, como produtora de texto, utiliza-se de expressões corporais, desenhos, artes plásticas, dramatizações para registrar suas percepções e concepções do mundo que a rodeia (CORSINO, 2011).

De acordo com Rojo (1995, p.71), “é na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada”. Essa afirmação confirma o valor do jogo de faz-de-conta para o processo de aquisição da linguagem escrita. Rojo aponta, ainda, a importância dos diferentes papéis assumidos pela criança em tais brincadeiras, o que permite a formação de sentidos para as práticas de linguagem escrita.

Mello (2009b), associando-se aos autores citados, considera a fala, o desenho, a pintura, a expressão corporal e o faz-de-conta como formadores da base necessária para a aquisição da escrita. A autora acredita que a aquisição da linguagem escrita perpassa o desejo de expressar-se e o estímulo a fazê-lo.

Brandão e Leal (2010) agruparam as atividades de leitura e escrita na Educação Infantil em blocos caracterizados por: atividades que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto

extraescolar; atividades que promovem a escrita e a leitura pelas próprias crianças; atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondências com a escrita; atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento de palavras presentes em seu contexto; e, por fim, atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação visomotora. As autoras chamam atenção para o trabalho sistemático com a linguagem escrita nessa etapa educativa, referindo-se à sistematicidade o planejamento, a organização do tempo pedagógico e a intencionalidade e, não, com atividades repetitivas, enfadonhas ou mecânicas.

Partindo de tal concepção, é possível que se coloquem em destaque muitas formas de brincar, essenciais ao desenvolvimento da capacidade de expressão, que se utilizam do ler, do contar, do ouvir e de escrever histórias. De acordo com Fernandes (2009) essas atividades funcionam como catarse por permitir à criança a liberação de tensões por meio de sua identificação com os personagens. Na narrativa a criança encontra espaço para se projetar no texto, desenvolvendo estruturas de pensamento que lhe oferecem formas mais eficientes de se expressar.

Sobre a arte de se expressar, Corsino (2011) comenta que a necessidade da criança em registrar imagens, situações vividas ou observadas pode exigir o uso da linguagem escrita e que, portanto, ela pode utilizar-se de um escriba transcrever suas ideias, produzindo textos oralmente com marcas e características da linguagem escrita. Tal afirmação conduz à interpretação de que a criança não necessita dominar por completo as regras e signos da linguagem escrita para ser produtora e consumidora de textos.

Muitos pesquisadores da Pedagogia da infância caminham na mesma linha de pensamento de Corsino. Entre eles, está Kishimoto (2010) que acredita ser um dos papéis da Educação Infantil o de dar forma à linguagem oral e escrita através de práticas como a de ouvir e contar histórias, textos cantados, cantigas de roda, jogos de faz-de-conta, entre outras que envolvam som, palavras e significados. Essa autora é mais uma a enfatizar o suporte do adulto como fator importante para aumentar o envolvimento da criança nas atividades de letramento.

Outra contribuição de fundamental importância dada por Kishimoto (2010) é a concepção de que a linguagem oral e escrita desenvolvida pela instituição de Educação Infantil deve estar em harmonia com a da família, exercendo respeito e tendo-a como linha de partida; proporcionar diversidade nas formas de exercê-las;

ser abordada no contexto do brincar e da cultura popular; observar, desenvolver e se apropriar da qualidade dos ambientes educacionais; e principalmente, desenvolver a prática voltada ao seu uso social.

A separação entre habilidades de codificação/decodificação de símbolos e aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e suas funções sociais influenciou no surgimento do termo Letramento/Literacy no meio educacional. No final dos anos 70, com o objetivo de avaliar o domínio de competências de leitura e escrita de uma pessoa, além da avaliação do conhecimento do código grafofônico, é que se elaborou o termo em questão (SOARES, 2003).

A definição dada por Soares (1998) ao termo Letramento refere-se ao resultado da apropriação por parte de um indivíduo ou grupo das práticas sociais da leitura e da escrita. Por sua vez, Leite (2010, p.32) define alfabetização como “processo de apropriação do sistema convencional da nossa escrita alfabética e ortográfica. Isto envolve questões como consciência fonológica, relações grafema-fonema, enfim, o domínio da escrita como código”.

Sabendo do dualismo arraigado nesses termos, Soares (2003) externou sua preocupação quanto à possibilidade de associação ou dicotomização completa entre eles. Segundo essa autora (2003, p.14) tanto a criança como o adulto, quando ingressam no mundo da escrita, fazem-no pelas duas vias – alfabetização e letramento, sendo que essas vias “não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento”. Tal preocupação se fundamenta no equivocado abandono da alfabetização em prol do letramento e a permanência de altos índices nacionais de repetência e fracasso escolar das crianças em idade de alfabetização.

Não obstante, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita apresenta uma relação recíproca. Várias pesquisas demonstram que as crianças que pertencem a um ambiente rico em eventos de letramento e discurso oral possuem menos dificuldade em assimilar os códigos da escrita. Terzi (2008) afirma que a oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita que, por sua vez, torna mais claro para a criança o funcionamento da linguagem oral. Mesmo diante dessa realidade, cabe ressaltar que independente do grau de letramento que a criança apresenta ao ingressar na Educação Infantil ela vai adquirindo novas competências de acordo com as experiências às quais é submetida.

A prática discursiva na Educação Infantil é parte integrante das interações verbais. Para Corsino (2011, p.247), a escrita – estando presente nos espaços em que as crianças convivem - faz parte da “corrente da comunicação verbal”. Segundo essa autora, a maneira como a linguagem é abordada na Educação Infantil é que faz a diferença. É necessário que se assegure às crianças pequenas o acesso a textos escritos, tanto por intermédio da leitura como da produção de textos, contanto que se considerem as necessidades das mesmas. O letramento na Educação Infantil refere-se à prática de interpretação de sinais gráficos, de relacionar imagens a textos, de observar a organização textual, de atribuir sentido ao texto, ou seja, de refletir sobre a língua escrita (CORSINO, 2011).

Kishimoto (2010) afirma que há vários modos de se pôr em prática o letramento na Educação Infantil. Porém em todos eles deve-se considerar o ouvir, falar, ver, ler, escrever e criticar. A autora também considera o letramento presente em brincadeiras do cotidiano da Educação Infantil que, como prática social, cognitiva e cultural, contribui ainda para desenvolvimento de habilidades, tais como, atenção, percepção, socialização, entre outras.

Atividades na rodinha como relatos da criança de experiências do cotidiano; lituras individuais tendo o desenho como suporte para a construção de fatos; a leitura de histórias pela professora, notícias e propagandas, etc; produção de textos coletivos sobre temas presentes no cotidiano da criança e ilustração dos mesmos compõem uma pequena fatia do conjunto de propostas que os professores podem lançar mão para desenvolver o letramento na criança pré-escolar.

Mais do que a competência para a escrita, o letramento na Educação Infantil se refere a uma proposta de competência linguística, ou seja, de se refletir sobre a língua oral e escrita. Através do contato e exploração de materiais escritos, de diferentes gêneros, a criança vai construindo conceitos sobre o sistema da escrita – signos, significados e função social.

A proposta de se alfabetizar letrando imbrica na formação crítica do sujeito, a construção da cidadania, e, inevitavelmente, decisões de natureza ideológica. Nunes (2011, p.233) alerta que a alfabetização como “porta de entrada ao mundo do saber tem sido também fator de exclusão dele”. Quando se tem um discurso de padrões de comportamentos, saberes e habilidades, as crianças de classes sociais economicamente desfavorecidas recebem o estigma de carentes ou até deficientes.

A abordagem ideológica de privação cultural vinculada à intervenção precoce

apresenta como justificativa de trabalho o chamado *déficit* verbal, atribuindo à educação pré-escolar a missão de recuperar as deficiências e compensar as carências, o que, de acordo com Kramer (2006), constitui fator de exclusão, à medida que sugere que, se as oportunidades forem iguais a todos, o fracasso passa a ser de responsabilidade da criança. Nesse caso, a autora denuncia a inter-relação entre o discurso compensatório e o discurso de igualdade de oportunidades.

Bortoni-Ricardo *et al.* (2008, p.219 grifo da autora) ponderam sobre o Brasil ter seu próprio “*apartheid*”. As autoras explicam que o analfabetismo aqui, “está relacionado a fatores sociodemográficos, tais como: gênero, raça, localização geográfica, faixa etária, renda familiar e, principalmente, ao processo de urbanização”; e consideram o fato das variantes linguísticas estarem diretamente relacionadas ao acesso à cultura letrada que, por sua vez, é objeto de controle das elites urbanas.

Tal fato conduz à reflexão de que o processo de letramento da criança é vinculado ao grau de letramento dos contextos sociais nos quais ela se insere e dos diferentes modos de participação dessa criança em tais contextos. Quando o sistema educacional desconsidera as diferenças culturais e linguísticas que há em um grupo heterogêneo de crianças e valoriza unicamente a língua padrão, acaba por se afirmar como instrumento de exclusão social.

Em referência à canção “A rosa de Hiroshima”, de Vinicius de Moraes, Mello (2009a, p.166) faz uma analogia dizendo que as crianças:

não são “mudas, telepáticas”. Elas se tornam... são forçadas a sê-lo pelas relações, pelos espaços padronizados da escola que produzem pessoas padronizadas, uma vez que a escola, de um modo geral, só procura e respeita o igual e disciplina ou expulsa todas as características humanas que não sejam as ditas produtivas.

Essa dissertação busca, portanto, ressaltar a proposta de uma “pedagogia culturalmente sensível” às crianças, com práticas de letramento voltadas para a escuta, para a liberdade de expressão, exploração e respeito às diferenças (BORTONI-RICARDO, 2008, p.140).

1.4 Relação entre empenhamento do professor e envolvimento da criança

O modelo educacional para a Educação Infantil, desenvolvido na Bélgica, nos anos 70, liderado por Ferre Laevers, implantou a pedagogia da Educação Experiencial (EXE). Trata-se de um modelo educacional que busca o ponto de vista da criança, seus sentimentos, emoções e percepções para analisar os fatos, “uma forma respeitosa de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados, através de suas expressões, palavras e gestos” (PORTUGAL E LAEVERS, 2010, p.20) e valorizando o papel determinante dos estilos de interação e dos seus reflexos no envolvimento das crianças nas atividades propostas pelo professor da Educação Infantil.

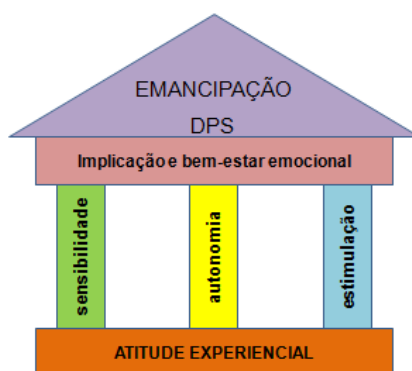
A EXE traz uma concepção holística da aprendizagem que enfatiza as competências para resolução de problemas e valoriza as aprendizagens implícitas e a *stealth learning*². Em relação ao uso da linguagem, essa competência se traduz em um senso ativo do uso da mesma, como instrumento de expressão acurada e poderosa de algo que se experiencia, sinta, imagina ou pensa (LAEVERS, 2008).

Essa abordagem avalia a qualidade do contexto educativo centrando-se no processo, mais especificamente nas dimensões bem-estar emocional e implicação (envolvimento) da criança. Para Portugal e Laevers (2010), quando ambas se apresentam em níveis elevados, servem como indicadores de um bom desenvolvimento pessoal e social da criança e, o contrário, aponta para a necessidade de imediata intervenção do professor, sem que se espere o fim da atividade em questão.

Portugal e Leavers (2010) representaram figuramente à ideia de que uma atitude experiencial por parte do professor, que dispensa atenção privilegiada aos fatores: sensibilidade, autonomia e estimulação; promove o envolvimento da criança e seu bem-estar.

Figura 1: Edifício pedagógico.

². Termo que se refere ao bombardeio, desenvolvido pelos EUA durante a década de 70 que tinha um formato especial e por isso não era visto pelos radares dos inimigos. Representa o tipo de educação que não pode ser vista pelos radares da escola. Aprendizagens adquiridas fora da escola, principalmente por meio das novas tecnologias.



Fonte: Portugal e Laevers (2010, p15)

A linha de pensamento desses autores valoriza o desenvolvimento da autonomia e da atitude exploratória; os princípios da aceitação, empatia e autenticidade em relação ao outro; e o papel do professor enquanto mediador cultural, responsável por organizar situações educacionais estimulantes e diversificadas. Essas atitudes servem como pilares de sustentação para o bem-estar emocional e envolvimento da criança que, por sua vez, conduzem-na ao desenvolvimento pessoal e social (PORTUGAL e LAEVERS, 2010).

Laevers (2004) explica que se a criança comporta-se de forma autêntica, com vitalidade e autoconfiança, mostrando-se à vontade no contexto educativo, é porque suas necessidades básicas fisiológicas e emocionais estão sendo atendidas e, por conseguinte, seu bem-estar emocional encontra-se em níveis adequados.

O outro indicador processual da qualidade da Educação Infantil apresentado pela EXE, o envolvimento, refere-se a uma dimensão da atividade humana. Para Laevers (2004, p.60) o “envolvimento está ligado à forte motivação, fascinação e implicação total: não há distanciamento entre a pessoa e a atividade, os possíveis benefícios são imensuráveis”. Nesse caso, ele se entrelaça ao bem-estar emocional pela sensação de satisfação da criança e fluxo de energia positiva perceptível fisicamente. O autor explica que, mesmo quando a criança apresenta baixo nível de bem-estar, pode ocorrer uma situação que promova seu envolvimento por um determinado tempo, permitindo que ela experiencie e interaja com os elementos do contexto.

Sem dúvida, trata-se de uma relação de via dupla. Ao focar as estratégias de envolvimento, Bondioli (2003) considera que uma das formas de expressão do envolvimento é o estado de conforto, ou seja, por meio do comportamento espontâneo da criança no processo de interação.

Quanto ao empenhamento do professor, o modelo EXE considera que a qualidade das interações entre o educador e a criança é determinante para a eficácia das experiências de aprendizagem (PORTUGAL, 2009). É por meio de interações sensíveis, estimulantes, que promovem o encontro da cultura da criança com os saberes culturais, permitindo múltiplas oportunidades de aprendizagem, que é possível visualizar a essência do empenhamento do professor e a importância do mesmo.

Bondioli (2003, p.60) trata da questão referindo-se à gestão do envolvimento. Em suas palavras, o empenhamento toma forma na “capacidade de suscitar consenso, participação, interesse em relação às situações que se pretendem compartilhadas” e caracteriza-se “como aspecto essencial da qualidade”. Quando não há envolvimento por parte da criança, esta desenvolve um estado de tensão que a faz ingressar na situação por meio do sentimento de obrigatoriedade, o que não a conduz à plena adesão das regras da atividade.

Entretanto, o ato de empenhar-se perpassa pela trajetória da formação profissional docente tanto quanto por suas perspectivas ideológicas, culturais, sociais e econômicas. A preparação para a docência, segundo Portugal e Laevers (2010), dá-se por meio de um processo evolutivo e experiencial, em constante exercício de conhecimentos e habilidades, que levam ao aperfeiçoamento profissional.

Durham (2008) aponta, contudo, que a formação inicial dos professores brasileiros tende a privilegiar conhecimentos teóricos dirigidos à reflexão e fundamentação, permitindo, por um lado, preparar profissionais com maior capacidade de análise e crítica e, por outro, suprimir os conhecimentos e habilidades da prática, tão necessários quanto o primeiro.

Diante desse entrave, a formação continuada surge como elo entre etapas diferenciadas que estão contidas no processo de formação docente. Para Pascal e Bertram (PORTUGAL, 2009), a formação docente constitui-se um continuum, por meio de um modelo evolutivo, permanente. O Formulário para Observação do Estilo do Adulto³, apresentado pelo programa DQP constitui um instrumento de avaliação ou autoavaliação da qualidade das relações constituídas no contexto da Educação Infantil. Medindo os níveis de empenhamento do professor, a partir da ausência ou

³ Em anexo.

presença das dimensões sensibilidade, estimulação e autonomia, auxilia o professor a refletir sobre sua prática e aperfeiçoá-la. A escala em questão permite que o professor avalie seu olhar, suas concepções e o lugar no qual tem posto a criança.

