



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

LEIDE DAIANA MARQUES DA SILVA

**LEITURA-ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: PERCEPÇÕES E
PRÁTICA DE UMA PROFESSORA EM SANTARÉM-PÁ**

**SANTARÉM - PARÁ
2021**

LEIDE DAIANA MARQUES DA SILVA

**LEITURA-ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: PERCEPÇÕES E
PRÁTICA DE UMA PROFESSORA EM SANTARÉM-PÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Sinara Almeida da Costa. Linha de Pesquisa: Conhecimento e Formação na Educação Escolar.

SANTARÉM - PARÁ
2021

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA**

S596l Silva, Leide Daiana Marques da
Leitura-escrita na pré-escola: percepções e prática de uma professora em Santarém-PA. / Leide Daiana Marques da Silva. – Santarém, 2022.
86 p.: il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Sinara Almeida da Costa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Escrita – Estudo e ensino. 3. Educação Infantil.
4. Teoria histórico-cultural. I. Costa, Sinara Almeida da, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.41



ATA DE DEFESA

Nº 73

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada LEITURA-ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: PERCEPÇÕES E PRÁTICA DE UMA PROFESSORA EM SANTARÉM-PA, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente LEIDE DAIANA MARQUES DA SILVA (matrícula 2019100917 - início do curso em 03/2019), sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Sinara Almeida da Costa.

Aos 09 dias do mês de dezembro do ano de 2021, às 10:30 horas, por meio de vídeo conferência *Google Meet*, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr.(a) Sinara Almeida da Costa - Orientador(a) -Presidente

Dr.(a) Suely Amaral Mello - Membro titular externo

Dr.(a) Luiz Percival Leme Britto - Membro titular interno

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

Aprovado (a), fazendo jus ao título de Mestre em Educação

Reprovado (a).

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente ata lavrada e assinada pelo(a) senhor(a) Presidente da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

Sinara Almeida da Costa

Dra. SINARA ALMEIDA DA COSTA
Presidente – UFOPA

Leide Daiana Marques da Silva

LEIDE DAIANA MARQUES DA SILVA
Discente

Dedico aos professores e professoras da Educação Infantil, que seguem atuando com o compromisso de garantir o direito das crianças a uma educação que respeite suas infâncias.

AGRADECIMENTOS

Em um contexto de tantas perdas e incertezas, assolado por um governo que tece o desmonte da educação e da esperança de quem dela depende e acredita para dias melhores, agradeço aos que direta ou indiretamente apoiaram, deram sentido e contribuíram para a realização dessa pesquisa.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Sinara Almeida, que com sua visão de criança e infância, atuação e compromisso com a Educação Infantil, me fez acreditar que professoras como eu podem potencializar sua ação pedagógica através do conhecimento sobre o que fazem e por quem fazem, as crianças.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa:

Professora Dra. Suely Mello, por quem nutro profunda admiração desde o ano de 2017 quando estive em nossa universidade palestrando. Por ser uma referência no tema que estamos abordando, por suas valiosas contribuições para a área e por sua leitura atenta, me sinto honrada;

Professor Dr. Luiz Percival, por sua disponibilidade em colaborar desde os primeiros passos dessa pesquisa, por compartilhar de seus conhecimentos e angústias de respostas para compreender os fenômenos educacionais, por suas observações firmes e pertinentes e ainda por ter realizado o trabalho cuidadoso de revisão do texto final desta pesquisa.

Professora Iani Lauer, que gentilmente se dispôs a participar como membro suplente tanto na qualificação quanto na defesa.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Ufopa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

A professora participante da pesquisa, pela confiança e disponibilidade em colaborar com esse estudo.

Aos colegas da turma de Mestrado 2019, pelas trocas e parceria.

Aos membros do grupo de estudos e pesquisas em educação infantil - GEPEI – ao qual esta pesquisa se vincula, por cada encontro de estudos, viagem, organização de eventos, confraternização, conviver e aprender em grupo foi fundamental.

Ao meu subgrupo de apoio e suporte de todas as horas, Géssica Lima, Ena Carina e Jéssica Tapajós, jovens mulheres educadoras, pesquisadoras competentes e em plena expansão de seus horizontes formativos, amigas que a universidade apresentou, vocês me inspiram.

A minha parceira de orientação, Célia Santos, prova de que sonhos não têm idade.

Aos meus amigos e amigas de fora do mundo acadêmico, Talita Rocha, Fábio Araújo, Elcy Sena, Priscila Castro, Franciele Sarturi, Luma Fernandes, Priscila Nonato, Eloane Maia, Rayana Damasceno, Luciana Machado, Eduardo Serique e Everaldo do Carmo, pela torcida e compreensão com as ausências no decorrer da pesquisa.

A minha mãe, Maria do Carmo, que mesmo não entendo muito bem o que eu “tanto fazia na frente do computador”, sempre me apoio incondicionalmente.

Aos meus tios, que também são meus pais, Joelma Marques e Weberth Luís, pelas oportunidades, apoio, cuidado e afeto.

Ao meu avô, Francisco Soares, (in memoriam), que comemorou minha aprovação no mestrado, foi compreensivo com minha ausência em seu aniversário as vésperas da minha defesa, sempre tão afetuoso e incentivador partiu antes da efetiva conclusão dessa pesquisa e deixa em mim marcas profundas de seu amor e benevolência.

Aos meus irmãos, Gilliard Marques, Sávio Anglesson Marques, João Vítor Marques e José Kauan Barrozo, pela compreensão e carinho.

Aos meus sogros, Luiz Carlos Laurindo e Zuleide Gomes Oliveira, sempre tão acolhedores, compreensivos e afetuosos, obrigada pelo incentivo de sempre.

Por último, não menos importante, ao meu companheiro de vida, meu noivo, amigo, colega de profissão, meu maior incentivador, Luiz Carlos Laurindo Junior. Agradeço por ter acreditado, muitas vezes, mais que eu que depois de 5 anos longe da academia seria possível retornar, por cada palavra e ato de incentivo em todos os momentos que precisei, pela calma nos dias mais difíceis, pela compreensão, cuidado e amor.