Enquanto dimensão da qualidade das relações entre os sujeitos, a sensibilidade refere-se à atenção e ao cuidado que o adulto demonstra pelo bem-estar da criança. Também envolve sinceridade, empatia, afetividade e capacidade de resposta. Assume nível máximo quando o professor adota um tom de voz e gestos encorajadores; estabelece contato visual com a criança; é carinhoso e afetuoso; respeita e valoriza a produção da criança; mostra empatia com suas necessidades; ouve a criança e responde-lhe; fomenta a confiança da criança (PORTUGAL, 2009).

Por estimulação entende-se a maneira pela qual o professor concretiza sua intervenção e o conteúdo dessa intervenção. Sua observação e avaliação concentram-se na energia da intervenção; se esta é adequada; se corresponde às capacidades e interesses da criança; se a motiva e é diversificada e clara; se estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento; se partilha e valoriza as atividades da criança; e se realiza estimulações não verbais (PORTUGAL, 2009).

A autonomia diz respeito ao grau de liberdade que o professor concede à criança para experimentar, escolher atividades e expressar ideias e opiniões, e, ainda, ao modo como ele lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento. Altos níveis de autonomia são conquistados quando o professor permite à criança escolher e apoia a sua escolha; dá oportunidades à criança para experimentar; encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades; respeita suas opiniões sobre a qualidade do trabalho realizado; estimula a criança a resolver os conflitos (PORTUGAL, 2009).

Também em referência à autonomia, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.82) consideraram-na permitir à criança tornar-se participante da construção do conhecimento e da sua identidade, assim como a dos outros, numa “pedagogia de relacionamentos”.

Ainda nessa linha de pensamento, ao caracterizar o envolvimento da criança no contexto educativo como indicador da qualidade, Laevers (2008) explica que tal envolvimento é fruto da motivação atingida pela criança, da atração e entrega que ela desenvolve com os elementos do contexto, da abertura que oferece aos estímulos e intensidade da experiência (quer no nível físico, ou cognitivo) e de uma

profunda satisfação e energia dispensada. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, p.86, grifo das autoras) “uma criança *envolvida* está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura”. O envolvimento da criança com os elementos do contexto educativo é, portanto, determinado pelo seu impulso exploratório e por padrões individuais de necessidades e só ocorre quando a atividade se encontra na zona de desenvolvimento proximal da criança.

A observação e avaliação do nível de envolvimento da criança por meio da escala [*Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)*] desenvolvida por Laevers, apresenta indicadores a serem considerados e analisados dentro de um *continuum* (PORTUGAL e LAEVERS, 2010), sendo eles: a concentração da criança na atividade em questão; a energia – esforço e entusiasmo – investida; a complexidade da atividade e a criatividade⁴ posta em prática; a expressão facial e a postura; a persistência – fator de satisfação na realização da atividade; a precisão – atenção aos detalhes; o tempo de reação aos estímulos; a expressão verbal como demonstração de entusiasmo; e a satisfação – associada ao prazer.

Apesar de receber esse título, os indicadores desenvolvidos por Laevers, segundo Pascal e Bertram (PORTUGAL, 2009), “não devem ser utilizados como uma escala, mas como aspectos que permitem ao observador apreciar o envolvimento da criança. O observador deve determinar o nível de envolvimento da criança servindo-se da escala e tendo em conta os indicadores”, o que permite ao pesquisador maior contextualização e respeito às variáveis do meio em questão.

Essa escala (LIS-YC) define cinco níveis desse envolvimento que compõem o *continuum* mencionado: 1- Muito baixo – sem atividade; 2 - Baixo – atividade frequentemente interrompida; 3 - Médio – atividade quase contínua; 4 - Alto – atividade contínua com momentos de grande intensidade; 5 - Muito alto – atividade intensa prolongada. O autor, contudo, esclarece que, para a utilização da escala, o observador necessita de uma atitude experiencial, colocando-se na pele da criança, na tentativa de sentir e perceber os significados que ela atribui a sua vivência.

Portugal e Laevers (2010, p.26) ratificam que o envolvimento denuncia o que as condições ambientais provocam nas crianças. Não se trata de um postulado sobre as capacidades da criança, ou da eficiência do professor, mas de “possíveis

⁴ Os indicadores complexidade da atividade e criatividade andam juntos e se referem à mobilização e dedicação da criança frente uma atividade desafiadora e complexa, e às soluções encontradas por ela para realizar sua tarefa (PORTUGAL e LAEVERS, 2010).

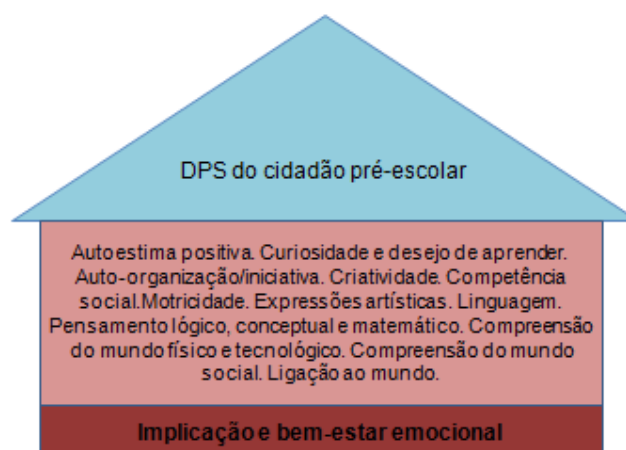
limitações da organização e dinâmica educativa”. Consideram, assim, que o bem-estar e o envolvimento dependem também, dos elementos físicos e do contexto sociocultural da escola. Em muitas situações a ação do educador é limitada por fatores relacionados à rotina e à estrutura física da instituição, sendo necessário que se tenha cautela na associação entre o empenhamento do professor e o envolvimento da criança. Avaliar o envolvimento da criança é uma análise qualitativa e, conseqüentemente, subjetiva, onde se considera o conteúdo da atividade e a atividade mental da criança. Requer o reconhecimento da perspectiva da criança.

Embasados na proposta EXE de Laevers e na linha de pensamento de Vigotski, os educadores e estagiários do curso de Educação de Infância da Universidade de Aveiro elaboraram o Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC). Trata-se de um instrumento de observação das crianças e da prática pessoal docente, a fim de elucidar ao professor “o modo como são desenvolvidas as interações, como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos, como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e atos criativos da criança” (PORTUGAL E LAEVERS, 2010, p. 8). Essa proposta busca oportunizar o reconhecimento de dimensões turvas da atuação do professor para que, a partir daí, haja reflexão, análise e reformulação da mesma.

O Desenvolvimento Pessoal e Social (DSP) configura, para o SAC, uma área integradora do processo educativo, promovendo a articulação entre atitudes/autoestima; auto-organização/iniciativa; curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo; comportamento no grupo/competência social; e domínios essenciais - motricidade fina; motricidade grossa; expressões artísticas; linguagem; pensamento lógico, conceitual e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico; compreensão do mundo sócia (PORTUGAL e LAEVERS, 2010).

As condições de bem-estar emocional e envolvimento da criança no contexto de aprendizagem, como indica a figura, são essenciais para promoção da articulação do desenvolvimento pessoal e social da criança.

Figura 2: Desenvolvimento Pessoal e Social do cidadão pré-escolar.



Fonte: Portugal e Laevers (2010, p37)

Portugal e Laevers (2010) classificam a linguagem dentro do conjunto de domínios essencial, considerando-a um instrumento de expressão das experiências que, por sua vez, promove o aperfeiçoamento da mesma. Segundo os autores, a linguagem também diz respeito à capacidade de compreensão da expressão do outro.

A interação social na construção do ser humano tem, para Vigotski (2007a) importância chave. Essa ideia é defendida por Prestes (2010, p.188) ao discutir a tradução da palavra russa *obutchenie*. Usada com o sentido de aprendizagem nos textos traduzidos do inglês, para a pesquisadora o ideal é associá-la à “atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana”. Com isso, a compreensão do desenvolvimento infantil volta-se, agora, para o processo de ensino-aprendizagem.

A relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, para Vigotski (2007a), acontece desde o início da vida humana. É por meio dessa interação que processos internos do desenvolvimento são despertados.

De acordo com Castorina *et al.* (2010, p.58), a teoria histórico-cultural considera que “o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem adicionados externamente”. Para a compreensão dessa relação, Vigotski (2000) propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como perspectiva de transcender o nível de desenvolvimento real, ou seja, através de suportes ou da ajuda de um sujeito mais experiente, pode-se proporcionar a construção, modificação ou enriquecimento de conceitos

anteriormente definidos em processos de ensino-aprendizagem.

Tal concepção enfatiza a qualidade das interações – no âmbito emocional e cognitivo – e do ambiente onde elas ocorrem para o processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento da criança, uma vez que para Vigotski a maturação não se dá de maneira espontânea e nem o simples contato com o objeto garante a aprendizagem (CASTORINA *et al.* 2010).

A qualidade das interações é que vai ou não permitir que o nível potencial da criança se converta em real. Sendo assim, Portugal e Laevers (2010, p.16) consideram que uma forma de se buscar essa qualidade é por meio da:

oferta de materiais e de atividades estimulantes o mais diversificados possíveis, no sentido de incrementar a exploração ativa do contexto e de satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais diversos, tendo o educador, neste processo, um papel crucial enquanto mediador cultural.

O nível de envolvimento da criança em uma situação de ensino-aprendizagem oferece indícios de sua zona de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, da necessidade de reformulação das estratégias pedagógicas.

Entendendo, dessa forma, o envolvimento da criança como um importante indicador do êxito do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento advindo desse processo como fator que atribui qualidade à instituição da primeira infância (PORTUGAL E LAEVERS, 2010) é que se fez uso da Escala de Envolvimento da Criança e da Escala de Empenhamento do Adulto, como apoio para a análise da qualidade da Educação Infantil por meio da relação empenhamento do professor/envolvimento da criança, no âmbito do letramento.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Paradigmas da Pesquisa

O final do século XIX foi marcado pela insatisfação com o modelo de conhecimento do homem determinado pela epistemologia quantitativa. Pesquisadores da época passaram a buscar novos paradigmas para as ciências humanas, considerando a ideologia e os julgamentos de valor no processo do conhecimento científico social. O processo histórico, no qual se desenvolveu essa nova epistemologia de pesquisa, chamada qualitativa, foi dividido por Denzin e Lincoln (1994 apud GONZÁLEZ REY, 2002) nos seguintes períodos: tradicional – ainda influenciado por paradigmas positivistas; modernista – marcado por tentativas de formalizar os métodos qualitativos; indiferenciação de gêneros – busca pela complementação mútua de paradigmas e métodos; crises de representação – pesquisas voltadas para questões de gênero, raça e classes sociais; e, o atual, denominado dupla crise – resultado de uma crise de representação e legitimação dos pesquisadores qualitativos, e de sua natureza científica.

Hoje consolidada no meio acadêmico, a pesquisa qualitativa apresenta o objeto ou o sujeito especificados em suas próprias características ou subjetividades, sujeitando-os ao modelo de caráter interpretativo, interativo e histórico, singular, irregular. O conhecimento é dado como produção construtivo-interpretativa, por não se ajustar aos modelos de constatação imediata do momento empírico. Trata-se de um processo de atribuição de significado, sem o reducionismo do objeto estudado a categorias pré-estabelecidas, mas mantendo seu caráter descritivo, por razão de sua compatibilidade e necessidade. Os processos da pesquisa qualitativa atendem a objetivos abrangentes, como o de observar o desenvolvimento do sujeito em sua complexidade subjetiva, que o desafio de fazer-se pesquisa científica com sustentação e critério sem perder seu sentido e credibilidade.

Creswell (2010) caracteriza a pesquisa qualitativa conforme as seguintes especificidades: coleta de dados feita no campo - ambiente em que os participantes vivenciam a questão; coleta de dados feita pessoalmente pelo

pesquisador; apropriação de múltiplas formas de dados; análise de dados indutiva; foco no significado que os participantes dão ao problema ou questão; flexibilidade quanto ao plano inicial da pesquisa; apropriação de lentes teóricas - consideração do contexto social, político ou histórico do problema; interpretação do que se observa; relato holístico – múltiplas perspectivas. As estratégias de investigação apresentada por esse autor são: a narrativa, a fenomenologia, a etnografia, o estudo de caso e a teoria fundamentada.

A epistemologia qualitativa foca seu interesse no processo e nos significados que os sujeitos envolvidos conferem às suas ações, sem se preocupar com fenômenos que tenham *status* de variável-explicação (BORTONI-RICARDO, 2008). Esse confronto de modelos epistemológicos evidencia o fato de que a ciência social não pode se enquadrar dentro de uma única metodologia.

O estudo de caso, escolhido como estratégia para a pesquisa, caracteriza-se pelo interesse em casos individuais – unidade específica, sistema delimitado com partes integradas – não ignorando a influência de aspectos externos que se ligam a esse sistema – contexto físico, sociocultural ou econômico. Sua ênfase está basicamente no conhecimento dedutivo e propõe a descrição completa e integral de uma realidade. Sendo assim, Kramer *et al.* (2008) lembram que a realidade será filtrada pelo ponto de vista do pesquisador, implicando, também, o reconhecimento da subjetividade desse.

A pesquisa com crianças pequenas se estabelece com o reconhecimento de que as mesmas desenvolvem sentimentos e percepções, atribuem significado e constroem sua identidade nas interações com o meio e com o outro. Para Redin (2009, p.125), “entender a criança e a infância no seu grupo significa também entendê-la no seu contexto necessariamente, mas tentando apontar para outras possibilidades de pensar/fazer outra educação”. A visão da criança como construtora de cultura contribui para a quebra do paradigma de que ela é apenas influenciada pelas formas de viver do grupo social ao qual pertence.

Campos (2008) menciona a perspectiva da pesquisa com criança como uma tentativa de lhe dar voz e captar essas vozes. A autora explica que tal processo permite o empoderamento da criança para a construção de suas representações sociais e se fundamenta no reconhecimento das mesmas como agentes sociais.

Em relação ao professor, sua condição de sujeito da pesquisa qualitativa no contexto educacional justifica-se pelo papel central que ocupa no estabelecimento das interações, da qualidade e da intensidade em que elas se dão.

2.2 Método da pesquisa

O método de pesquisa adotado para analisar a qualidade da Educação Infantil por meio da relação entre o empenhamento do professor e o envolvimento da criança em contexto de letramento, foi o qualitativo, tendo como estratégia de investigação o estudo de caso com observação participante. O tempo destinado para a observação foi o de um mês.

2.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em um Jardim de Infância da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, da regional do Plano Piloto/Cruzeiro, instituição voltada ao atendimento de crianças de 3 - 6 anos, no período matutino, na turma de 2º período da Educação Infantil.

A escolha da escola deu-se por ela prestar atendimento exclusivo à primeira infância e ser considerada, tanto pela Secretaria de Estado e Educação como pela comunidade local, referência de atendimento na Educação Infantil.

Funcionavam na escola, no período matutino, três salas de aula: uma para o 1º período, uma para o 2º período e uma para crianças da mesma faixa etária (3 - 5 anos) com necessidades especiais. Também, uma sala organizada como Sala de Leitura, uma como Sala de Computação, além do espaço para cozinha com refeitório e um pátio coberto onde as crianças eram recebidas.



Imagem 1: Hall de entrada



Imagem 2: Refeitório

A parte externa da escola estava equipada com uma diversidade de brinquedos, que transmitiam a ideia de valorização das atividades lúdicas ao ar livre. Esse espaço era composto por um parque de areia, onde estavam dispostos diversos tipos de balanços e brinquedos para se escalar; uma “casinha de boneca” mobiliada com mesa, cadeiras, fogão, geladeira, sofá, berço, máquina de lavar roupa, estantes, bonecas, etc.; uma piscina rasa; e um canteiro não utilizado.



Imagem 3: Parquinho



Imagem 4: Piscina



Imagem 5: Casinha de boneca



Imagem 6: Interior da casinha de boneca



Imagem 7: Canteiro

Na turma do 2º período estavam matriculadas vinte e duas crianças, sendo dez meninos e doze meninas. A sala era chamada Sala Rosa. Cada sala recebia o nome da cor de suas paredes. Nela havia um espaço amplo contendo dois ambientes, sendo um para execução de atividades rotineiras como diálogos na rodinha e atividades em folha e o outro decorado como uma casinha de “faz-de-conta”. O banheiro possuía uma divisória para o uso de meninos e meninas, e uma pia comum a todas as crianças.

As paredes do primeiro ambiente eram utilizadas para fixação de murais com exposições dos trabalhos das crianças e de aniversariantes, calendários, cartazes com recomendações, palavras-chave e numerais, e um suporte para livros.

O cantinho de brinquedos estava equipado com berço, penteadeira, fogão, panelas, estantes contendo objetos de decoração, banheira, carrinho de supermercado, tanque, mesa, quatro cadeiras, sofá, almofadas, bichos de pelúcia, bonecas, jogos de encaixe e as paredes decoradas com quadros infantis.



Imagem 8: Espaço do “faz-de-conta”



Imagem 9: Mural de atividades



Imagem 10: Mural com palavras-chave

2.4 Participantes

A pesquisa contou com a participação das crianças do 2º período da Educação Infantil matutino, juntamente com sua professora, com o objetivo de observar a relação entre o envolvimento delas e o empenhamento da professora em atividades de letramento.

A professora relatou ter cursado Normal Superior, pela Faculdade Albert Einstein, e pós-graduada em Libras e Psicopedagogia. Disse, ainda, já ter tido experiência com Educação Infantil, pelo período de um ano, em outra instituição da Secretaria de Estado e Educação.

Sua carreira docente iniciou em 1976, logo após se formar no Magistério. Exerceu a profissão por aproximadamente dez anos, passando posteriormente a se dedicar exclusivamente ao cuidado dos filhos. Retornou à carreira profissional em 2008, se afastando novamente pelos dois anos seguintes, e voltando à sala de aula em 2011. Seu vínculo com a Secretaria de Estado de Educação é via contrato temporário.

A professora ressaltou que não pretendia desempenhar a função de docente titular nos próximos anos, e sim atuar como professora substituta, por curtos períodos e, justificou tal decisão por considerar grande a responsabilidade de um professor titular e por ter projetos pessoais que não permitiriam sua total dedicação ao trabalho.

Em conversa informal com a pesquisadora, a professora enfatizou que gosta

muito do que faz, mas considera-se iniciante e aprendiz.

A maioria das crianças residia em outras regiões administrativas do Distrito Federal, que não a da escola, principalmente Paranoá, Riacho Fundo I e II e Planaltina. A justificativa para frequentar essa escola estava no fato de, pelo menos um membro da família trabalhar nas imediações da mesma. Tratava-se de crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas. Juntas, apresentavam comportamento tranquilo, respondiam positivamente às solicitações da professora e interagem, umas com as outras, de maneira amigável e colaborativa.

2.5 Instrumentos de construção e análise de dados

O instrumento utilizado na construção de dados da pesquisadora foi a observação participante, tendo como procedimentos de registro: anotações escritas, gravações em áudio, vídeo e fotografia.

Com o intuito de verificar as atividades de letramento que já faziam parte da proposta pedagógica da escola, como essas atividades eram postas em prática, o estilo de empenhamento apresentado pela professora e o envolvimento das crianças em tais contextos, a pesquisadora participou de um total de dezesseis dias letivos, e, dentre os registros documentados, apropriou-se de sete episódios que representavam a concepção docente sobre letramento na Educação Infantil, suficientes também para revelar a relação entre a qualidade do empenhamento da professora e do envolvimento da criança. Cabe ressaltar que o planejamento da professora e a rotina da turma permaneceram os mesmos durante o período da pesquisa.

Como suporte para a análise dos dados, utilizou-se o referencial teórico apresentado nessa dissertação sobre qualidade na Educação Infantil e qualidade no âmbito do letramento, a concepção de empenhamento do professor e o envolvimento da criança que trazem as escala LIS-YC e do formulário ASOS.

3. EMPENHAMENTO DO PROFESSOR E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, apresentam-se as análises de sete episódios de trabalho com a linguagem escrita, selecionados por sua significação e organizados da seguinte forma: 1 - Contação de histórias; 2 - Desenho; 3 - Produção coletiva de texto; 4 - Leitura de pictogramas; 5 - Cópia; 6 - Consciência fonológica; 7 - Leitura espontânea.

3.1 A prática de contação de história na pré-escola: usos e desusos nas situações de envolvimento e empenhamento.

Episódio I: Contação de história

- 1- P: - Vamos prestar atenção aqui. Historinha de um tren-zi-...? Hã? (A professora passa o dedo pelo título escrito no envelope)
- 2- C: - zi-nho! (As crianças falam baixo)
- 3- P: - Hã?
- 4- C: - Trenzinho!
- 5- P: - Historinha de um Trenzinho!
- 6- C¹: - Ah! Daquele do trem maluco!
(A professora demonstra irritação com a fala da criança)
- 7- P: - Prestem muita atenção! A historinha do trenzinho...
- 8- C¹: - É do trem maluco, né tia?
- 9- P: - Não sei se ele é maluco, não! (Com tom de desaprovação)
- 10- C¹: - Eu sei que ele é maluco!
- 11- C²: - Ele é maluco mesmo!
(As crianças fazem comentários sobre uma história de um trem maluco)
- 12- P: - O trenzinho anda aonde? (Ela tira do envelope o desenho de um trem)
- 13- C: - Nos trilhos!
- 14- P: - Nos trilhos que ficam a onde? No céu? Nas nuvens?
- 15- C: - Não! No chão! Na terra!
- 16- P: - No chão! Então vamos encostá-lo aqui, no chão!
(A professora pega o desenho de um trem de dentro do envelope e coloca-o no quadro branco)
- 17- P: - Na terra! Então é um meio de transporte o quê?
- 18- C: - Terrestre!
- 19- P: - Terrestre! Oba! (Com expressão de contentamento)
- 20- P: - E no céu, o quê que anda?
Nesse momento chega mais uma criança na sala e a professora interrompe a história para refazer a contagem de meninos e meninas presentes. A professora senta em uma cadeira baixa, como a das crianças, e canta acompanhada das crianças: *"E agora, minha gente, uma história vou contar! Uma história bem bonita! Todos vão gostar! Hei, hei, hei! Tra-la-lá! Hei, hei, hei, tra-la-lá-lá"*. Ela inicia a leitura da história.
- 21- P: - *Olá papagaio! CHUQUE, CHUQUE! CHUQUE, CHUQUE!* (Imitando o som do trenzinho)
- *Trenzinho, você sabia que agora, vem para cá, um meio de transporte mais rápido que você?*
- 22- P: - Qual será? (Pergunta às crianças)

23- C: - Ônibus! Metrô! Avião! Cada criança dá sua opinião.

24- P: - Vamos ver!

- *É? Quem é?*

- *É um avião! Um avião TECO-TECO!*

- *Não tenho nada com ele! CHUQUE, CHUQUE! Faço meu trabalho e não quero saber de nada!*

CAFÉ COM PÃO, CAFÉ COM PÃO!

(A professora interrompe a leitura para fixar a figura do avião no quadro branco)

25- P: - Só um minutinho!

26- C³: - Café com pão é o quê, tia?

27- P: - Café com pão é o barulhinho que ele faz... lá nos trilhos! Café com pão, café com pão!

(As crianças riem da explicação dada)

28- P: - Esse aviãozinho é tão velhinho. Ninguém dá conta de fazer um igual a esse! Tão bonito!
(Referindo-se ao desenho que estava no envelope)

- *O trenzinho continuou a fazer o serviço dele e um belo dia... um belo dia...um belo dia!*

(Aumentando seu tom de voz para chamar à atenção das crianças)

- *Lá em cima no céu... quem apareceu?* (Pergunta às crianças)

30- C: - O avião! (Falam todas com muita ênfase)

31- P: - O avião!

- *HUM, HUM, HUM! Sou o avião! Ninguém me passa! HUM, HUM, HUM! Sou o avião...! Hei, trenzinho? Que é que você está fazendo?*

- *Meu serviço! Meu serviço! Meu serviço! Meu serviço! Meu serviço!*

- *Você é muito mole, trenzinho!*

- *Não amola! Não amola! Não amola! Não amola! Não amola!*

- *Você não me pega, trenzinho!*

- *Vá-se embora! Vá-se embora! Vá-se embora!*

O trenzinho não gostava da prosa do avião! Mas ele ia dar confiança?

32- C⁴: - Nãoooo!

33- P: - Vamos falando junto comigo. Hora que eu estiver falando a voz... fazendo a voz do trenzinho vocês podem me ajudar.

- *Não dou não! Não dou não! Não dou não! Não dou não!* (Crianças e professora falam juntas)

Todo dia era a mesma coisa. Todo dia!

Um dia, um dia... lá vem o avião!

- *HUM, HUM, HUM! Sou o avião! Ninguém me passa não! Não! Não! Não passa! Não passa não!*

De repente!

- *Ai! Ai! Estou sentindo uma coisa esquisita!*

(A professora faz uma pausa para trocar a figura do avião por outra que indicava defeito ou problema nesse meio de transporte)

(A professora volta um pouco à leitura)

- *Hiii! Minha hélice vai cair!*

A hélice caiu e lá ve... e lá veio o avião para o chão!

(Novamente a professora para a leitura e representa a história colocando a figura do avião no mesmo nível que o do trem)

E a hélice? A hélice caiu e partiu bem no meio.

O aviãozinho começou a chorar!

- *Ai! Ai! Não posso mais voar! Como é que eu vou me a... arranjar?*

Aí foi chegando o trenzinho.

- *Café com pão! Café com pão! Café com pão! Café com pão!* (As crianças acompanham a professora)

- *Olá avião! Que é que você está fazendo aí?*

- *Minha hélice quebrou! Eu não posso voar! E agora avião?* (A professora não altera a entonação para indicar mudança de personagem ou se confunde no momento da leitura)

- *Pra que serve a hélice?*

34- C: - Pra voar! (Elas respondem instantaneamente)

- *É ela que gira, bem depressa e levanta o avião do chão. Agora eu preciso de outra hélice e eu não posso ir buscar!*

O trenzinho ficou com pena do avião e nem se lembrou que ele era prosa, conversador!

- *Eu vou buscar! Eu vou buscar! Eu vou buscar! Eu vou buscar! Eu vou buscar! Eu vou buscar!*

E foi bem depressa. Apanhou a hélice... lá na fábrica onde faziam aviões e entregou-a ao aviãozinho.

O avião ficou muito agradecido. E nunca mais fez pouco caso do trenzinho.

<p><i>Agora o trenzinho faz a viagem.</i></p> <p>35- P: - Vamos fazer a viagem com o trenzinho. - <i>Café com pão! Café com pão! Café com pão! Café com pão!</i> - <i>HUM! HUM! HUM!</i> <i>E o avião:</i> - <i>Voar é bom! Voar é bom! Voar é bom! Voar é bom! Voar é bom!</i> <i>E nunca mais o aviãozinho implicou com o trenzinho.</i> <i>O trenzinho continuou andando no seu trilho, que era o caminho... que era o caminho por onde ele ia seguindo.</i></p> <p>36- P: - Qual era o caminho? Por onde ele passava? O trenzinho?</p> <p>37- C: - Pelo trilho!</p> <p>38- P: - Por várias ci...?</p> <p>39- C: - dades!</p> <p>40- P: - Cidades pequenas. É pequenininhas. E o avião? - <i>O avião continuou voando, mas nunca mais implicou com o trenzinho.</i> A professora começa a cantar e é acompanhada pelas crianças: <i>"E agora, minha gente, a história terminou. Batam palmas quem gostou! Batam palmas quem gostou! Hei, hei, hei! Tra-la-lá! Hei, hei, hei, tra-la-lá-lá".</i></p> <p>Ambiente: Sala de Aula. Professora Carla. Total de crianças: 21. Entende-se P: Professora, C: Crianças, C^{1,2,3}: Crianças diferenciadas, [...]: Continuação do episódio.</p>

Fonte: Registro da pesquisadora, em 20/09/2011

No episódio, destaca-se a forma como foi conduzida a atividade de contação de história e o envolvimento das crianças frente ao empenhamento da professora. Conforme se identifica na descrição, a professora organizou o ambiente de aprendizagem, colocando as crianças sentadas à sua frente, e criou uma expectativa positiva quanto ao tema da história. Ela utilizou-se de entonações diferenciadas para destacar a mudança de personagens e representar emoções.

A história selecionada pela professora estava em formato de ilustrações avulsas, um pouco gastas, com um cartaz que trazia a parte textual. Não havia menção do autor ou ilustrador da obra e desse modo, nada a esse respeito foi dito às crianças. Por meio de seus desenhos foi possível concluir que se tratava de uma produção manual.

Apesar de não se ter referência sobre o autor da história, em alguns fragmentos, é possível reconhecer, em alguns trechos, a poesia musicalizada de Manuel Bandeira: *Café com pão, Café com pão*; fato que não foi mencionado pela professora às crianças.

Durante a história, a professora fez alguns questionamentos às crianças que constituem uma forma menos elaborada de pistas de contextualização. Nos fragmentos 12/14 ela utilizou-se da construção de andaimes⁵ para motivar os alunos a alcançar o conceito que desejava trabalhar. De acordo com a sociolinguística, as

⁵ "Conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz" (BORTONI-RICARDO *et al.* 2010, p.26).

pistas de contextualização devem ser construídas com base no conhecimento prévio da criança, nas histórias e fatos já conhecidos sobre o tema (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010). Entretanto, diante dos pressupostos da EXE, a intervenção da professora se deu de forma confusa (fragmentos 36/38), pois não houve uma retomada prévia do tema. Ela poderia ter oferecido subsídios mais consistentes para que a criança desenvolvesse o conceito esperado (PORTUGAL, 2009).

Outro fator a ser destacado no episódio é que, quando a criança C¹ tentou fazer inferências sobre a história, a professora ignora sua participação pedindo atenção do grupo para si. Nessa situação, ela assumiu o protagonismo da atividade e colaborou para que as crianças se tornassem sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 2007a). Essa postura dificulta o envolvimento da criança, por rejeitar uma ação ativa de sua parte (PORTUGAL e LAEVERS, 2010).

No que diz respeito à persistência da criança C¹ na tentativa de se expressar, fragmento 8/10, trata-se de um indicador de seu envolvimento no contexto. Já a professora, ao responder deixando em aberto a questão, fragmento 9, e usando de um tom de voz impaciente, assumiu uma atitude contrária à sugerida pela EXE, não valorizando o ponto de vista da criança, suas percepções, emoções e tão pouco seu potencial (LAEVERS, 2008). A reação da professora, nessa situação, demonstrou sua equivocada concepção de envolvimento.

O momento da inferência da criança, fragmento 8, poderia ter sido aproveitado para instigar o conhecimento que o grupo já possuía sobre o assunto e, partindo daí, oportunizar situações para novas aprendizagens provocando um diálogo por meio de perguntas como: “Vocês já ouviram uma história de um trem maluco?” “Vocês já viram um trem de perto?” “Qual a diferença entre o trem e o metrô?” “Existem trens na nossa cidade?”, e outras que surgissem com as falas e curiosidades das crianças.

A prática de se contar histórias, mesmo para crianças pequenas - leitores em formação -, requer um planejamento prévio, o estudo do texto, das sonoridades das frases, da melodia dos versos, do ritmo e de como fazer uso harmônico da voz. Também é preciso ater-se ao conteúdo que a história apresenta: suas concepções éticas, morais ou religiosas, de forma a não constranger nenhuma criança e, ainda, avaliar as relações entre as personagens, suas possíveis fragilidades para não correr o risco de provocar sentimentos como decepção ou indiferença diante de seu desfecho (BUSATTO, 2003). A prática da professora nesse episódio, fragmentos

31/32/33/35, demonstrou atenção e cuidados satisfatórios quanto às questões apontadas. Exemplo disso é que a professora terminou a atividade com o mesmo elemento que a iniciou, um refrão, onde ela permitiu a participação das crianças por meio de um “jogo cúmplice” com o narrador. Estratégias como essas ajudam a construir um elo entre a história e seus ouvintes, aumentando as possibilidades de envolvimento da criança no contexto em questão (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

Por outro lado, a escolha da história revelou a existência de um pretexto por detrás da contação. Essa afirmação justifica-se pela verificação, ao longo dos dias, do trabalho que estava sendo feito com o tema meios de transporte, e pelo fato de, durante o período da pesquisa (dezesesseis dias letivos), terem sido apenas duas histórias contadas pela professora. Os textos literários oferecem possibilidades variadas ao trabalho pedagógico, mas é importante que não se perca de vista “formar leitores, encantar e sensibilizar o ouvinte, estimular o imaginário, articular o sensível, tocar o coração, alimentar o espírito, resgatar significados para a nossa existência” (BUSATTO, 2003, p.45-46).