Toada de Ternura

*Meu companheiro menino
Perante o azul de teu dia
Trago sagradas primícias
De um reino que vai se erguer
De claridade e alegria*

*É um reino que estava perto
De repente ficou longe
Não faz mal vamos andando
Porque lá é o nosso lugar
Vamos remando Leonardo
Pois é preciso chegar*

*Teu remo ferindo a noite
Vai construindo a manhã
Na proa de teu navio
chegaremos pelo mar*

*Talvez cheguemos por terra
Na poeira do caminhão
Um doce rastro varando
As fomes da escuridão*

*Não faz mal se vais dormindo
Porque teu sono é canção*

*Vamos andando Leonardo
Tu vais de estrela na mão
Tu vais levando o pendão*

*Tu vais plantando ternuras
Na madrugada do chão*

*Meu companheiro menino
neste reino serás homem
Um homem como teu pai*

*Mas leva contigo a infância
como um rosa de flama
Ardendo no coração
Porque é da infância, Leonardo
Que o mundo tem precisão*

Thiago de Mello

RESUMO

A presente pesquisa entende que a leitura-escrita é, com frequência, uma atividade que ocupa grande parte do trabalho com crianças na Educação Infantil, sobretudo a partir dos 4 anos de idade. Tendo em vista ser um tema que tem gerado polêmicas e contradições na área, optamos em verificar a tensão em torno do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola através das percepções e prática de uma professora. Entendemos que o indivíduo, enquanto unidade na sociedade, é extremamente complexo e carrega em si elementos das coletividades de seu contexto social específico. Sendo assim, traçamos um caminho de análise que inicia nas experiências de vida e envereda para as estruturas coletivas que formaram as percepções da professora e como esta vem praticando a leitura-escrita na sala de atividades junto às crianças. Há interlocução direta, portanto, com os estudos de Vigotski (1996; 2000; 2001; 2003; 2018a; 2018b) e seus colaboradores, Luria (2018) e Leontiev (2004; 2017), estudiosos precursores da Teoria Histórico-Cultural. A produção dos dados se deu a partir da observação não participante e de entrevistas inspiradas no modelo recorrente (LEITE; COLOMBO, 2015). Os registros foram feitos em diário de campo, filmagens e fotografias, posteriormente analisados com o apoio do paradigma indiciário, de Ginzburg (1989; 2006). Os dados revelam o predomínio do saber cotidiano sobre o fazer pedagógico com a leitura-escrita na turma de pré-escola analisada. Percebemos que os espaços e os momentos da rotina em que a leitura-escrita se manifestou com mais frequência limitaram-se ao interior da sala de atividades e de maneira estrita. Notamos ainda que os fatores que geraram tensão nos relatos e ações da professora, em suas percepções e atitudes no que se refere ao tema desse estudo, estavam relacionados à base de sua formação e foram mantidos por conta da prevalência de um saber advindo de interpretações rasas, inerentes a diferentes tendências pedagógicas e presentes no cotidiano da escola, cristalizadas nas práticas e pouco ou nunca questionadas pelos que lidam diariamente com o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Leitura-escrita. Educação Infantil. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The present research understands that reading-writing is often an activity that occupies a large part of the work with children in child education, especially from 4 years of age onwards. Given that it is a topic that has generated controversy and contradictions in the area, we chose to verify the tension surrounding the work with reading-writing in preschool through the perceptions and practice of a teacher. We understand that the individual, as a unit in society, is extremely complex and carries elements of the collectivities of its specific social context. Therefore, we traced a path of analysis that begins in life experiences and moves towards the collective structures that formed the teacher's perceptions and how she has been practicing reading-writing in the activity room with the children. There is direct dialogue, therefore, with the studies of Vigotski (1996; 2000; 2001; 2003; 2018a; 2018b) and their collaborators, Luria (2018) and Leontiev (2004; 2017), pioneering scholars of Historical-Cultural Theory. Data production was based on non-participant observation and interviews inspired by the recurrent model (LEITE; COLOMBO, 2015). The records were made in a field diary, footage and photographs, later analyzed with the support of the evidential paradigm, by Ginzburg (1989; 2006). The data reveal the predominance of everyday knowledge about pedagogical practice with reading-writing in the analyzed preschool class. We noticed that the spaces and moments of routine in which reading-writing manifested itself more frequently were limited to the interior of the activities room and in a strict manner. We also noted that the factors that generated tension in the teacher's reports and actions, in her perceptions and attitudes regarding the subject of this study, were related to the basis of her academic education and were maintained due to the prevalence of knowledge arising from fragile interpretations, inherent to different pedagogical trends and present in the daily life of the school, crystallized in the practices and little or never questioned by those who deal with daily school life.

Keywords: Reading-writing. Child Education. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Observações do cotidiano da turma.....	43
Quadro 2. Organização das entrevistas realizadas.....	45
Quadro 3. Organização das turmas.....	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Area de entrada da Instituição.....	49
Figura 2 – Pátio coberto	49
Figura 3 - Área de gramada em frente a sala da turma.....	50
Figura 4 – Porta de entrada da turma Pré.....	55
Figura 5 – Mural de boas-vindas da sala	56
Figura 6 – Mesas e cadeiras empilhadas.....	56
Figura 7 - Estante com materiais pedagógicos e objetos diversos da sala.....	57
Figura 8 – Planejamento semanal da professora	60

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EAD	Educação a Distância
EI	Educação Infantil
FPS	Funções Psíquicas Superiores
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A LEITURA-ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
2.1	Por que leitura-escrita?	24
2.2	A escrita como um elemento cultural complexo.....	28
2.3	O que diz a legislação sobre o processo de leitura-escrita na pré-escola.....	34
3	PERCURSO METODOLÓGICO: O PROBLEMA, O SUJEITO, O LUGAR.....	39
3.1	Primeiros passos: reunindo informações sobre o estado do objeto.....	39
3.2	Caminhos e possibilidades metodológicas.....	40
3.3	Contexto que embasa o trabalho da Professora.....	47
3.4	Professora Mariana: percurso formativo e entrada na docência	52
3.5	A sala de atividades da professora Mariana.....	54
4	PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE LEITURA-ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA.....	59
4.1	A prática na prática: observações do cotidiano.....	59
4.2	Entre o dito e não dito: Percepções da professora sobre a leitura-escrita.....	65
4.3	Tensões e conflitos em torno do que a professora diz e faz.....	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
	REFERÊNCIAS.....	81

INTRODUÇÃO

É de amplo consenso que uma das tarefas essenciais da Educação Infantil é inserir a criança na vida pública, ampliando seu círculo social com a iniciação da educação formal, de modo que incorpore valores socialmente aceitos e desenvolva a inteligência e personalidade, operando com instrumentos que lhes permitam atuar com desenvoltura. Por outro lado, há várias questões distintas que envolvem a iniciação da criança na escola da infância que dizem respeito à qualidade das experiências vivenciadas por elas a partir da ampliação do contato com o mundo da cultura na qual se insere.