A prática de ouvir histórias na primeira infância é uma das mais importantes formas de brincar. A identificação da criança com os personagens funcionam como uma forma de catarse, por possibilitar a liberação de tensões psíquicas. Por meio da fantasia, a criança pode experimentar situações de conflito, de angústia e de medo, havendo uma transferência desses sentimentos e o alívio das tensões emocionais (FERNANDES, 2009). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009,p.41) confirmam esse reconhecimento ao categorizar a contação diária de histórias para as crianças, como indicador da dimensão “Multiplicidade de experiências e linguagens”, concebendo-a como uma forma de materialização da qualidade na Educação Infantil.

Outro aspecto importante é o que está contido na fala da professora, no fragmento 28: a pausa na contação para ilustrar um dos personagens que demonstra seu estereótipo de beleza. Ela diz às crianças que ninguém é capaz de fazer um desenho como o que ela apresenta. Uma das formas que a criança pode resignificar essa informação é a de que ela não é capaz de fazer algo tão bom. Essa é uma atitude de desvalorização do senso estético e das possíveis produções e habilidades das crianças, onde por meio de comparações e modelos, a professora promove um julgamento de valores. A sensibilidade da professora, nesse momento, caminha em sentido contrário da EXE (LAEVERS, 2008).

Logo em seguida, ao retomar a história, a professora altera o tom de sua voz com o objetivo de chamar a atenção das crianças de volta ao texto. Essa foi a estratégia encontrada para conter a euforia do grupo. Ouvir histórias é uma conduta que precisa ser aprendida, o que se faz por meio da participação regular em rodas de histórias, da criação de um repertório de narrativas, do desenvolvimento de uma cumplicidade entre olhares, da construção de uma identidade grupal (BRANDÃO e ROSA, 2010).

A análise desse episódio evidenciou que a prática pedagógica da contação de histórias não tem recebido, nesse tempo e contexto, o reconhecimento do seu real valor; que faltou à professora uma atitude mais democrática quanto ao compartilhamento do texto, favorecendo assim, um maior envolvimento das crianças e, conseqüentemente, a construção de sentido a ser ampliado ou confrontado; que a frequência com que se oportuniza as crianças ouvirem histórias inviabiliza o desenvolvimento de um repertório narrativo e de habilidades necessárias para se portarem como ouvintes; que a proposta da contação de histórias tem-se constituído basicamente da concepção reducionista de utilização do texto como pretexto, o que pode acarretar prejuízos ao prazer com o ato da leitura.

3.2 Desenho infantil: reprodução ou resignificação?

O contexto da produção desse desenho foi desenvolvido a partir da contação da história descrita no episódio anterior. A professora delimitou a representação do personagem Trenzinho, com objetivo de trabalhar *meios de transportes*, mas não desenvolveu um diálogo investigativo acerca das concepções construídas pelas crianças por meio do contato com o texto.

As imagens a seguir representam o instante em que a professora explica os passos que as crianças deveriam seguir para reproduzir a ilustração trazida pela história e o produto final de suas atividades.

Episódio II: Desenho Infantil



Imagem 11: Professora conduzindo o desenho.

Imagem 12: Desenho feito pelas crianças.

Fonte: Registro da pesquisadora em 20/09/2011

Logo após dar instruções detalhadas sobre como proceder durante o processo de desenhar, a professora entregou uma folha com o cabeçalho e o título: “HISTÓRIA DE UM TRENZINHO” e distribuiu um círculo a cada criança para servir como molde do rosto do trenzinho.

A atitude da professora de impor o modelo de figura a ser copiado pelas crianças impediu que essas, de forma autônoma, pudessem representar a sua compreensão da história, o que seria uma fonte de informação relevante para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais personalizado e de maior qualidade. É provável que tal conduta resulte da ênfase dado ao produto final do desenho em detrimento do processo e sua diversidade, em uma tentativa de homogeneizá-lo e padronizá-lo. A prática fundamentada nessa concepção apresenta um modelo estereotipado e resultados segregacionistas, pois deixa de se preocupar com a criação/desconstrução/ressignificação e foca no trabalho bem feito, limpo e bem acabado (ANDRADE, 2009).

A produção artística da criança é simbolista. Ela representa os significados construídos nas suas interações sociais por meio das diferentes linguagens, inclusive por meio do desenho (VIGOTSKI, 2009). Por se tratar de uma atividade sociocultural, é importante proporcionar experiências e oportunidades diversificadas de modo a oferecer elementos culturais para ampliação da imaginação e da criação da criança. Conforme Vigotski (2009, p. 22), “quanto mais rica a experiência da pessoa mais material está disponível para a imaginação dela”.

Na primeira infância, o desenhar representa um tipo predominante de criação gráfica, importante para a construção de sua linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007a), necessitando ser imprescindivelmente livre. A produção gráfica livre realizada pela criança apresenta o que ela já sabe, permitindo ao professor avançar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, desencadeando possibilidades em sua zona de desenvolvimento proximal. Também, por serem socialmente construídos, os desenhos podem variar de uma criança para outra. A semelhança entre os desenhos de crianças da mesma faixa etária possui explicação bem mais nas condições socioculturais em que se inserem do que nas etapas do grafismo (CAVATON, 2010).

Ainda sobre essa proposta de desenho, é importante ressaltar os materiais oferecidos como suporte para a produção artística da criança. Assim como em todas as outras propostas de desenho presenciadas pela pesquisadora, o lápis de escrever e de cor foram os elementos primordiais para a realização da atividade, variando somente a oferta de algum suporte que serviria de padronização das produções como, nessa atividade, a oferta do círculo. Ademais, é preciso dizer que todas as produções artísticas presenciadas foram realizadas na sala de aula. A variedade de materiais, a estrutura física, as condições e proposta de trabalho apresentada às crianças também reflete no desenvolvimento de sua ação criativa. A ausência de tais elementos, mesmo diante de uma proposta de desenho livre, pode resultar na repetição de um modelo de desenho sem evolução do grafismo e menos ainda do processo criativo (ANDRADE, 2009).

Além disso, o reconhecimento de convenções de pensamento e representações consideradas pelos adultos como ideais pode levar as crianças a adotar o mesmo modelo de pensar o mundo e reproduzi-lo, como resposta às pressões dos sujeitos mais experientes (DAVIES e HOWE, 2010).

Com o episódio apresentado, somado à observação de que todas as outras propostas de desenho presenciadas durante o período da pesquisa tiveram a mesma configuração da descrita acima, partindo de modelos a serem seguidos, chegou-se aos apontamentos de que a utilização da arte como criação no contexto em questão tem-se limitado à condição de procedimento metodológico; que o significado do desenho é desconfigurado pelas concepções que a professora traz sobre o valor do belo; que a ênfase tem sido posta no produto final; que, muito provavelmente, não tem sido dada à criança a possibilidade de dialogar com sua produção, nem mesmo tem-se oportunizado situações para criação; que o desenho

livre, uma das ferramentas culturais mais características da criança, lhe tem sido negado, deixando-a muda, telepática, diante das relações e espaços padronizados.

3.3 Produção coletiva de texto: a escrita (não) dotada de unidade sociocomunicativa

Depois de um passeio pelas imediações da escola, as crianças do 2º período se juntaram às do 1º período, para a produção de um texto coletivo.

Episódio III: Produção coletiva de texto

- 1- P²: - Como é que nós vamos botá o nosso título aqui hem? - Pra começá nossa... pra gente narrá o quê que nós fizemo?
- 2- P¹: - Nós fomos conhecer...?
- 3- C: - A placa! (Algumas crianças falam baixinho)
- 4- P¹: - Conhecer o... não é só a placa não! Hum?
- 5- C: - Trâânsito!
- 6- P¹: - Então, conhecendo o trânsito! Né?
- 7- P²: - Vamos botá assim ou vocês querem outro nome? O que que a gente pode pô? Ou só trânsito? O que que vocês acham?
- 8- C¹: - Só trânsito! Responde uma criança.
- 9- P²: - Só trânsito? Aí! Então vamos botá... O Trânsito?
(As crianças não respondem à pergunta)
- 10- P²: - Vamos botá...! Qualquer coisa a gente muda, né? A tia Carla explicou, né, o que que é o trânsito? Não explicou, gente?
- 11- C: - Explicou! (Respondem algumas crianças sem muita ênfase)
- 12- P²: - O movimento dos carros, pessoas... (Fala com a voz baixa e virada para o quadro)
- 13- P¹: - Trânsito é o movimento dos carros e das pe...?
- 14- C: - soas!
- 15- P¹: - Dos caminhões, das motos!
- 16- P²: - Então como é que nós vamos começá? Vamos começá o texto?
- 17- C: - Vamos! (Com tom de voz bastante desanimado)
- 18- P²: - Quem quer dar uma ideia pra começá? (Faz-se um momento de silêncio) - Como é que a gente pode colocá? Que que nós fomos vê?
- 19- C: - Trâânsito!
- 20- P²: - O trânsito perto da? Da nossa escola, não foi?
- 21- C: - Foooi!
- 22- P²: - Então tá! Como é que nós vamos começá a escrevê? Vai, quem quer falar a primeira frase?
- 23- P¹: - Marcela! Dá uma opinião boa, aí! O que que vai escrever lá?
- 24- P²: - Mas não direciona pra ela não, fica ruim! (Se dirigindo à outra professora)
- 25- P¹: - Ah! Tá.
- 26- P²: - Se direcionar...
- 27- P¹: - Tá!
- 28- P²: - Que que nós vamos falar? Vamos!
(As crianças permanecem em silêncio)

- 29- P²: - Fomos... Vou começá então, né? Fomos, porque foram vocês, foram a turminha da tia Cida, né? Como é que vamos escrevê?
- 30- C: - Fomos...
- 31- P²: - Ah?
- 32- C: - Ao passeio! Sussurram algumas crianças.
- 33- P²: - Fomos... ah?
- 34- C: - Ao passeio! Arriscam algumas crianças.
- 35- P²: - Hum?
- 36- C²: - Ver... – Diz uma criança com a voz bem baixa.
- 37- P²: - Ao passeio? Vamos botá! (Como se dissesse para si mesma)
- 38- C: - Pelo trânsito! Dizem algumas crianças com tom de dúvida.
- 39- P²: - Pelo trânsito, né? Vamos botá... perto da nossa escola?
- 40- C: - Vaaamos! Perto da nossa escola.
- 41- P²: - Você não quer escrever Carla? (Se dirigindo à professora do 2º período)
- 42- P¹: - Posso! Ou então você escreve um pouquinho depois eu escrevo.
- 43- P²: - Então você escreve aí na agenda. - Óh! Fomos ao passeio ver o trânsito perto da...?
- 44- C: - Escooola!
- 45- P²: - Escola. Hã? Que mais? Fomos passear e ver...! Será que não era melhor? (Pergunta dirigindo-se à P¹)
- 46- P¹: - Hum? Fomos ao passeio ver o trânsito perto da escola... Fomos passear, né? Para ver o trânsito perto da escola.
- 47- P²: - Óh! Fomos passear para ver o trânsito perto da...?
- 48- C: - Escooola!
- 49- P²: - Escola! Aí! Vamos começar! Saímos, vimos o que primeiro, quando saímos da escola?
- 50- C: - O trânsito! As placas! (Dizem algumas crianças)
- 51- P²: - Como é que a tia Cida escreve? Vamos gente, ajuda!
- 52- C: - A! BÊ! Referindo-se às letras que a professora usaria para escrever as palavras.
- 53- P²: - Não! É, saímos da escola e vimos?
- 54- C: - O trânsito! As placas!
- 55- P²: - Vamos botar aqui: Vimos...? Primeiro nós vimos? Então vamos botá as placas. A turma da tia Cida vai ajudá, não é Marisa? Primeiro...? Então vamos botá o quê que nós vimos primeiro? Primeiro vimos... qual placa?
- 56- C: - O /É! /É!
- 57- P²: - Ela vai achá fraquinho quando vê esse texto! (A professora se dirige à P¹ com o tom de voz baixo, se referindo à coordenadora da escola)
- 58- P¹: - É do jeito deles!
- [...]
- 59- P²: - Pronto! Só isso gente, porque vocês não tão muito interessados, né tia Carla?
- 60- P¹: - É! Tão muito devagar!
- [...]

Ambiente: Sala de Aula. Total de crianças: 38. Entende-se P¹: Professora Carla (2º Período), P²: Professora Cida (1º Período), C: Crianças, C^{1,2,3}: Crianças diferenciadas, [...]: Continuação do episódio

Fonte: Registro da pesquisadora em 14/09/2011

Esse episódio registra a prática docente de uma produção coletiva de texto. A proposta era a de uma narrativa sobre o passeio feito no mesmo dia pelas crianças, para observarem aspectos referentes ao trânsito.

A turma do 2º período dirigiu-se à sala ao lado, onde se desenvolveu a atividade, e encontrou as outras crianças do 1º período já organizadas, sentadas na

rodinha. Elas se acomodaram silenciosamente, como se não estivessem muito à vontade com aquela situação.

A professora da sala, chamada aqui pelo nome de Cida, encontrava-se em pé, em frente ao quadro. A outra professora, Carla, sentou-se em uma cadeira de criança ao lado da rodinha.

Cida aguardou todas as crianças se assentar e iniciou a produção de texto perguntando-lhes qual seria o título do texto, fragmento 1. Antes de se dar início à produção do texto, não houve a retomada do tema, da experiência adquirida com o passeio, dos conhecimentos prévios das crianças,. Dessa forma, a professora revelou certo desconhecimento acerca das etapas de produção coletiva de um texto, como tomar notas das contribuições feitas pelas crianças ao longo de situações de leitura; discussões sobre o tema; a decisão consensual sobre subtemas que podem ser abordados; a elaboração de um sumário para orientar a escrita do texto; a distribuição de perguntas por duplas ou grupos de crianças; a revisão do conteúdo; chamar atenção das crianças para aspectos gráficos do texto; explicitar o gênero textual a ser produzido; apresentar uma finalidade clara e um destinatário; entre outras atitudes que compõem etapas do processo de produção significativa de texto (GIRÃO e BRANDÃO, 2010).

Resultado disso, é que a forma como a atividade foi iniciada, não proporcionou níveis satisfatórios de envolvimento das crianças. Seu comportamento, durante todo o processo de produção, exprimindo reações de insegurança, fragmentos 3/11/32/52, e também o das professoras, fragmentos 7/16/18/22/51, demonstrando desconforto, como em uma situação nova, confirmaram a negligência docente quanto às condições sociointerativas e à unidade interlocutiva na qual o texto deve ser produzido (GIRÃO e BRANDÃO, 2010) e o desconhecimento de que a escrita da criança deve partir de uma necessidade, e de se configurar como uma atividade relevante para então se desenvolver como uma nova forma de linguagem (VIGOTSKI, 2007).

Outro exemplo de tal desconhecimento ou negligência encontra-se no fragmento 57, onde a fala da P² indicou à expectativa da gestão escolar quanto ao resultado da atividade. Essa colocação deixou transparecer que o foco da produção de texto estava no seu produto final, objeto de exposição/avaliação. Já os fragmentos 59/60 sugerem que pouca importância foi dada pelas professoras ao processo de produção do texto; à relação que a criança construiu com ele, se

sentindo ou não coparticipante; e se ela sentiu-se satisfeita com o produto final.

Segundo o modelo de EXE, para que haja o envolvimento das crianças em situações de escrita, é necessário um contexto rico em experiências com esse tipo de linguagem; que elas observem o seu uso; que a utilizem com uma determinada função social; que sejam desafiadas, mas que se ofereçam condições para que elas se sintam competentes e satisfeitas com o resultado de seu trabalho. (PORTUGAL e LAEVERS, 2010).

A monitoração estilística⁶ da professora é outro aspecto presente na descrição do episódio, cuja análise é considerada pertinente para a construção do retrato dessa prática pedagógica e de seu reflexo no envolvimento da criança. Observou-se que ela utilizou de algumas regras não padrão, fragmentos 1/10/29/57/59, de interferência de traços fonológicos graduais, ou seja, de simplificação da concordância verbal ou nominal (BORTONI-RICARDO, 2004). O monitoramento estilístico está diretamente relacionado à adequação que se entende necessária diante de seu interlocutor. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004) estilos menos monitorados pressupõem interações espontâneas, com pouca atenção ou planejamento prévio. Sendo assim, é possível inferir que o empenhamento por parte da professora não foi adequado, uma vez que, como modelo estilístico, não proporcionou às crianças condições de refletirem sobre suas próprias variações linguísticas, e não demonstrou reconhecê-las como interlocutoras de prestígio.

Observa-se, ainda no episódio, uma prática comum tanto na Educação Infantil como no ensino fundamental, que é a responsabilização da criança por sua falta ou parcial envolvimento nas atividades escolares, fragmentos 59/60. É certo que a criança participa de seu processo de ensino-aprendizagem; no entanto, a interação entre o sujeito mais experiente e a criança é que desencadeia da aprendizagem e desenvolvimento. Os profissionais da educação são os responsáveis por preparar ambientes e contextos educativos; em avaliar sua prática e, se necessário, reformulá-la; em contestar sua formação e buscar novos conhecimentos (PORTUGAL e LAEVERS, 2010). Quando se busca a qualidade da educação, é necessário assegurar à criança o cumprimento de seu direito à educação, ao cuidado, à brincadeira, ao descanso; direito de se expressar e de ter suas produções valorizadas; direito a aprender e se desenvolver.

⁶ Contínuo que se alterna entre ausência total de monitoração e alta monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004).

A produção de textos coletivos na Educação Infantil é uma prática recomendada como auxílio na construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita e sua função social, sobre a estrutura de formatação de um texto e os elementos que o compõe e, ainda, para a organização do pensamento em uma linha cronológica de fatos (PORTUGAL e LAEVERS, 2010). Corroborando com tal concepção, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) trazem, na dimensão “Multiplicidade de experiências e linguagens”, a produção de textos coletivos como um dos índices de qualidade do trabalho pedagógico à Educação Infantil. Assumir que a criança ainda não alfabetizada é capaz de produzir seus próprios textos, por meio de produção coletiva ou ditando a um escriba, é reconhecer que ela, desde muito cedo, na interação com os elementos próprios dessa linguagem, começa a formular e testar hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Como estratégia para significação da produção coletiva do texto, a professora poderia ter lançado mão de atividades como a dramatização de uma situação que envolvesse o trânsito, de confecção de placas com sinais de trânsito, o desenho da experiência do passeio, para então, sugerir uma produção coletiva dos conceitos e experiências adquiridas pelas crianças.

No entanto, essa prática pedagógica isolada da “rede de significações”⁷ da criança não se constitui uma situação de ensino-aprendizagem. A retomada de conceitos, representações e imagens, que as crianças trazem como contributo ao confronto de significações e valores, serve de pilar às novas estruturas de pensamento e linguagem (OLIVEIRA, 2010).

Conclui-se, por meio dessa análise, que a atividade de letramento descrita no episódio é pertinente e recomendada à Educação Infantil. A prática docente, no entanto, tornou-a sem significação ou função social, dificultando o acesso da criança aos discursos dessa linguagem, impossibilitando-a de refletir criticamente sobre os modos de pensar e produzir a cultura escrita. Houve, ainda, distorções relacionadas à intencionalidade da atividade, demonstradas pelo aparente desconhecimento das professoras, sobre a relevância e indispensabilidade da produção coletiva de textos para a construção de significados relativos à linguagem escrita. Por fim, essa prática docente pouco oportunizou a reflexão sobre as propriedades sociocomunicativas da

⁷ Termo usado por Oliveira (2010, p.224) ao descrever o conhecimento constituído por nós e as conexões dentro de um conjunto de representações em constante transformação.

linguagem escrita.

3.4 Leitura de pictogramas: possibilidades da escrita

A atividade descrita no episódio abaixo se desenvolveu no início da manhã, após o grupo de crianças fazer a contagem de quantas estavam presentes e verificar o dia do mês e da semana. As crianças permaneceram sentadas no chão, em círculo que demarcava a rodinha, perto uma das outras. A professora sentou-se em uma cadeira de criança, pegou um envelope de onde começou a retirar as figuras. À medida que retirava cada figura, mostrava às crianças e, logo em seguida, a colocava-a no quadro branco. A professora fazia perguntas e comentários sobre o significado de cada imagem.

Episódio IV: Leitura de pictogramas

A professora tira, de dentro de um envelope azul, uma ficha com um círculo vermelho e o desenho de uma bicicleta no centro. (Placa: Circulação Exclusiva de Bicicletas) Ela mostra para as crianças e pergunta:

1- P: - O que essa placa indica? Sabe o que que ela indica? Circulação exclusiva de bicicleta.

Quando fala circulação exclusiva, significa que pode passar carroça, cavalo, pode passar ônibus?

2- C: - Nãooooo! (Algumas crianças respondem com voz baixa)

3- P: - Pode passar pedestre? - De jeito nenhum! O que que pode passar?

4- C: - Bicicleeeeta!

5- P: - Somente as?

6- C: - Bicicleeetas!

7- P: - Isto mesmo! E isso aqui? (Placa: Proibido Trânsito de Veículos de Tração Animais)

8- C: - Carroça!

9- P: - Isso aqui é uma carroça. É um veículo de tração animal! É um animal puxando a carroça!

Agora, aqui, nessa placa tá indicando que pode passar?

10- C: - Nããããã!

11- P: - Por quê?

12- C¹: - Porque é proibido!

13- P: - Mas como você sabe que é proibido?

14- C¹: - Porque eu tava vendo... um dia que eu tava vindo pra escola eu vi!

15- C²: - Eu também!

16- P: - É! Sabe por quê? Quem é que quer dar sua opinião? Quer falar sobre essa placa?

Faz-se um momento de silêncio e um dos meninos diz:

17- C³: - Eu adoro cavalo!

A professora, sem fazer comentários sobre a colocação da criança prossegue!

18- P: - Esse veículo, ele pode passar nas ruas?

19- C: - Nããããã!

20- P: - Por que que não pode passar? O quê que vocês estão vendo que é diferente das outras placas?

21- C: - Esse risquinho, esse risquinho no meio!

22- P: - Ah! Muito bem! Essa faixa vermelha cortando! Essa faixa no centro do círculo aqui está indicando que não pode... não pode passar, não pode trafegar, né. É proibido! Não pode passar veículos que são puxados por...

23- C: - Cavaaalos!

24- P: - Animais! É! Por cavalos! Muito bem! Não pode quando tem essa lista vermelha no centro! E isso aqui? Olha! (Placa: Proibido Trânsito de Motocicletas)

25- C: - Motos!

26- P: - Proibido trânsito de motocicletas. Será que pode passar, na rua? Quando tiver essa placa pode passar motocicleta?

27- C: - Nãããão!

28- P: - Não. De jeito nenhum. Também é igual, oh! Tem a faixa vermelha no meio dizendo que é proibido.

29- C³: - E passaram tia Carla! (Uma das crianças faz o comentário)

30- P: - É? E essa aqui? Que placa é essa aqui será, hem? (Placa: Estacionamento Regulamentado)

31- C: - ÉÉÉÉ! Um é.

32- P: - Que que significa /É/?

33- C⁴: - É de Elsa. (Tenta uma criança)

34- P: - /É/ é a primeira letra de uma palavra importante no trânsito. O carro quando para, o que que ele vai fazer? Quando o papai vai comprar alguma coisa, ele vai de carro. Aí ele precisa de fazer o quê com o carro? Hã?

35- C¹: - Estacionar!

36- P: - Estacionar, muito bem! Então aqui é estacionamento permitido, pra quem será?

37- C⁴: - Tachi! (Diz uma das crianças)

38- P: - Que será? Que palavrinha será essa aqui? Hã?

39- C: - Tachi! (Responde a maioria das crianças)

40- P: - Taxi! Não é tachi, não. Taxi! É taxi. (Corrige a professora)

41- C²: - Eu já andei de taxi. (Conta um aluno)

42- P: - Estacionamento permitido para taxi!

43- P: - Daqui a pouco nós sairemos para fazer um *tour*. Uma volta à escola pra ver um pouquinho do trânsito. Por isso que eu apresentei para vocês essas placas pra vocês...

As crianças se agitam e começam a conversar sobre suas experiências no trânsito.

44- C²: - Tia, deixa eu falar, tia. Não tem a faixa assim. O povo passa e tem que o sinal pausar? (Comenta um dos alunos)

45- P: - Ah! É o semáforo!

A professora interrompe sua fala para chamar a atenção de algumas crianças. Após reorganizar a rodinha ela retorna a sua explicação.

46- P: - Tem as faixas de segu...

47- C: - rança!

48- P: - Muito bem! Você já atravessou em uma faixa de segurança?

49- C: - Eu Já! Eu já! Eu já vi faixa de segurança no meio da rua assim. (Falam todos consecutivamente)

50- P: - São listas brancas paralelas. (Explica a professora)

51- C⁵: - Quando eu passei ali com a minha mãe eu vi um buraco grande com uma lista. (Conta uma criança)

52- P: - É? Agora eu quero saber de vocês. Quem sabe me dizer qual é o sinal de vida que nós devemos dar quando estamos perto da faixa de segurança para atravessar caminhando. Qual é o sinal de vida?

53- C³: - Vermelho, amarelo e verde. (Grita um aluno antes que a professora terminasse sua pergunta)

Outra criança faz o sinal ao qual se referia à professora.

54- P: - Ah! O Sandro já está dando o sinal de vida. Vamos dar o sinal de vida? E quando a gente dá esse sinal de vida para os motoristas pararem, você já pode ir atravessando correndo, ir andando na faixa? Pode?

55- C: - Nããã!

56- P: - Por que que não pode?

57- C³: - Porque tem que esperar o sinal ficar verde. (Responde uma criança)

58- P: - O sinal ficar vermelho para os carros. (Corrige a professora)

[...]

Ambiente: Sala de Aula. Total de crianças: 19. Entende-se P: Professora, C: Crianças, C^{1,2,3}: Crianças diferenciadas, [...]: Continuação do episódio.

Fonte: Registro da pesquisadora em 14/09/2010

As crianças demonstraram, por meio de suas expressões faciais e posturas, curiosidade quanto ao que havia dentro do envelope trazido pela professora. Todas estavam em silêncio e atentas a ela. Quando a professora apresentou a primeira placa, fragmento1, fez a pergunta sobre seu significado, mas imediatamente forneceu a resposta às crianças, sem dar a elas a oportunidade de participação.

Essa atitude da professora apontou para o pressuposto do desconhecimento das crianças referente ao tema apresentado, o que poderia ter sido evitado caso ela tivesse contextualizado a atividade por meio do diálogo e da busca por conhecimentos prévios de cada criança. O tom de voz baixo e inseguro utilizado por um grupo de crianças para responder à professora, fragmento 2, e o silêncio das demais indicaram que elas encontraram dificuldade em atribuir significado ao que estava sendo proposto e, ainda, de interpretar o que se esperava delas naquela situação.

Os primeiros questionamentos da professora na atividade, até o fragmento 9, apresentaram uma tentativa de direcionamento das respostas, por meio de perguntas fechadas. No instante em que ela oportunizou a reflexão das crianças, fragmento 12/15, começaram a aparecer elementos de experiência de vida das crianças, fragmento 13/14/16, que foram ignorados pela professora no fragmento 19.

O pouco aproveitamento das contribuições das crianças, por parte da professora; sua busca por respostas objetivas e assertivas; e seu silêncio após a fala da criança no fragmento 16 indica pouca empatia, atenção aos sentimentos e emoções da criança e, valorização ou reconhecimento de suas experiências. De acordo com a proposta da EXE essa prática pedagógica seria enriquecida caso a professora houvesse dedicado um olhar mais cuidadoso ao ponto de vista da criança, ao seu potencial e suas percepções, ou seja, colocar-se “na pele da

criança” (LAEVERS, 2008, p.17).

O episódio trouxe uma situação corriqueira nas instituições educacionais. Trata-se da variação linguística, fragmento 39, composta pelo grupo de crianças que constitui a sala de aula. Cada uma delas possui dialeto próprio, desenvolvido por meio de seu contexto sócio-político-econômico e que nem sempre coincide com a língua padrão. Nesses casos, a intervenção do professora junto às crianças, à vista dos sociolinguistas (BORTONI-RICARDO, 2004), é reconhecer e conscientizá-las sobre as diferenças. Uma atitude adequada dos professores é conversar com as crianças sobre como a fala funciona e quais os contextos de seus usos.

O comportamento da professora diante de tal variação demonstrou, inicialmente, receio em chamar atenção da criança para o fato. No fragmento 37 ela instigou outras crianças a darem a resposta esperada. O fato de a maioria apresentar a mesma variação linguística de C⁴ exigiu sua intervenção. A dificuldade ou receio, por parte da professora, em apontar a norma padrão diante dos dialetos trazidos pelas crianças, pode ter origem na sua concepção de variações como manifestações de erros e não de diferenças linguísticas, de forma a levar a professora tanto a sentir-se constrangida com a fala da criança como temer constrangê-la (BORTONI-RICARDO, 2004).

Em referência à forma adequada de intervenção do professor em situações semelhantes à exposta e, corroborando com os sociolinguistas, o modelo de EXE considera que o professor deve atender a níveis de sensibilidade, estimulação e autonomia exercidos com respeito, carinho e afeto. Isso implica uma intervenção que não traga constrangimento, mas que permita que todo grupo reflita sobre suas construções linguísticas (PORTUGAL e LAEVERS, 2010).

Somente ao finalizar as exposições das placas trazidas, no fragmento 42, a professora expôs sua intenção com tal atividade: um passeio pelas imediações da escola para que as crianças vivenciassem um pouco do trânsito. Nesse momento, surgiu uma variedade de experiências relacionadas ao tema e a tentativa das crianças em compartilhá-las. No fragmento 43, C² demonstrou estar intensamente envolvida e ansiosa para compartilhar o conhecimento que já possuía. Seu entusiasmo com a atividade foi perceptível, por meio de sua expressão facial. A persistência em relatar seus conhecimentos refletiu a satisfação que a atividade lhe trouxe. Seu tempo de reação em relação à declaração da professora foi imediato. A criança começou então a explicar seu pensamento utilizando um tom interrogatório,

mas foi interrompida pela resposta objetiva da professora, fragmento 44. A professora se ocupou da reorganização da turma que, nesse instante, expressou euforia com a possibilidade de sair em passeio e não devolveu a fala à C². Essa criança passou a responder os questionamentos da professora junto com o grupo, sem, porém, se arriscar a fazer inferências.

Por se tratar de um tipo de escrita voltada somente à transmissão de significados, não havendo necessidade de preocupação com aspectos fonológicos, lexicais ou sintáticos, o trabalho com sinais de trânsito na Educação Infantil, assim como o com os rótulos e logotipos, promove com mais facilidade a interação da criança na atividade (CAGLIARI, 2009a).

A atividade de letramento em questão trata da leitura de pictogramas. Como dito anteriormente, é apropriada para a criança pré-escolar, por permitir que ela execute a ação da leitura antes de se apropriar de símbolos ortográficos. No entanto, a prática docente omitiu-se de explicar que essas formas gráficas podem ser associadas a uma palavra, tornando sua interpretação um ato de leitura (CAGLIARI, 2009b).

À luz das ideias de Cagliari (2009b), o processo de construção da linguagem escrita, seria também importante que a professora fizesse a diferenciação entre desenho e escrita, explicando que o desenho representa um objeto do mundo e que a escrita, quando aparece na forma de desenho, representa uma palavra ou frase, que expressa uma ideia.

As possibilidades de exploração do uso de pictogramas na Educação Infantil são amplas, como propor a cada criança que invente seu sistema de escrita, se apropriando desse tipo de desenho; ou que ela crie desenhos para representar palavras ou ideias. Nesse contexto, a professora pode intervir, esclarecendo que uma mesma ideia ou objeto devem ser representados por um só símbolo, e da mesma forma o inverso (CAGLIARI, 2009b).