Entre as discussões que norteiam as especificidades do trabalho no contexto da Educação Infantil, há uma que protagoniza um processo intenso de debate: o ensino da leitura-escrita. Se, a princípio, há concordância de que a aquisição da escrita pela criança é essencial para seu desenvolvimento psíquico e que isso é tarefa da escola, há divergências no que se refere ao significado desse processo, se ele implica apropriar-se de uma técnica motora ou de estruturas psíquicas complexas.

Essa não é uma temática recente e reproduz, em certa medida, a tensão no debate em torno da alfabetização na década de 1970. Segundo Mortatti (2014, p. 212), nesse período, o cenário foi marcado por disputas envolvendo os “defensores dos antigos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”. A autora destaca a forte presença dos “manuais de ensino” no período direcionando a formação e a prática dos professores das séries primárias.

Já nas décadas de 1980 e 1990, duas correntes pedagógicas se destacam nos temas relacionados com a aquisição da leitura e escrita no Brasil: o Construtivismo e a Teoria histórico-cultural, representados pelos estudos de Jean Piaget e Lev Vigotsky, respectivamente (SILVA, 2015). A inserção dessas correntes nas escolas brasileiras fez com que as práticas de desenvolvimento da leitura e da escrita que se faziam até então fossem conhecidas como “ensino tradicional”.

De acordo com estudos de autores que tratam sobre a história da alfabetização no Brasil, pode-se afirmar que o Construtivismo ganhou destaque e grande aceitação nos modos de entender e desenvolver o complexo trabalho de ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras (SMOLKA, 2012; MORTATTI, 2014; SILVA, 2015; MARCILIO, 2016). O construtivismo baseia-se na compressão de que o indivíduo elabora o próprio conhecimento

pelo contato com o objeto que almeja conhecer¹. Nessa relação – objeto do conhecimento e sujeito da aprendizagem –, o professor tem papel de mediador (SMOLKA, 2012). Nessa perspectiva, a aquisição da escrita pela criança depende em grande medida do processo individual de desenvolvimento.

As duas compreensões – tradicional e construtivista – permanecem vivas nas escolas, incluindo as discussões das práticas de ensino da leitura-escrita. O ensino tradicional, supostamente superado, permanece, no entanto, comumente encoberto pelo discurso construtivista (MORTATTI, 2014). Estudos contemporâneos apontam a presença cada vez mais frequente de práticas de escrita mecânicas e descoladas da realidade circundante das crianças, que acabam se sobrepondo às que contribuiriam mais com o desenvolvimento infantil na pré-escola, como é o caso da brincadeira de papéis sociais (MELLO, 2010; BAPTISTA, 2010; SOUZA; MELLO, 2017; MORAES, 2015; LIMA, 2018; VALENTE, 2018 NUNES; CORSINO, 2019;).

Mas há outra perspectiva que circula há algumas décadas no cenário educacional brasileiro e que, aos poucos, parece vir sendo apropriada pela escola. Trata-se da Teoria Histórico-Cultural (THC), inspirada em Vigotski (1896-1934).² Com base no método dialético, a THC busca compreender como se dá o processo de humanização, ou seja, como o homem, que nasce “coisa”, humaniza-se ou é humanizado. É com as lentes desta perspectiva que enxergaremos o objeto desta pesquisa: a leitura-escrita na pré-escola.

Para Vigotski (2000, p. 29), a escrita é uma função psíquica superior “de domínio de los médios externos del desarrollo cultural y del pensamiento”, portanto, um instrumento psicológico altamente complexo. Aprender a escrever, para Vigotski, não é apenas aprender a mecânica da escrita, mas um processo de transformação do modo de pensar e do psiquismo, no qual as crianças precisam vivenciar experiências significativas desde a mais tenra idade para exercitar e desenvolver a escrita (SOUZA; MELLO, 2017).

Assim, a aquisição da escrita consiste na internalização de um sistema simbólico cultural e complexo, que pressupõe o desenvolvimento de características especificamente humanas, como a função simbólica da consciência, a atenção voluntária, a formação de

¹ Piaget (1972) apresenta outros fatores de desenvolvimento além da experiência direta, tais como a maturação e a equilíbrio, que não serão abordados nesse estudo.

² Na literatura há uma variação no nome do autor, para esta pesquisa encontramos as seguintes grafias: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotski e Vigotskii. Será usada a grafia Vigotski no referencial teórico, no entanto conservando as grafias originais utilizadas em citações e referências utilizadas.

conceitos e a memória (VIGOTSKI, 2000). Esse processo não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras ou se limita à cópia e identificação de letras e palavras vazias de sentido.

Os trabalhos selecionados para sustentar a presente discussão nesta pesquisa ou estão respaldados assumidamente pela THC ou, apesar de não explicitarem diretamente, concordam com os pressupostos defendidos por ela.

Considerando a relevância da apropriação da leitura-escrita no desenvolvimento humano, algumas pesquisas destacam esse processo na perspectiva de diferentes práticas pedagógicas na educação infantil, abordando aspectos distintos, como a brincadeira, o desenho, o papel do professor na sua apropriação e objetivação e sua função nas salas de atividades (CAMPOS 2011; GOBBO, 2011; MORAES, 2015; SOUSA, 2016; VALENTE, 2018; LIMA, 2018; VATANABE, 2019; POMPERMAIER, 2019). Durante a busca bibliográfica, encontramos número expressivo de pesquisas sobre temas que abordam transversalmente a leitura-escrita, destacando sua importância na educação infantil. Os trabalhos referidos procuram responder questões diretamente ligadas a ele.³

Ao refletir sobre o lugar do professor e suas práticas na apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar, Moraes (2015) realizou observações em uma turma de pré-escola. Para a autora, a inquietação com as metodologias mecânicas de ensino da escrita e a curiosidade de conhecer maneiras que não tomassem a cópia e a repetição como meio fundamental de propor a escrita às crianças foi a motivação principal da pesquisa. Em suas considerações, reforça a importância de atividades outras na formação da base para a escrita e a figura do professor como mediador.⁴ Para a autora, “o desenvolvimento da criança se dá pela atividade diante do mundo objetivo em que vive e que [...] é na relação mediada pelos adultos (e por outras crianças) que meninos e meninas se apropriam do mundo circundante” (MORAES, 2015, p.121).

Mesmo com debates significativos sobre o tema, lidar com esse objeto ainda é um desafio para os professores. É o que sugere Sousa (2016) na pesquisa “A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor”, que investiga a perspectiva dada à linguagem escrita em instituições públicas de educação infantil. O estudo, fundamentado na

³ Existe ainda um número expressivo de pesquisas sobre outros temas, que abordam transversalmente a leitura-escrita, destacando sua importância na educação infantil, que não caberia elencarmos aqui.

⁴ Lembrando que o professor não é mediador, mas organizador do meio social educativo. Os signos, organizados através das atividades é que vão ser os agentes mediadores.

THC, faz-se na perspectiva da pesquisa-ação realizada com professoras atuantes em turmas com faixa etária de cinco anos.

O autor sustenta que o desafio do professor está não só no “o que fazer?”, mas no “como fazer?” um bom trabalho com a leitura-escrita na pré-escola, levando em conta a divergência entre os anúncios e as práticas que norteiam essa etapa da educação básica. A pesquisadora conclui que há pouca clareza e falta de consenso por parte das professoras sobre o que seja esse trabalho e sugere uma proposta de formação continuada de professores, compreendendo que, para assegurar o direito de experiências diversificadas com leitura-escrita às crianças, os professores precisam conhecê-las e vivenciá-las, com a própria escola sendo o lócus dessa formação.

Entender as minúcias desse processo e as bases para a criança efetivamente acessar o mundo do escrito foi o objetivo das pesquisas de Gobbo (2011) e de Campos (2011), ambas tendo como objeto de análise o desenho. Com o objetivo de evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita, Gobbo (2011) selecionou quatro crianças de uma escola municipal e durante três anos reuniu dados. Os resultados revelaram que o desenho como uma importante atividade de expressão que antecede a escrita, um marco de recordação e subjetividade. Ao desenhar, a criança seria autora, usando a subjetividade para comunicar algo ligado às situações vividas e que mais tarde dará lugar a escrita.

Campos (2011), por sua vez, examinou o processo de apropriação da escrita pela criança, analisando durante três anos marcas de todo o processo de alfabetização, do desenho à escrita, deixadas nas atividades gráficas de crianças dos quatro aos sete anos tendo o paradigma indiciário como pressuposto metodológico para as análises. As investigações constatarem de relação entre desenho e escrita ligada à necessidade de expressão como fator fundamental. A grande virada acontece, sustenta a autora, quando as crianças, ao perceberem que se expressar apenas por desenhos não é suficiente, dão mais espaço à escrita.

A pré-história da escrita na criança se alicerça em três pilares: o gesto, a brincadeira e o desenho (VYGOTSKI, 2000). Cada uma destas atividades corresponde a uma fase específica do processo de constituição do signo na criança, sendo a escrita o patamar superior desse processo. Logo, devem-se possibilitar momentos para sua ampliação e exploração desses pilares na educação infantil.

Valente (2018) desenvolveu investigação de campo envolvendo a participação de 38 crianças pré-escolares de escolas públicas e privadas com o objetivo de compreender os

sentidos atribuídos por elas à linguagem escrita. Pautada na THC, a pesquisa parte da observação participante e de entrevistas feitas por meio da técnica de histórias para completar, desenhos de história e passeios registrados em diário de campo, fotografias e filmagens. Os resultados apontam que, tanto da escola pública quanto da privada, os sentidos atribuídos à escrita pelas crianças se relacionavam, não com a sua função social, mas com fins tipicamente escolares, indicando que as instituições não têm compreensão consolidada das especificidades do trabalho com esse objeto na educação infantil, evidenciando a necessidade de mudanças nas atividades com as crianças no que se diz respeito à escrita.

Pompermaier (2019), em estudo realizado na mesma perspectiva com o objetivo compreender como a leitura-escrita é apresentada na creche e pré-escola de uma instituição pública, conclui que as professoras seguem modelos de ensino que desconsideram o interesse das crianças e suas experiências de vida. Em sua pesquisa, encontrou propostas de atividades “mecânicas e didatizadas” nas práticas pedagógicas. A pesquisa, de intervenção, contou com a participação de 16 professoras em um grupo de estudos. Seus resultados apontaram a leitura-escrita feita de forma superficial e descontextualizada com as crianças, “são poucas as atividades com a leitura-escrita com as crianças, no sentido de instigar o desejo e a necessidade de se expressarem” (POMPERMAIER, 2019, p.42).

Vatanabe (2019) não se deparou com cenário diferente ao estudar a escrita na pré-escola, através de pesquisa bibliográfica com análise documental. Analisando como, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, são tratadas as recomendações sobre a linguagem escrita, percebeu indefinições do conceito de linguagem escrita e pouca intencionalidade e sistematização do trabalho docente. Para a autora, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural configuram uma possibilidade para o ensino da linguagem escrita no que concerne à educação pré-escolar.

Souza; Oliveira e Cruz (2018), abordando a teoria histórico-cultural como alternativa de direcionar a prática de professores na educação infantil, sustentam que há de considerar o protagonismo triplo que envolve a criança: o professor e a cultura no processo de apropriação da escrita. A ideia central é que não há um ator principal em uma turma de educação infantil, mas sim atores que desempenham papéis de igual importância e que se complementam no desenvolvimento da criança. Partindo dessa compreensão, podem-se projetar melhorias nas propostas dos professores, provocadas em grande medida pela abertura para um conhecimento teórico que considera a aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano.