Merece, também, consideração, a concepção de envolvimento da criança que a professora deixou transparecer. A forma pela qual ela conduziu a atividade indicou sua expectativa de que tudo girasse em torno de si e de que não havia espaço para que a criança descobrisse, experimentasse ou se expressasse. A dificuldade de perceber e aceitar a criança real e permeada de atributos humanos é agravada por imagens idealizadas e universais divulgadas por alguns meios de comunicação. Entretanto, aprender a observar as crianças nas suas singularidades e diversidades

por meio de uma sensibilidade acolhedora é condição indispensável para a formação docente (OSTETTO, 2008).

A atenção privilegiada aos aspectos emocionais e atenção individualizada a cada criança são dois dos dez aspectos chave para a qualidade na Educação Infantil, apontados por Zabalza (1998), que também estão presentes nas atitudes do professor que atende ao nível de sensibilidade proposto pela EXE. A atenção, o encorajamento, o interesse são determinantes para que o docente estabeleça uma relação de confiança e favoreça a autonomia da criança. São veículos de promoção do pensar formas de expressar-se, confiados na valorização demonstrada pelo outro (CORSINO, 2009).

Parafraçando a afirmação de Cagliari (2009a, p. 83) de que “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever”, a prática pedagógica demonstrada nesse episódio indicou que a escola tem ensinado a ler sem ensinar o que é a leitura.

3.5 Cópia: recurso para quê?

Nesse episódio, a cópia apresenta-se como um recurso para o trabalho com a linguagem escrita. A atividade consistia em copiar algumas palavras que formavam o título de uma história, o nome da sala, o nome da professora e o nome próprio.

Em função do Dia Nacional de Luta das Pessoas com Necessidades Especiais (21 de setembro), a professora fez a leitura do livro: “UM AMIGO DIFERENTE?”, de Cláudia Wernech. Depois, distribuiu uma folha A4 com o cabeçalho a ser preenchido: Sala; Professora; Nome. A proposta era a de que, após completar o cabeçalho, as crianças escrevessem o título da história, que estava no quadro, e desenhassem o formato de sua mão esquerda. Os nomes da sala e da professora também estavam escritos no quadro e cada criança recebeu uma ficha com seu primeiro nome em caixa alta.

Para essa atividade as crianças se sentaram ao redor das mesinhas em grupo de quatro. A professora distribuiu lápis de escrever e borracha e caminhou pela sala observando a execução da atividade, o que demonstrou seu empenho em ajudar as crianças, mesmo sem oportunizar muita autonomia a elas.

As crianças não demonstraram muita dificuldade para preencher o cabeçalho,

que se tratava de palavras frequentemente utilizadas por elas e que estavam escritas no quadro. Quanto ao nome próprio, algumas nem utilizaram a ficha, enquanto outras trocavam algumas letras, por se tratar de nomes compostos, ou emendavam um nome ao outro.

Episódio V: Cópia

1- P: - É em cima da linha! Segura!
(A professora anda pela sala conferindo se todos estão realizando a escrita adequadamente)

2- P: - Primeiro aqui! Rosa! (Mostrando à criança que primeiro ela deveria escrever no espaço após a palavra SALA, para indicar o nome da sala)

3- P: - Paulo Henrique! Sem conversa!

4- P: - Bem bonito, tá, Paulo Henrique?

5- P: - João Miguel faz seu nome bem bonito!

6- P: - Começa lá no cantinho, se não, não vai dar! Vai começar a escrever no cantinho, aqui, e com letra bonita! O /U/ e o /EME/. Faz o /U/! (Dirigindo-se a uma criança que há poucos dias havia se matriculado na escola e que não possuía experiência em outra instituição)

7- P: - Oh! Escreve uma vez, tá? Não fica passando o lápis pra lá e pra cá em cima, não, que fica feio! Agora você vai começar UUUUMMM, olha lá! UUUUMMM AMIGO DIFERENTE? Olha o nome da história. UUMM, isso! Aqui tá de parabéns! (Referindo-se a parte já copiada pela criança)

8- P: - Não é agarrado assim, não! (Fala para outra criança) – Não! Tem que ter um espaço! Aqui, oh! Tira o lápis da boca, esse lápis tá sujo. Todo mundo pega ele!

9- P: - Isso, você tá fazendo bonito! (Olhando os trabalhos das crianças sentadas em uma mesinha)

10- P: - Deixa eu ver o seu! Tá lindo a sua mão! (Se referindo à proposta da atividade de contorno das mãos)

11- P: - Põe aí! UM, /DÊ/. Qual o nome da historinha? Vamos! Não mistura os nomes não!
(Nesse momento a professora dirige sua fala a todas as crianças)

12- P: - Gente! Eu disse apenas pra desenhar o contorno da mão, mais nada! Mais nada! Porque tem algum motivo!

13- P: - Agora você vai copiar o nome da história: UM AMIGO DIFERENTE? (Volta-se à criança perto dela)

14- P: - Aqui, não é pra pôr isso aqui não! (Fala para outra criança que adicionou letras à palavra DIFERENTE) – Não é pra pôr isso aqui não! UM AMIGO DI- (apaga o que a criança escreveu) FÉ-REN-TE. Tem que terminar! (Usando de um tom de voz alto e irritado)

15- P: - Deixa eu ver se você... A! Escreve! (Fala para C¹)

16- P: - O EME!

17- C¹: - Eu não sei! (Fala com a voz baixa)

18- P: - Consegue!

19- P: - UM AMIGO DIFERENTE! (Lendo a escrita de uma criança) – E o ponto de interrogação! O ponto de... (A professora interrompe sua fala pra chamar atenção de uma criança)

20- P: - Calma que eu vou dar pra vocês! (Referindo-se a atitude de uma criança de ir até a mesa da professora e pegar um dos potes de lápis de cor) – O quê que você veio mexer aqui?

21- P: - Olha aqui, meu amor, deixa a tia escrever pra você! Pra você não! Com você! Olha aqui: A! Você fez a letra certa, agora é pra escrever o EME. Olha aqui. A, põe o EME. O EME aí na frente! Isso! O "I"! O GÊ! Agora o GÊ! A letra perto! O GÊ! Agora desenha sua mão!

[...]

Ambiente: Sala de Aula. Total de crianças: 18. Entende-se P: Professora Carla, C: Crianças, C^{1,2,3}: Crianças diferenciadas, [...]: Continuação do episódio.

A professora deixou transparecer, nos fragmentos 1/4/5/6/7/8, sua preocupação com a estética e organização da atividade e, também, apresentou atitude de alto monitoramento do comportamento das crianças, fragmento 3, visto que elas já estavam concentradas e que os comentários que faziam referiam-se à realização da tarefa.

O estilo docente evidenciou que a tendência centralizadora da professora quanto as decisões acerca da atividade. Nos fragmentos 12/20, a professora demonstrou, por meio do tom de voz, nervosismo quando uma das crianças arriscou fazer algo na atividade que não tinha sido proposto e quando outra passou à frente de seu planejamento.

Também aparecem no episódio atitudes de empenhamento da professora por meio da valorização do trabalho da criança, fragmentos 7/9/10. Contudo, não se tratou de uma estimulação totalmente adequada, pois foi realizada de forma rápida, sem contato visual, e com pouca demonstração de carinho. Nem todas as suas intervenções foram feitas com clareza, como indica o fragmento 14, quando ela apontou o “erro” e, imediatamente, o apagou, não permitindo a reflexão da criança.

No fragmento 15, a fala imperativa da professora demonstrou sua pouca sensibilidade frente à insegurança da criança sobre sua capacidade de realizar o que estava sendo pedido ou ao seu desinteresse em fazê-lo. A professora lhe respondeu com uma fala aparentemente de estímulo, fragmento 18, mas que, por falta de complemento e de outras demonstrações de encorajamento, se caracterizou como um reforço à primeira exortação (- Escreve! - Consegue!). O fato de a criança, após essa intervenção, ter realizado a atividade sem a ajuda da professora ou de um colega, mesmo mantendo um tempo de diferença em relação às outras crianças, possibilitou a inferência de que sua recusa em fazê-la tinha origem no pouco envolvimento que desenvolveu com a mesma. A forma com que a professora tratou a situação em questão produziu o resultado esperado por ela; no entanto, não se pode afirmar que aumentou o nível de envolvimento da criança.

Quando se deparou com uma criança que aparentemente não conseguia realizar a atividade sem o auxílio de um sujeito mais experiente, fragmento 21, a professora ofereceu atenção individualizada a essa criança. Ela se mostrou sensível à dificuldade e utilizou um tom de voz e palavras carinhosas. Sua dificuldade, contudo, encontrou-se na forma de fazer a intervenção. Ela ditou e apontou para as letras que a criança devia copiar, sem abrir espaço para a reflexão sobre a

morfologia da palavra.

A atividade em questão apresentou-se como uma das mais comuns na rotina dessa sala de aula. Quase todas as tarefas desenvolvidas em papel vinham com o mesmo modelo de cabeçalho a ser preenchido. Era frequente, também, a proposta de se escrever uma palavra ou frase que representasse o contexto a ser trabalhado.

Em relação à cópia, feita por crianças não alfabetizadas, trata-se de um recurso que pode ser contextualizado e devidamente aproveitado, se houver o cuidado de se proporcionar meios para que as crianças brinquem durante a realização da atividade. Elas devem ser desafiadas a identificar as letras; contá-las; verificar se há repetições; tentar descobrir a palavra que está sendo formada; copiar palavras de seu interesse e que são capazes de reconhecer; ler para o grupo as palavras escolhidas e escritas por ela; e outras formas de promover, com esse exercício, situações lúdicas, dando autonomia para que as crianças façam suposições sobre a escrita e apresentem a sua própria escrita (CAGLIARI, 2009b).

Não obstante, na condição de recurso, a cópia também, e não esporadicamente, é posta em prática de maneira desconfigurada, causando resultados diferentes dos proporcionados pelo letramento. A cópia, reprodução de um modelo, assim como demonstra o episódio, produz uma reação mecânica, que não contribui ao processo de alfabetização, se caracteriza técnica para decorar, que só tem valor quando a alfabetização se dá por meio da memorização e repetição de um modelo.

Portanto, considera-se que a proposta pedagógica apresentada no episódio cinco, não constitui um processo ativo da criança, dificultando sua reconstrução e compreensão do modo de produção da escrita.

A forma como a professora fez uso do recurso cópia permitiu a consideração de que há a necessidade de avaliação e reformulação de certos conceitos que, há muito, são considerados prejudiciais à formação da criança como sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita nos mais variados contextos em que ela se apresenta, ou seja, à formação do sujeito competente e autônomo. Sua concepção de ensino-aprendizagem refletiu na configuração de seu empenhamento, o que se manifestou em níveis considerados relevantes, mas que não promoveram estimulação e autonomia às crianças.

3.6 Consciência fonológica: entre o treino e a reflexão

O episódio descreve uma atividade de reconhecimento das letras do alfabeto e de seus respectivos sons. A professora iniciou a atividade desenhando, no quadro branco, diagramas referentes às palavras CARRO, AVIÃO, NAVIO e TREM. As crianças estavam sentadas em rodinha, de frente para o quadro. Ela distribuiu a atividade em folha para que as crianças acompanhassem o preenchimento dos diagramas, tendo em mãos seus respectivos desenhos.

Não houve, *a priori*, a contextualização da atividade. As crianças se comportavam como se já estivessem acostumadas a situações semelhantes, onde lhes cabia, apenas, aguardar e esperar os comandos da professora.

Episódio VI: Consciência Fonológica

- A professora pergunta às crianças qual o som da primeira letra da palavra CARRO.
- 1- C: - A! Ca! CÊ! CÊ! (Referindo ao nome da letra)
 - 2- P: - Não é assim!
(Ela repete o som do /c/ várias vezes e as crianças a acompanham)
 - 3- P: - O A! CAAAA!
(Em seguida emite o som do /r/ e do /o/)
 - 4- P: - Carro. Quantas letras têm a palavrinha carro? Uma. (Espera as crianças contarem) - Cinco! Cinco letrinhas tem a palavrinha carro.
(Na rodinha, as crianças contam)
 - 5- C: - Seis! Cinco!
 - 6- P: - Cinco letrinhas! Olha o numeral cinco. Cinco letrinhas da palavra CARRO.
 - 7- P: - O segundo meio de transporte qual é?
 - 8- C: - Avião!
 - 9- P: - Avião. Como é que eu escrevo a palavrinha avião? A primeira letra...
 - 10- C: - A!
 - 11- P: - A.
 - 12- P: - /V/ /V/ /V/.
 - 13- C: - /V/ /V/ /V/.
 - 14- C¹: - VÊ de Vitória! (Diz uma das crianças)
 - 15- P: - VÊ de Vitória. VI!
 - 16- C: - /i/ /i/ /i/.
 - 17- P: - /I/ Confirma a professora.
 - 18- P: - /Ã/!
 - 19- C: - /Ã/ /Ã/ /Ã/!
 - 20- P: - O A com o quê em cima? O quê que tem em cima do A?
 - 21- C²: - Acento!
 - 22- P: - Qual é o acento?
 - 23- C²: - O til!
 - 24- P: - Muito bem! Olha o til aqui! AVIÃ-OOOO.
 - 25- C²: - ÉLE, ÉLE!
 - 26- P: - AVIÃ /Ó/!

- 27- C²: - /Ó/ /Ó/ /Ó!
- 28- P: - Muito bem, Fernanda, você tá ficando joia.
- 29- P: - AVIÃO. Quantas letras?
- 30- C: - Um, dois, três, quatro, cinco!
- 31- C: - Cinco letras!
- 32- C²: - Repetido! (A criança refere-se ao número de letras da palavra CARRO) - O mesmo número de letras! Só não repetiu algumas letras.
- 33- P: - O terceiro desenho...
- 34- C: - NAVIO!
- 35- P: - NAVIO! Qual a primeira letra?
- 36- C²: - ÉLE! ENE!
- 37- P: - ENE! Vamos fazer o sonzinho! /n/ /n/ na! Qual que é a outra letrinha? NAAAA! A!
- 38- C: - A!
- 39- P: - A! NA! VI! VIII!! NAVIOOOOO! NAVIO!
- 40- C: - OOOO!
- 41- P: - NAVIO! Quantas letrinhas têm a palavra navio?
- 42- C²: - Cinco! Todas terminam com O! - Cinco de novo!
- 43- P: - Cinco letrinhas! Muito bem! O último meio de transporte que tem aí, qual é? Qual é o meio de transporte que tem aí?
- 44- C: - TREM!
- 45- P: - TREM! Como nós escrevemos? /T/ /T/ /T/! Qual a primeira letrinha de TREM?
- 46- P: - Eliane, qual a primeira letrinha de TREM? Laura e Patrícia? Qual a primeira letra?
- 47- C: - TÊ! DÊ! Respondem juntas.
- 48- P: - TÊ, TÊ, Não é DÊ não! (A professora corrige uma delas).
- 49- C: - ERRE, ERRE! (As crianças começam a dizer)
- 50- P: - Faz o sonzinho! (A professora emite o som do /r/) - Qual é a letra?
- 51- C: - ERRE!
- 52- P: - ERRE! TREIM! TREIM!
- 53- C: - I, I!
- 54- P: - Essa letrinha aqui, oh! (A professora aponta para o EME)
(A professora faz uma pausa na explicação e chama atenção de uma criança)
- 55- P: - Eu não estou vendo o Bruno participando!
(Logo em seguida volta para a atividade)
- 56- P: - TREM!
- 57- C²: - EME! EME de mamãe!
- 58- P: - Muito bem! EME de mamãe.
- 59- C²: - Tia tem quatro letras.
- 60- P: - Quatro letrinhas! Vamos ler aí agora: CARRO, AVIÃO, NAVIO e TREM. Aqui dentro dos quadrinhos vocês vão colocar as letrinhas que formam a palavrinha. O nome dos meios de transporte. E aqui embaixo vão colocar quantas letrinhas tem.

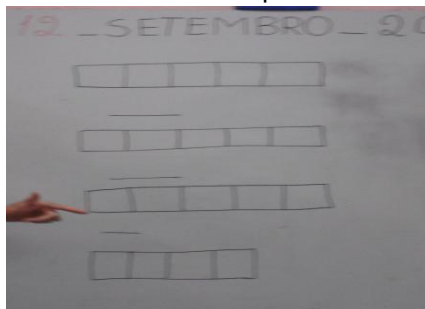


Imagem 13: diagrama escrito pela professora no quadro branco



Imagem 14: atividade entregue às crianças

[...]

Crianças diferenciadas, [...]: Continuação do episódio.

Fonte: Registro da pesquisadora em 12/09/2011

A professora perguntou às crianças qual a primeira letra da palavra carro. As crianças demonstraram dúvidas sobre qual seria a resposta esperada pela professora: o nome da letra, “CÊ”; a primeira sílaba da palavra, “CA”; ou o som do “/C/” (fragmento 1). A reação da professora à resposta das crianças, fragmento 2, foi instantânea e apontou para certa desvalorização das hipóteses construídas por elas.

Durante o desenvolvimento da atividade, a professora foi representando os sons das letras e as crianças imitaram-na. No fragmento 32, a criança C² fez uma observação sobre o número de letras das palavras carro e avião, e as letras utilizadas para formá-las, demonstrando estar refletindo e construindo conhecimentos sobre o sistema de escrita. Contudo, a professora não aproveitou nem valorizou a participação dessa criança, ignorando o comentário e prosseguindo com a atividade. Em apenas um fragmento, 28, ela elogiou uma criança e, em quase todas as suas intervenções, limitou-se a chamar atenção das crianças para si, fragmentos 46/55.

No fragmento 56, a forma como a professora demonstrou empenhamento, chamando Bruno a participar da atividade e, imediatamente voltando sua atenção para o prosseguimento dela, deixou transparecer mais uma problemática inserida em grande parte das instituições da primeira infância: o acúmulo de atividades, na maioria das vezes voltada para a produção de materiais a serem expostos ou apresentados como resultado do trabalho desenvolvido e que ocupam espaços que extrapolam seus limites de valor e necessidade. A cobrança das instituições, das famílias e do sistema de ensino pela produção de resultados palpáveis da prática pedagógica, caracteriza-se em um dificultador do empenhamento do professor por meio da atenção individualizada à criança, da diversificação das situações de aprendizagem, da ampliação do tempo para escuta e troca de experiências, e outros que demandam tempo para que sejam de qualidade.

A proposta de trabalho com a consciência fonológica adequada à primeira infância é uma das prejudicadas pela problemática apontada. Essa proposta enfatiza a prática de atividades lúdicas que levam as crianças a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética. Ela refere-se muito mais à reflexão sobre os sons da fala que às atividades, como a descrita no episódio, voltadas ao

reconhecimento fônico das letras (ADAMS, *et al.*, 2006). A maneira pela qual a professora desenvolveu o reconhecimento do sistema fonético⁸ das palavras, fragmentos 9/20/35/45, caracterizou-se como treino da segmentação de fonemas e indicou preocupação com as crianças para que sejam capazes de isolar segmentos sonoros e memorizar as letras correspondentes a eles. Essa proposta contradiz a concepção de que a apropriação pela criança, do sistema fonético, implica o domínio da relação parte-todo, o que exige a análise sobre as dimensões sonoras da língua (MORAIS e SILVA, 2010).

Entre algumas atividades relacionadas à consciência fonológica, condizentes a Educação Infantil, estão os jogos de escuta: ouvir histórias; atentar-se aos sons da natureza; identificar ruídos de objetos, meios de transporte e instrumentos variados; os jogos com rimas: ouvir poesias, canções, versos e histórias rimadas; a introdução da noção de frases: brincadeiras com palavras curtas e longas, ouvindo palavras em frases, palavras em contexto e fora de contexto; a introdução da consciência silábica: bater palmas ao falar uma palavra, dar passos a cada sílaba pronunciada; o reconhecimento de fonemas iniciais e finais: encontrando objetos cuja palavra ou nome possuísse o mesmo fonema inicial ou final, acrescentar ou tirar um fonema da palavra formando outra palavra; e outros que, como um programa gradual, vão permitindo que a criança reflita e atribua sentido à estrutura da língua escrita (ADAMS *et al.*, 2006). O desenvolvimento da consciência fonológica nessa etapa de ensino deve estar atrelado a práticas significativas de letramento que, juntas, permitam que a criança se aproprie do sistema de escrita e de seus usos sociais.

O envolvimento das crianças na atividade descrita é outro aspecto a ser destacado nessa análise. As crianças permaneceram sentadas no chão, em rodinha, por um período extenso, pois inicialmente a professora recebeu e deu visto no caderno do Projeto de Leitura de cada criança. A inquietação das crianças, no período final da atividade, pôde ser percebida por meio de seus movimentos corporais: deitando; sentando novamente; colocando-se em “posição de cachorrinho”⁹ chamando atenção de um coleguinha para fazer comentários diversos. Contudo, mesmo demonstrando cansaço e fadiga, em momento algum, houve reclamações por parte das crianças, podendo-se perceber o esforço e persistência

⁸ Mecanismos auditivo-perceptivos que funcionam por aproximação analítica progressiva, e que permitem à criança, desde três ou quatro meses, perceber diferenças entre “p” e “t”, “p” e “k”, “p” e “v”, etc. (STAMPA, 2009).

⁹ Posição de apoio nos braços e pernas.

da maioria em manter uma postura adequada à esperada pela professora.

Uma das explicações para esse comportamento encontra-se no chamado jogo social que se desenvolve dentro das relações de poder existentes no ambiente educacional, ou seja, “o processo, através do qual as crianças aprendem as regras da convivência comunitária” (BONDIOLI, 2003, p.61). Esse jogo pode ser construído por meio de acordos entre as partes ou se fundamentar em valores como obediência e desobediência; cooperação ou competição; o que produz efeitos diretos na socialização infantil. A relação entre o envolvimento da criança e o jogo social constitui uma via de mão dupla. O nível de adesão da criança à situação de ensino-aprendizagem, de acordo com Bondioli (2003) é diretamente proporcional à sua participação na construção do jogo social do contexto.

Feitos tais apontamentos, considera-se: que a prática docente descrita no episódio não explorou todas as possibilidades de se trabalhar com a consciência fonológica, mas limitou-se ao reconhecimento fônico das letras; que a produção de sentido e criação de significado pela criança, na interação com o sujeito mais experiente e com o meio foi deixada ao acaso; que a estimulação e sensibilidade da professora em relação às crianças indicaram níveis de empenhamento insatisfatório, não proporcionando a elas adequado envolvimento.

3.7 Leitura espontânea: contato com textos literários

Para a análise dessa prática selecionaram-se dois episódios representando momentos distintos, porém interligados, da execução do projeto que abrange toda a escola, chamado “Projeto de Leitura”.

O episódio sete descreve a primeira parte do projeto: a visita das crianças à sala de leitura e a escolha dos livros a serem levados para casa.

Os livros, na sala de leitura, estavam organizados em prateleiras e em caixas numeradas. Nela havia uma televisão, um acervo de DVD, um aparelho de som e discos de vinil. Seu espaço não era muito amplo.

As crianças chegaram e se acomodaram em rodinha. Elas carregavam consigo a pasta do Projeto de Leitura. A professora levou uma cadeira pequena para sentar-se junto a elas.

Episódio VII: Leitura espontânea

1- P: - Vocês vão escolher o livrinho de vocês... é para fazer um trabalho bonito! Bonito significa bem feito, com capricho, limpo! Em casa, a mamãe, o papai vão ajudar!

(A professora pega uma caixa da prateleira e distribui os livros entre as crianças)

2- C¹: - Tia! Eu quero aquele! (Apontando para o livro dado a um colega)

3- C²: - Eu não tive um legal! (Referindo-se ao livro que recebeu)

4- P: - Todos os livros são legais! Todos que tem aqui!

(As crianças conversam entre si sobre o livro recebido)

5- P: - Nossa! Tá tão empoeirado esses livros! (Fala com um tom baixo batendo um livro no outro)

(A professora termina a distribuição e senta-se em uma cadeira de criança)

6- P: - A caixa, que número que é? Que número que é?

7- C: - Treze!

8- P: - Vinte e três?

9- C: - Treze!

10- P: - Treze! O um e o...?

11- C: - Três!

(A professora organiza as crianças sentadas em fila para anotar o nome do livro que cada uma levará para casa. As crianças ficam desconfortáveis com o pouco espaço entre elas e começam a conversar, cantar, e se movimentar, enquanto a professora vai chamando uma a uma. Após fazer as anotações, a professora chama as crianças de volta para a sala de aula)



Imagem 15: Sala de leitura.

Entrega dos livros pela professora



Imagem 16: Sala de Leitura.

Registro do livro colocado na pasta da criança

Ambiente: Sala de leitura. Total de crianças: 21. Entende-se P: Professora Carla, C: Crianças, C^{1,2,3}: Crianças diferenciadas.

Fonte: Registro da professora em 23/09/2011

Com tom de voz baixo, porém firme, fragmento 1, a professora explicou o que seria feito ali na Sala de Leitura e como deveria ser feito o trabalho em casa. Logo em seguida, a professora se contradisse fazendo a entrega dos livros às crianças. Algumas crianças reclamaram do livro que receberam, fragmentos 2/3. No entanto, a professora argumentou que elas não tinham razão, pois “todos os livros são legais!” (fragmento 4).

A justificativa apresentada pela professora constituiu obstáculo à reflexão e

crítica das crianças sobre o conteúdo e as imagens trazidas pelos livros. A expressão facial das crianças indicou que elas continuaram insatisfeitas com o livro recebido, mas pelo fato da professora ser o sujeito mais experiente da relação de ensino-aprendizagem, suas considerações valorativas causaram constrangimento às crianças em se posicionar de maneira diferente. Seus argumentos para o julgamento que fizeram sobre a obra literária poderiam ter sido aproveitados pela professora para subtrair concepções que as crianças já possuem quanto à estética e à estilística do texto.

Os procedimentos adotados pela professora para distribuição dos livros demonstraram uma concepção de biblioteca como lugar para depósito e proteção desses materiais. Ao negar à criança a liberdade de pegar, folhear, devolver o livro à prateleira e pegar outro, a professora inviabilizou o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade que seriam oportunizados caso lhes fosse dada a permissão para fazer suas escolhas. Até mesmo em relação aos cuidados e dedicação ao trabalho de casa, a probabilidade de haver envolvimento da criança é maior quando ela participa do processo de seleção do seu material.

A atitude da professora em organizar as crianças sentadas em fila, para que ela pudesse fazer os registros nas pastas do projeto, desconfigurou o significado da sala de leitura. Esse espaço passou a adquirir formato de museu¹⁰, sem possibilidade de interação, em que o acervo é tido como permanente e deve ser cuidado como tal. Ao contrário dessa concepção, os livros são objetos de vida relativamente curta, ou deveriam ser, por seu valor inerente ao ato de manuseio, de uso, de leitura. A referência advinda do termo “Sala de Leitura” pressupõe dinamismo, interação entre espaço e sujeito; caso contrário, poderia chamar-se depósito de livros.

O episódio oito apresentou a culminância do projeto. As crianças devolveram à professora, na segunda-feira, a pasta com o livro e o caderno de desenho. Nele, elas tiveram que escrever o título da história e representá-la com um desenho. Nesse momento, as crianças estavam dispostas em rodinha, a professora chamou uma a uma, recolhendo o livro, verificando se a atividade havia sido feita e dando visto nos cadernos.

¹⁰ Desconsideram-se, aqui, os modelos de museus interativos.

Episódio VIII: Devolução da pasta do Projeto de Leitura.

- 1- P: - Oh! A técnica do sussurro, porque se não atrapalha! Manoel! Mocinho, por favor! (Falando para uma criança da rodinha que fizesse silêncio)
- 2- P: - O livro primeiro...(Se dirigindo à criança à sua frente) - Nossa, podia ter cuidado aqui do livro, né? Ele tá capengando!
- 3- C: - Já estava assim!
- 4- P: - Já estava assim, mas você poderia pedir a mamãe pra te ajudar a arrumar, né?
- 5- C: - Tia! Eu consigo ler!
- 6- P: - Conseguiu ler, como? Quem te contou?
- 7- C: - Ninguém!
- 8- P: - E como é que você conseguiu?
- 9- C: - Eu fui falando e minha mãe foi me ajudando.
- 10- P: - É mesmo, então depois você vai falar como... Olha, vai melhorar o desenho, tá?



Imagem 17: Crianças na rodinha. Devolução da pasta do Projeto de leitura

Ambiente: Sala de leitura. Total de crianças: 18. Entende-se P: Professora Carla, C: Criança.

Fonte: Registro da professora em 26/09/2011

Com a fala da professora no fragmento 1, percebeu-se que ela esperava das crianças que essas aguardassem serem chamadas e que o fizessem em silêncio. Essa etapa do Projeto de Leitura, por constituir a finalização de uma atividade, deveria contemplar o *feedback* da criança quanto a sua concepção do processo pelo qual chegou ao produto final da atividade, o desenho de resignificação da história. No entanto, a professora não oportunizou um espaço para essa troca, para os comentários da criança sobre a história lida, sobre como ela efetuou sua atividade, qual o momento do final de semana foi separado para isso, que membro da família a ajudou e como se configurou tal ajuda, entre outras coisas igualmente relevantes.

Alguns dos objetivos do projeto descrito são o de oportunizar a interação entre as instituições escola e família e permitir que práticas em torno dos usos sociais da escrita ultrapassassem os limites da escola. Por meio dos relatos das crianças seria possível que a professora construísse conhecimentos acerca das formas de ler de cada família, das significações que fazem a respeito da linguagem escrita, das práticas de letramento mais presentes no ambiente familiar e, partindo

dessas análises, refletir, também, sobre as especificidades que cada criança apresenta ao interagir com essa forma de linguagem.

Não obstante, o que se percebe nesse episódio é que, ao fazer um relato sobre a experiência que o projeto lhe proporcionou, sobre sua descoberta de que é capaz de ler, (fragmento 5), contando apenas com um pequeno auxílio da mãe (fragmento 9), a criança não recebeu o reconhecimento que esperava da professora. A pergunta feita por ela: “-Conseguiu ler, como?” poderia, sim, expressar um sentimento de valorização da ação da criança, mas o tom de voz usado pela professora, como de descrédito ou indiferença, reforçou a ideia de que essa ação era extremamente complexa para a criança. Da mesma forma, o questionamento “-E como é que você conseguiu?” se constituiria uma forma de estímulo caso não tivesse sido utilizado um tom de voz frio e distante como resposta mecânica à criança, transferindo a atenção a ela ao invés de manter-se concentrada na correção do caderno e na rotina previamente estabelecida.

No instante em que essa criança levou seu livro e caderno até a professora, ela os recebeu e passou imediatamente para a avaliação do desenho que representava a história. Ao ouvir tal relato, a professora sequer dirigiu seu olhar para a criança e fez seus questionamentos sem interromper a anotação que já fazia no caderno. O empenhamento da professora poderia ter-se manifestado de várias formas, como com o contato visual e gestos encorajadores. O que pôde ser observado, porém, é que, após o diálogo, a criança mostrou-se desapontada, sentou-se e começou a conversar com alguns colegas sem fazer menção ao episódio, deixando a impressão de que estava sem graça, envergonhada, ou como se tivesse cometido um erro.

Ainda em relação ao comentário dessa criança, fragmento 5, o conteúdo e a sonorização de sua fala deram a entender que a leitura do livro a envolveu de forma significativa. Tentar ler, solicitar ajuda da mãe para obter sucesso nos seus esforços de leitura demonstraram um nível elevado de prazer e satisfação, sem o qual a criança não desejaria tentar interpretar a história por si só. Nesse contexto, a mãe assumiu o papel de motivadora, fazendo-a acreditar ou deixando-a acreditar ter habilidades para tal (PORTUGAL e LAEVERS, 2010).

A forma de expressão verbal da criança transmitiu um sentimento de orgulho, de autoestima elevada. Ela reconheceu que realizou algo além do que se esperava dela, e fez questão de comunicar isso à professora. É provável que, para alcançar

esse resultado, a criança tenha dispensado certo nível de energia, concentração e criatividade, por entender a leitura espontânea como mais complexa que as atividades rotineiras. Caso contrário, não haveria motivo para relatar seu feito com tanto entusiasmo.