Nunes e Corsino (2019), em estudo que envolveu 27 escolas e turmas de educação infantil em sete municípios de diferentes regiões brasileiras, investem no exame do que entendem por “boas práticas”. As autoras verificaram que as práticas de leitura e escrita na pré-escola se fazem por modelos conteudistas próximos do Ensino Fundamental, ao invés de valorizarem as experiências infantis. Seus resultados evidenciam que as propostas descontextualizadas com leitura-escrita na pré-escola estão ocupando o lugar da brincadeira, das artes, da música, da exploração de materiais, do ambiente e outras tantas formas de ser e estar na educação infantil, quando poderia estar sendo incorporada entre todas estas.

Melo e Brito (2014) apresentam resultados de pesquisa que teve como sujeitos oito professoras de duas instituições. Seguindo o método narrativo, investigaram os usos da leitura e da escrita na educação infantil e verificaram a recorrência da “didatização do processo de ensino da leitura e da escrita” (p. 77), objetivando preparar crianças em idade pré-escolar para o ensino fundamental. Demonstraram, ainda, que o foco nessas atividades não promoveu o uso de maneira competente da leitura-escrita.

Pautadas na THC e nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), as autoras defendem que a apresentação da leitura e da escrita considere seus usos sociais, de forma a complementar outras propostas da educação infantil, sendo conveniente buscar práticas pedagógicas reconhecidas positivamente junto às secretarias de educação, embora tenham constatado, mesmo nestas que predomine muitas vezes a ideia de domínio motor da escrita e da identificação de letras e sílabas isoladas.

Mata e Silva (2011), estudando o processo de alfabetização e letramento com base em análises das práticas pedagógicas de uma unidade de educação infantil, relatam outra experiência: a de uma instituição que passou por um processo de reestruturação pedagógica para superar práticas antigas e descontextualizadas por ações reflexivas e pautadas em estudos e teorias consolidadas na área da educação. Um dos eixos centrais do trabalho das professoras estava nas práticas de letramento, considerando a criança participante do seu processo de desenvolvimento e produtora de cultura. Em um breve relato acrescido da descrição das atividades desenvolvidas na instituição, as autoras enfatizam a possibilidade de um trabalho com a cultura escrita que considere a necessidade de a criança operá-la em situações diversas.

O termo letramento já foi considerado problemático na educação infantil por se confundir com a alfabetização. Britto (2012) afirma que este termo é recorrentemente usado e com diferentes interpretações conforme o referencial com que é empregado. Mello (2014,

2014, p. 36), ao tratar sobre a aquisição da escrita na Educação Infantil, considera que se o letramento for entendido “como um instrumento da cultura que permite a comunicação e o registro da expressão e do conhecimento, Vygotsky defenderia o letramento para crianças até seis anos, e para crianças entre seis e 10 anos, a alfabetização com letramento”.

Araújo (2017), buscando problematizar a questão de alfabetizar ou não na educação infantil, defende que, antes de uma resposta a essa pergunta, deve-se compreender o sentido de “alfabetizar”, com a ideia de não criar visões equivocadas do trabalho com a leitura e escrita. O ponto central da discussão está na relação entre ler, escrever e brincar, como constituintes do processo de letramento. O autor conclui posicionando-se a favor de práticas pedagógicas que considerem o processo de aprendizagem da escrita em diálogo com os saberes que as crianças levam para escola.

Amparando-se na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e em estudos sobre o tema (com destaque para BRITTO, 2012, 2018, 2020; MELLO, 2010, 2012, 2015; SOUSA; MELLO, 2017), assumimos o posicionamento de que não cabe alfabetizar crianças na Educação Infantil. Não se pode negar a importância da aprendizagem da leitura-escrita e sua complexidade como objeto cultural e admite-se a capacidade da criança operar com esse objeto, contudo a questão prioritária não é alfabetizar ou não, mas até que ponto isso contribui para o desenvolvimento humano na pré-escola.

Para Vigotski (2000, p.201), não se pode negar “que sea posible enseñar a leer y escribir a niños de edad pré-escolar”. No entanto, carece de esforço direcionado para efetivação desse processo de apropriação formal da escrita. Quando uma criança é alfabetizada aos quatro ou cinco anos, precisamos indagar que outras atividades importantes para seu desenvolvimento integral são preteridas para focar na aprendizagem de ler e escrever.

Com isso, assumimos um segundo posicionamento: é preciso apresentar a leitura-escrita em suas diversas formas na Educação Infantil. A leitura-escrita não é o mais importante na escola da infância, mas deve estar presente nesse contexto para que as crianças tenham experiências com esse objeto, o que pode ser feito nas rodas de leitura, em um cartaz produzido com a turma e em outros elementos que compõe o ambiente da sala de atividades e espaços outros da escola (MELLO; SOUZA, 2017).

Os trabalhos referidos correspondem a um recorte temporal de 10 anos e, embora seja uma pequena mostra da produção acadêmica, seus resultados e reflexões carregam certa representatividade. Percebemos relatos e questionamentos muito próximos, com pouco ou nenhum avanço sobre os problemas identificados. Os pontos em comum perpassam práticas

pedagógicas equivocadas, ausência de base teórica orientadora, formação profissional deficitária, técnicas mecânicas de ensino da escrita, propostas sem intencionalidade e que desconsideram o interesse das crianças. Percebe-se ainda que a leitura-escrita é, com frequência, uma atividade que ocupa grande parte do trabalho com crianças, especialmente a partir dos quatro anos. Assim, para chegar o mais próximo de algumas respostas (ou de mais questionamentos) em torno das percepções de leitura-escrita que embasam o fazer pedagógico de professores da educação infantil, este estudo busca responder a seguinte questão: O que diz e faz a professora de uma escola pública periférica sobre leitura-escrita na pré-escola?

Nesse sentido, teve como objetivo geral verificar a tensão em torno do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola pela percepção e prática de uma professora, considerando que a menor unidade social (o indivíduo) é extremamente complexa e carrega em sua individualidade elementos coletivos de seus contextos sociais específicos. Com isso, a investigação adentra o cotidiano pedagógico dessa professora de último ano da pré-escola, que lida diariamente com as demandas da instituição, dos pais e da sociedade, especialmente no que se refere ao trabalho com leitura-escrita.

Desse objetivo geral, derivaram os seguintes objetivos específicos: 1 Identificar os referenciais e os demais fatores estruturais que embasam a percepção da professora sobre a leitura-escrita na pré-escola; 2 Verificar as tensões em torno do trabalho com leitura-escrita considerando as diferentes tendências pedagógicas no que a professora diz e faz; 3 Entender o que mantém as práticas e percepções sobre o trabalho com a leitura-escrita na pré-escola na forma como são.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para validação, sendo aprovada e formalizada sob o Parecer n. 3.964.502. Antes de procedermos os caminhos metodológicos, destacamos o contexto social no qual foi realizada, uma vez que o estudo passou por alterações que implicaram a interrupção das observações, mudanças nas opções metodológicas e, conseqüentemente, reelaboração na abordagem das entrevistas e cronograma de desenvolvimento da pesquisa.

Diante da crise sanitária causada pela COVID-19 e do estado declarado de contágio comunitário no Brasil, os calendários escolares foram redimensionados. Conseqüentemente, no dia 18 de março de 2020, a prefeitura municipal de Santarém, município no qual a pesquisa se concretizou, emitiu o Decreto nº 095/2020, regulamentando, entre outras medidas preventivas, a suspensão das aulas na rede municipal de ensino.

Inicialmente, as aulas ficariam suspensas entre 23/03/2020 a 05/04/2020. No entanto, com o agravamento da situação, esse período inicial foi sendo adiado até que fosse seguro para a comunidade escolar, tendo suas atividades reestabelecidas apenas em 9 de agosto de 2021. As mudanças no decorrer da pesquisa foram comunicadas à professora da instituição, que concordou em continuar com as entrevistas seguindo os protocolos de segurança necessários para sua realização.

Dessa forma, as principais estratégias no percurso metodológico foram o período exploratório com observação não participante e entrevistas recorrentes. Para registro das observações, os instrumentos consistiram em diário de campo, vídeos e fotografias; as gravações de áudios foram utilizadas na realização das entrevistas recorrentes com a professora. A posterior análise da produção dos dados foi realizada com apoio do paradigma indiciário, especialmente na identificação dos pormenores do discurso e da prática da professora.⁵

O termo *leitura-escrita* é adotado nesta pesquisa como referência principal ao tema, entendendo que tanto o ato de escrever quanto o ato de ler são duas dimensões relativas à escrita (BRITTO, 2020). No entanto, por se apoiar nos pressupostos da teoria histórico-cultural, a qual pressupõe que não é através da letra de maneira isolada que a criança aprende a escrever, e sim através do uso social da escrita, *cultura escrita* também é recorrentemente utilizado. Conforme os autores que dão suporte à discussão, surgem outros termos, como *linguagem escrita*, *leitura e escrita* ou apenas *escrita*. Interessa deixar claro neste momento que esta é uma opção que se pensou mais apropriada diante de cada situação e que não altera a maneira como percebemos o trabalho com esse instrumento na pré-escola.

A primeira sessão deste texto apresenta a percepção do objeto de estudo no debate acadêmico, a questão de pesquisa e seu respectivo objetivo.

A segunda, intitulada a *leitura-escrita na educação infantil*, trata da concepção de leitura-escrita e de sua apropriação à luz da teoria histórico-cultural, buscando demonstrar que o ato de ler e o ato de escrever, apesar de processos diferentes, estão entrelaçados. Destaca ainda o que a legislação traz sobre a leitura-escrita na educação infantil. Tal discussão contribui para a compreensão do objeto de pesquisa à medida que mostra a relação desse processo com a complexificação do psiquismo humano, salientando o quanto ele está diretamente relacionado com o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS), no decorrer do desenvolvimento da criança.

⁵ Alvez-Mazzotti (2006) faz uma crítica sobre o termo “coleta” de dados, por entender que os dados não se encontram prontos, substituindo-o por “produção” ou “construção” de dados, termos que se entendem mais apropriados no caso desta pesquisa e que, portanto, são usados.

A terceira seção – *Percurso metodológico: o problema, o sujeito, o lugar* – compreende que a concepção e materialização do trabalho com a leitura-escrita da professora participante perpassa um conjunto de estruturas que formam sua identidade profissional. Portanto, entendendo que a pesquisa envolve um conjunto de relações que extrapolam a própria professora. Nesse momento, portanto, aparece o detalhamento do percurso metodológico, a apresentação da professora, a descrição da instituição e da sala de referência da turma na qual desenvolve sua prática cotidiana.

Na quarta e última seção – *Percepções e prática de uma professora sobre o que é leitura-escrita na pré-escola* – aparecem os dados produzidos na observação da prática da professora e nas entrevistas, assim como suas análises, tendo o aporte da teoria histórico-cultural e do paradigma indiciário. Trata-se, enfim, da seção que representará a culminância da pesquisa, que delinea de forma mais concreta algumas das nossas respostas e contribuições à produção acadêmico-científica sobre o tema

2. A LEITURA-ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões basilares

Nesta seção, apresentamos a concepção de leitura-escrita e sua apropriação à luz da teoria histórico-cultural, buscando demonstrar que os atos de ler e de escrever, apesar de processos e práticas sociais diferentes, estão imbricados e se completam. Essa discussão ajuda a esclarecer o objeto de estudo, na medida em que considera os elementos envolvidos no processo de aquisição da leitura-escrita pela criança, influenciada pelo contexto social e o papel da ação pedagógica.

2.1 Por que Leitura-escrita?

Inicialmente, é necessário esclarecer o uso do termo leitura-escrita. Para tanto, apresentam-se questões em torno da aquisição da leitura e da escrita, entendendo que tanto o ato de escrever quanto o ato de ler são duas dimensões relativas a esse instrumento, embora aconteçam de maneiras distintas.

Trabalhamos com a ideia de que a escrita acontece por dois processos, tendo consequentemente, duas dimensões: a dimensão do grafar e a dimensão do decifrar (BRITTO, 2020). Nesse sentido, adotamos o termo *leitura-escrita* para não separar o ato de escrever, que é grafar usando os sinais da escrita, do ato de ler, que é compreender a ideia do que está grafado.