Atividades de leitura na Educação Infantil, como o brincar de ler e escrever, as produções gráficas livres, e outras, ajudam a criança a identificar os personagens principais; o problema e o desfecho da história; ampliam o repertório textual da criança e sua percepção de diferentes recursos expressivos e estéticos; e permite a reflexão e construção de hipóteses sobre a língua escrita. Consiste, assim, uma forma de materialização da qualidade nessa etapa de ensino, considerando seus aspectos significativos e sua semelhança com as vivenciadas no contexto extraescolar (LEAL e SILVA, 2010).

Em situações apontadas no episódio, que remetem a uma ação já realizada pela criança, o empenhamento do professor se configura em uma forma de influenciar na concepção de valor que ela construirá a respeito da atividade e de seu esforço. Pelo fato da leitura espontânea se tratar de uma experiência tão significativa, a professora poderia aproveitar o contexto para incentivar todo o grupo a se aventurar em tentativas semelhantes.

Tomando o modelo da EXE como ponto de referência, o empenhamento da professora teria sido mais adequado se houvesse priorizado a experiência da criança e dado atenção privilegiada ao desenvolvimento da iniciativa e da autoestima da criança.

Diante do exposto, considera-se que a professora não possui o exato conhecimento sobre a importância da leitura espontânea e das possibilidades que ela oferece para a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança; do seu papel como modelo e mediadora para o exercício dessa atividade; da organização dos ambientes escolares; e da Sala de Leitura, como espaço de promoção de experiências significativas e prazerosas com a língua escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa aqui relatada observou-se na instituição de Educação Infantil, o contato da criança com elementos da linguagem escrita deu-se a todo instante por intermédio dos sentidos visão, audição e tato.

Pelo fato de a linguagem escrita ser uma produção sociocultural, e de a escola ter a função de reproduzir essa cultura, a escrita passa a ser parte inalienável das instituições de ensino, não sendo possível falar em Educação Infantil e excluir os processos pelos quais o letramento nela se apresenta. De forma paralela, falar da instituição educacional da primeira infância requer preocupação quanto à qualidade das práticas desenvolvidas, das interações e dos processos que levam ao desenvolvimento da criança.

Os estudos existentes sobre letramento demonstram que não se trata de alfabetizar a criança pré-escolar, mas ampliar seu acesso à cultura letrada de forma contextualizada e significativa. Contudo, do observado percebeu-se que ainda há resquícios da cultura de Educação Infantil preparatória na prática da professora.

Tendo como parâmetro a concepção da qualidade, esse estudo constatou que, por mais pertinentes que sejam as práticas de letramento na Educação Infantil, a forma pela qual elas se constituíram, demonstra que a percepção institucional do aprendizado da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do oral para o escrito, com ênfase no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras; desconsiderando a necessidade da criança refletir sobre os processos de construção da língua escrita e de suas práticas sociais.

Outro fator evidenciado com a pesquisa foi a pouca importância dada às situações de promoção do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita na criança. Os simbolismos da brincadeira de faz-de-conta e do desenho livre não estiveram presentes no planejamento docente, indicando o desconhecimento sobre os estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita e, conseqüentemente, o não aproveitamento de atividades intrínsecas à natureza humana para o desenvolvimento da linguagem escrita.

A observação da prática docente conduziu a análises referentes: a concepções de infância e criança e da natureza da Educação Infantil; e à importância da formação continuada dos profissionais da educação. Pensando na

formação continuada dos docentes da Educação Infantil, reconhece-se a diversidade de tarefas sobre sua responsabilidade, que abrangem o cuidado e a educação das crianças. Não obstante, se a homologia dos processos de formação profissional não proporciona condições para a construção de um conceito sociocultural de infância, para a identificação da criança como cidadã de direitos, para a compreensão de como a criança constrói conhecimento, torna-se necessária a criação ou ampliação de espaços institucionais para a discussão sobre os sentidos e os significados da prática pedagógica e para a construção de uma identidade profissional.

A pesquisa promoveu a reflexão sobre os estilos de empenhamento da professora em situações de letramento, permitindo a consideração de que seu estilo sofreu influência de suas concepções sobre o que foi apontado anteriormente. Não se trata, contudo, de falta de empenhamento, mas de um foco voltado ao conteúdo e não à criança. O empenhamento da professora se estabeleceu com base na percepção da criança basicamente como reprodutora de cultura e conhecimento.

Por fim, ainda com a qualidade como fundamento da análise, considera-se que o estilo de empenhamento assumido pela professora não foi suficiente para promover o envolvimento das crianças em situações de letramento. Cabe aqui o esclarecimento de que, durante a pesquisa, observou-se a variação em seus níveis de envolvimento. A análise levou à percepção de outros fatores que interferiram para mais ou para menos nesse envolvimento: a organização do ambiente, a configuração da atividade, os valores pelos quais se estabeleceu o jogo social. A qualidade do envolvimento das crianças indica um desenvolvimento pessoal e social diferente do proposto pelo SAC, ou seja, não promovendo o considerável desenvolvimento da autoestima, da auto-organização e iniciativa, da curiosidade e desejo de aprender, da criatividade e ligação ao mundo, e da competência social.

No entanto, a pesquisa revelou a capacidade das crianças encontrarem formas diferentes de se envolver e desenvolver mesmo em situações planejadas de maneiras equivocadas a sua melhor forma de aprendizagem.

Cabe ressaltar que a prática docente revelou forte tendência de centralização o que dificultou o envolvimento das crianças. Tendo como modelo a EXE, essa prática distanciou-se das atitudes de alto empenhamento, no entanto, se tomado como ponto de partida às concepções pedagógicas da professora e do contexto em que ela se inseria, pode-se dizer que se tratava de uma profissional altamente empenhada naquilo que acreditava ser sua tarefa, ainda que equivocada.

Por fim, essa pesquisa revelou necessidades formativas no ambiente educacional, que há tempos veem sendo apontadas por estudos diversos. Merece destaque a política de formação docente. Em especial, a atenção a programas de formação continuada que dê subsídios para uma teoria pedagógica vinculada com a prática docente, sustentada na teoria.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

ADAMS, Marilyn Jager, FOORMAN, Barbara R., LUNDBERG, Ingvar. BEELER, Terri. (Trad.) **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação Profissional específica no Contexto da educação Infantil de qualidade**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4073/1/2009_FernandaAmaralAlmeida.pdf> Acesso em 20 fev. 2012.

ANDRADE, Euzânia. A Arte e a Capacidade Mágica de Pintar, Desenhar, Criar e Sonhar. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ARRUDA, Tatiana Santos. **O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade na educação Infantil**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3207/1/2007_TatianaSantosArruda.pdf> Acesso em 20 fev. 2012.

BASSO, Claudia de Fátima Ribeiro. **Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

BONDIOLI, Anna. A Regência do Jogo Social: As estratégias do Envolvimento. In: _____, Anna; BECCHI, Egle (orgs.). **Avaliando a Pré-Escola. Uma trajetória de formação de professoras**. Campinas- SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

_____, Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação- a qualidade negociada**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Estratégias de ensino; 8)

_____, Stella Maris. Variação Linguística e Atividade de Letramento em Sala de Aula. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**. 10ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Maria da Guia Taveiro; CAXANGÁ Maria do Rosário Rocha e LINS Marli Vieira. **Raízes Sociolinguísticas do Analfabetismo no Brasil**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. 2008. Disponível nos sites: <<http://www.mocambras.org/> / <http://www.acoalfaplp.org/>> Acesso em: 12 mar. 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO; Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA; Salete Flôres. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz: Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil. Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Língua Portuguesa na Escola; 2).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº. 48, de 10-8-2005, acompanhada de novas notas remissivas e dos textos integrais das Emendas Constitucionais da revisão. 38ª ed., atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P.27894.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica e Currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2004. 2v.: il, v.2.

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

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Sipione, 2009a. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

_____, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Sipione, 2009b. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: VIEIRA CRUZ, Silvia Helena. (Org). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia e OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget e Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo, SP: Editora Afiliada, 2010.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **Educação infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. **A Mediação da Fala, do Desenho e da Escrita na Construção de Conhecimento da Criança de Seis Anos**. 2010. 174f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento e Saúde). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2010.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: Uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e pré-escola**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <

<http://www.google.com.br/#sclient=psy-ab&hl=pt-BR&q=Maria+Theresa+de+Oliveira+Correa>> Acesso em 20 fev. 2012.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: _____, Patrícia (Org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

CORSINO, Patrícia. Professoras de Educação Infantil e suas Visões de Letramento: tensões da prática. In: ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sonia (Org). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa. Métodos Qualitativos, Quantitativos e Mistos**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância- perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, Dan; HOWE, Alan. O que significa ser criativo? In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURHAM, Eunice. Fábrica de Maus Professores. **Veja**, ed. 2088, 26 nov. 2008. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARIA, Vitória e SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo, Scipione, 2007. (Percurso).

FELIPE, Deise Avelina. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FELIPE, Jane; O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; GLÁDIS, Kaercher (orgs.).

Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. O Texto Literário na Formação da Criança. In: ANGOTTI, Maristela. (Org). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade do atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – Outubro, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 set. 2011.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ditando e Escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil. Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Língua Portuguesa na Escola; 2).

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A Escrita Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KATZ, L. Cinco Perspectivas sobre a Qualidade na Educação Infantil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Qualidade e Projeto na educação pré-escolar**. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar, Lisboa, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação**. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil- a arte do disfarce**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da Educação – Série I – Escola: v.3.

_____, Sônia; BARBOSA, Silva Neli Falcão; SILVA, Juliana Pereira da. Questões teóricas-metodológicas da pesquisa com crianças. In: VIEIRA CRUZ, Silvia Helena. (Org). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAEVERS, Ferre. Se houver envolvimento há desenvolvimento! **Noesis**. Revista trimestral nº 74 julho/setembro de 2008. Disponível em: <HTTP://www.dgidc.min-edu.pt/.../Revista_Noesis/revista/noesis_Miolo74.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2011.

_____, Ferre. Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. **Contrapontos**. V.4, n.1. Itajaí. Jan/Abr. 2004.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil. Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Língua Portuguesa na Escola); 2.

LEITE, Maria Isabel F.P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes. (Org). São Paulo, Summus. 2010.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Alfabetização: uma perspectiva humanista e progressista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCHESI, Álvaro e MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Maria aparecida Camaro. **Os relacionamentos construídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Considerações Finais: não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral. (Org). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2009a.

_____, Suely Amaral. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral.

(Org). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil. Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Língua Portuguesa na Escola; 2).

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do Espaço: Contribuições para uma educação infantil de qualidade**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4245/1/2009_MargaridaCustodioMoura.pdf> Acesso em 20 fev. 2012.

NUNES, Leonilia de Souza. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4820/1/2009_LeoniliadeSouzaNunes.pdf> Acesso em 20 fev. 2012

NUNES, Maria Fernanda Rezende e CORSINO, Patrícia. Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sonia (Org). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Os Interpretativos do Mundo: leitura, escrita e formação. In: ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sonia (Org). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (Org). **Educação Infantil: Cotidiano e Políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2893/1/2007_AnataliaDejeneSilvadeOliveira.pdf> Acesso em 20 fev. 2012

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança. **Revista Pátio – Educação Infantil**. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17. Porto Alegre. Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O Estágio Curricular no Processo de Tornar-se Professor. In: _____, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Ágere).

PORTUGAL, Gabriela e LAEVERS, Ferre. **Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças**. Portugal: Porto Editora, 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Nucleo da Educação Pré-Escolar. **Qualidade e Projeto na educação pré-escolar**. Lisboa.1998.

_____. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. **Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria**. Lisboa. 2009.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa: Análise e tradução de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussão no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2011.

REDIN, Marita Martins. Crianças e Suas Culturas Singulares. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Org). **Teoria e Práticas na Pesquisa com Crianças: Diálogo com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. **A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3943/1/2009_CharlenedeOliveiraRodrigues.pdf> Acesso em 20 fev. 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas da escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**. 10ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROSA, Ester Calland de Sousa; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil. Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Língua Portuguesa na Escola; 2).

SAMBRANO, Taciana Mirna; (Con)vivendo com Crianças e suas Famílias: desafios para o educador? In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SILVA, Alaídes Pereira. **Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2007-05-141937AlaidesPereiradaSilva.pdf>> Acesso em 20 fev. 2012.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

_____, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho

Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

STOCCO, Rosania Aparecida. **0 A 3 Anos: Desafios da Qualidade em Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

TERZI, Sylvia Bueno. A Oralidade e a Construção da Leitura Por Crianças de Meios Illetrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**. 10. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes: 2000.

_____, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 7ª. ed. São Paulo, Martins Fontes: 2007a.

_____, Lev Semenovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN**, n.8, jun 2007b. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg---.pdf>>. Acesso em 18 out. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo, Ática: 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Crterios de Calidad en la Educacion Infantil**. Trabalho Apresentado no Congresso de Madri. Dezembro de 1998a.

_____, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

APÊNDICE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Venho por este meio informar que sou mestranda da Faculdade de Educação da UnB, e que para concretizar meu mestrado precisarei realizar uma pesquisa nesta escola, cujo tema é: A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE O EMPENHAMENTO DO PROFESSOR E O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 4 A 5 ANOS.

Para tal, solicitar o consentimento dos senhores para a participação de seu (a) filho (a) na referida pesquisa, bem como para a utilização de filmagens pontuais do cotidiano escolar, as quais serão mantidas em rigoroso sigilo, ficando os dados, materiais e imagens da pesquisa à minha guarda e total responsabilidade, assegurando que o nome das crianças ou imagens não aparecerá de forma a serem identificadas.

O objetivo geral desta pesquisa é verificar se o empenhamento do professor, em atividades de letramento, influencia no envolvimento das crianças de 4 a 5 anos, aumentando seus níveis de aprendizagem e desenvolvimento.

O instrumento e procedimento de pesquisa será a observação da pesquisadora sobre as práticas pedagógicas e sobre o cotidiano escolar do grupo de crianças ao qual seu (a) filho (a) pertence. A participação de seu (a) filho (a) será apenas por meio da sua presença natural inserida nesse grupo.

Estima-se que o desenvolvimento da pesquisa tenha a duração de um mês, podendo o prazo ser reduzido ou prorrogado, conforme o andamento da mesma.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), podendo ser publicados posteriormente.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser retirada através do celular da pesquisadora Aline de Souza Pereira, 61 9119 9954.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o responsável da criança, sujeito participante da pesquisa.

 Eu, _____, responsável pela
 (a) estudante _____, autorizo sua
 participação na referente pesquisa.

Ass: _____

_____ Pesquisadora Responsável

Brasília, _____ de _____ de 2011

ANEXO

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	FORMULÁRIO PARA OBSERVAÇÃO DO ESTILO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO- ENVOLVENTES PONTO 1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	
Sensibilidade	Ponto 5	Ponto 4	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	Sensibilidade
<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz encorajado; • Faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança; • É carinhoso e afetuoso; • Respeita e valoriza a criança; • Encoraja e elogia; • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Ouve a criança e responde-lhe; • Fomenta a confiança da criança 						<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido; • É frio e distante; • Não liga para a criança, não a respeita; • Critica e rejeita a criança; • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança; • Não ouve a criança e não lhe responde; • Fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente;
Estimulação						Estimulação
<p>Adulto:</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida; • É adequada; • Corresponde às capacidades e interesses da criança; • Motiva a criança; • É diversificada e clara; • Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento; • Partilha e valoriza as atividades da criança; • não verbal; 						<p>Adulto:</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro; • Falta de energia e entusiasmo; • Não motiva a criança; • Não corresponde aos interesses e às percepções da criança; • É pobre e falta-lhe clareza; • É confusa; • Não é adequada; • Corta o diálogo, a atividade e o pensamento;

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	FORMULÁRIO PARA OBSERVAÇÃO DO ESTILO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO- ENVOLVENTES PONTO1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	
Autonomia						Autonomia
<p style="text-align: center;">Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Permite que a criança escolha e apóia as suas escolhas; •Dá oportunidades à criança para fazer experiências; •Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades; •Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou; •Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras; 						<p style="text-align: center;">Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Não permite à criança escolher e experimentar; •Não encoraja a criança a dar idéias; •Não dá responsabilidades à criança; •Não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou; •É autoritário e impositivo; • Aplica com rigidez as regras e não permite negociação;

Anexo 1: Formulário para Observação do Estilo do Adulto
Fonte: DQP (p.13)