Sousa e Mello (2017, p. 203), reportando-se aos equívocos da apresentação da escrita nas escolas da infância, destacam que nesse momento,

Enquanto escrever se torna sinônimo de copiar, ler se torna sinônimo de decodificar símbolos escritos sob a forma de sons, ou seja, traduzir o escrito por sons: oralizar o texto escrito. E, de fato, ler é compreender a intenção de comunicação do autor. A leitura não envolve sons, mas ideias. Então precisamos tratar a escrita não como grafia dos sons, mas como grafia de ideias, de desejos, de sentimentos, de informações.

A escrita, assim como a leitura, é uma Função Psíquica Superior que precisa de outro conjunto de funções para acontecer, um sistema novo. Nesse caminho, algumas perguntas vão surgindo, como, por exemplo, de que maneira se constitui para um indivíduo uma função psíquica superior como a leitura e a escrita? Para a teoria histórico-cultural, essa apropriação acontece quando essa função psíquica superior se faz necessária dentro de uma atividade que o indivíduo realiza (VYGOTSKY, 2000).

Para Leontiev (2004) “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade” (p.115). Tal afirmação indica que a atividade de leitura-escrita resulta da necessidade de

apropriação pela criança, de modo que a apropriação da escrita ocorra de maneira significativa a ela. Sobre a constituição da necessidade, Leontiev afirma:

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade. Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo (fala-se de necessidade de alimento, de água, de movimento etc.). As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo de que necessita o organismo para satisfazê-las. (LEONTIEV, 2017, p.40, grifos do autor).

Identificar o objetivo claro na atividade parece fundamental para que exista necessidade por ela. O que motiva a criança a querer ler e escrever? Por qual razão ler e escrever pode ser interessante para uma criança pré-escolar? A criança tem de perceber para que serve a leitura-escrita para que haja interesse de sua parte; mais que saber, precisa conviver com a leitura-escrita em uso e ser estimulada na utilização desse instrumento como um abrir de horizontes. Leontiev (2017) explica que, diferentemente dos outros animais, no homem, as necessidades apresentam especificidades variáveis e estão condicionadas a situação social de desenvolvimento do sujeito.

Quando essa situação se faz no âmbito escolar, o professor tem um papel, pois se espera que, na escola, as crianças vivenciem situações que não encontram em outros ambientes, como na família. O professor, como adulto mais experiente nessa relação, pode identificar as vontades expressas nos atos da criança e, com isso, “descobrir os motivos reais que os determinam e compreender o sentido subjetivo, a significação que esses atos têm para a criança” (LEONTIEV, 2017, p.48).

Sugerir propostas que contemplem as necessidades e despertem o interesse da criança é uma maneira de escapar do agir mecanicamente. Leontiev (2017) destaca que a tarefa pedagógica consista em criar motivos para que a criança se sinta envolvida com a atividade a ponto que faça sentido para ela, para que isso ocorra antes confere ao professor conhecer esse processo e nele aprofundar ao seu olhar. Apoiada nas ideias de Célestin Freinet, Scarpato (2017), observa a importância da atenção às necessidades vitais envolvidas no processo de aprendizagem. Segundo a autora,

Para que o aluno queira aprender é necessário estímulo, motivação e isso ocorre, quando suas necessidades vitais são satisfeitas. Segundo Freinet [...] as necessidades vitais são: criar, inata em todo ser humano: expressar-se, comunicar-se, viver em grupo, ter sucesso, de agir-descobrir e organizar-se. Se o aluno puder satisfazer essas necessidades, sentir-se-á mais animado, envolvido, com interesse, querendo produzir, construir seu conhecimento e autonomia. (SCARPATO, 2017, p.622).

A autora cita algumas necessidades vitais destacadas por Freinet envolvidas no processo de aprendizagem e que as potencializam quando atendidas. A lista será mais extensa se acrescentarmos outras necessidades, as criadas culturalmente e que acabam se tornando vitais a ponto de gerarem “desorganização pessoal” se não satisfeitas. Ao tratar da relação da literatura com os direitos humanos, Candido (2011) fala das necessidades vitais socialmente estabelecidas e que nos tornam mais humanos, dentre as quais estão a literatura e arte. A leitura-escrita pode perfeitamente entrar nesta lista à medida que é uma FPS necessária à ampliação do seu contato com a cultura e apenas se desenvolve plenamente se entendida como um direito da criança a ser devidamente garantido.

Quando defende a natureza social das funções psíquicas superiores, Vigotski (2000) esclarece que elas aparecem por meio dos processos interpsíquicos (externos), para, mais tarde, após internalizadas, se transformarem em intrapsíquicos (internos). O ser humano não nasce com as funções psíquicas superiores desenvolvidas, elas são resultado das interações sociais, o externo se torna interno pelo processo de apropriação. O autor explica que, quando se refere a um processo externo, este é social.

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece escena dos veces, em dos planos; primero em lo plano social y después em el psicológico (VIGOTSKI, 2000, p. 150).

De acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural, a criança aprende a linguagem porque participa de situações sociais concretas com signos e objetos da cultura. Assim, as funções psíquicas superiores são as próprias relações dos indivíduos com as atividades externas que mais adiante se transformaram em internas em um movimento que é contínuo. Do mesmo modo como a escrita é um signo internalizado pelo sujeito e se constitui em FPS, é a atividade que mobiliza o desenvolvimento dessas funções.

Leitura e escrita estão relacionadas, são processos paralelos e complementares, porém cada uma tem um caminho. Apesar de suas especificidades, no espaço escolar, e especialmente na educação infantil, a fusão entre leitura e escrita pode contribuir para a descaracterização da percepção mecânica de ensino ou que uma função seja mais importante que a outra e, por isso, precise de mais espaço nas propostas pedagógicas. Ambas têm função social, as pessoas leem e escrevem por diferentes motivos, inseridos em diferentes situações – ler e escrever para estudar, para recordar de eventos, para atividades cotidianas, para comunicar. Dessa forma, há várias possibilidades quando se considera seu uso, são atividades que envolvem o domínio dos meios externos e do pensamento.

Segundo Baptista (2017), leitura e escrita se influenciam mutuamente; quando trabalhamos bem a oralidade da criança, estamos respeitando a apropriação da oralidade que exerce influência direta na apropriação da escrita. Isso porque a linguagem oral, como uma função especificamente humana, acompanha a lei genética geral de desenvolvimento postulada por Vigotski, segundo a qual inicialmente a linguagem oral existe em uma relação externa a criança e, após sua internalização, se torna uma conquista da própria criança. Esse processo de transformação do interpessoal em intrapessoal promove um salto qualitativo no psiquismo da criança, necessário para a apropriação da leitura-escrita.

Vigotski (2018b) alerta para as dificuldades presentes na apropriação da escrita da fala para a criança em relação a fala oralizada:

A fala escrita apresenta grandes dificuldades por possuir leis próprias que se diferenciam parcialmente das leis da fala oral e ainda são pouco acessíveis para a criança. Com muita frequência, na passagem para a fala escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e a sensibiliza-a. Ao passar para a fala escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita. (VYGOTSKI, 2018b, p. 64).

Estas dificuldades estão ligadas, para além da discussão sobre a necessidade, ao caráter não-natural da escrita. Seu domínio pleno carece da assimilação de um conjunto de regras de utilização. Com a leitura não é diferente.

Aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza: o mundo da escrita. (OSAKABE, 1983, 142)

Ler e escrever instrumentalizam o indivíduo para o acesso ao patrimônio cultural humano. Podemos considerar esse um dos motivos de professores e famílias almejarem ver crianças lendo e escrevendo com destreza o quanto antes. Outras hipóteses podem estar ligadas ao sentimento de “dever cumprido” por parte dos professores ou ainda a ideia de ascensão social pelos pais (MELLO, 2014).

É interessante lembrar que a brincadeira, como atividade que guia o desenvolvimento das crianças pré-escolares, necessita estar no centro da ação pedagógica, assim como a leitura-escrita (LIMA, 2018), como práticas sociais pertencentes aos diálogos existentes na escola da infância. Ler e escrever a partir de situações que surgem no cotidiano é utilizar a leitura e a escrita como prática social, assim como trazê-las para o contexto da sala de

atividades através das curiosidades das crianças junto com estratégias de leitura que também favoreçam a apropriação da escrita.

2.2 A escrita como um elemento cultural complexo

Neste item, abordamos a escrita do ponto de vista da teoria histórico-cultural, considerando como acontece o desenvolvimento dessa Função Psíquica Superior e a virada que seu domínio provoca no desenvolvimento psíquico do sujeito ao ampliar as possibilidades de acesso à cultura historicamente produzida. Para esse fim, as ideias centrais de Vigotski e seus colaboradores, Luria e Leontiev, são assumidas como caminho da discussão, acrescido das pesquisas de estudiosos da teoria histórico-cultural no cenário brasileiro.

Na tentativa de compreender o processo de formação da personalidade humana consciente, Vigotski direcionou atenção especial à infância. O processo de humanização, com foco especial na infância, passou a ser sua preocupação principal de pesquisa, em uma época que se pautava no desenvolvimento biológico para explicar a evolução do homem. Mas, ao contrário do que se pode pensar, ressalta Prestes (2012),

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio. (PRESTES, 2012, p.21).

Isto é, somos seres de natureza biológica com aptidão para desenvolver outras aptidões especificamente humanas (LEONTIEV, 2004), como a fala e a escrita, que ampliam nossa experiência com as produções do mundo social. A conquista dessas habilidades pela criança faz parte de um processo contínuo de aprendizagem possibilitada pelo contato com a cultura, com o outro mais experiente, movido pela interação com o meio social no qual está inserida. Para Vigotski (2000), o conhecimento e a aprendizagem movem o desenvolvimento humano, a aprendizagem acontece nas relações materiais humanas e, quanto maior o contato com os instrumentos culturais, responsáveis por transformar e ampliar nossa relação com o mundo, maiores as possibilidades de desenvolvimento do sujeito.

Com a teoria histórico-cultural, Vigotski dedicou-se a compreender de que maneira se desenvolvem socialmente as funções psíquicas superiores, como a fala, a imaginação, o controle consciente do comportamento, a criação e a memória lógica. A escrita é um dos instrumentos de ampliação do contato com o mundo e, para Mello (2010), o aprendizado

desse instrumento não pressupõe técnicas cansativas de cópia e repetição que pouco ou nada significam para a criança. O aprendizado se dá paulatinamente no convívio com objetos da cultura escrita e em situações de interação entre a criança e o texto. Da mesma forma que a criança aprende a falar com uma comunidade que fala, pode aprender a ler e escrever com uma comunidade que lê e escreve (VIGOTSKY, 2000).

Não afirmamos com isso que o desenvolvimento da escrita é natural ou que ela aprende a ler e escrever apenas observando as pessoas que leem e escrevem em seu entorno. O processo que permite a aquisição da escrita não segue o mesmo percurso de aquisição da fala (VIGOTSKI, 2001), mas é através da fala que passa a existir a possibilidade de representação de algo ao fazer uso da palavra, do seu conceito, função fundamental para a possibilidade de desenvolvimento da escrita. O ponto em comum é que a leitura-escrita é apropriada pela criança a partir de uma necessidade que nasce na convivência com esse instrumento em uso social. Na aproximação permanente da leitura-escrita, as crianças levantam hipóteses e começam elaborar uma compreensão do aspecto formal da escrita e o professor, como parceiro mais experiente, acompanha, desafia e oferece auxílio nesse processo.

A diferencia de la enseñanza del lenguaje oral, en la cual se integra el niño por sí solo, la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno. (VYGOTSKY 2000, p. 183)

A escrita é uma representação de segunda ordem – representação gráfica dos sons da fala, que, por sua vez, representa o objeto real. Torná-la uma representação de primeira ordem – representação direta do objeto real sem a mediação da fala – é conquistada com o alcance da capacidade de simbolizar o concreto, ou seja, trata-se de uma função simbólica (VYGOTSKI, 2000).

Nesse processo, o desenvolvimento da fala tem função importante na aquisição da escrita, porque revoluciona e complexifica o psiquismo da criança. Segundo Vigotski (2000, p.169) “el desarrollo del lenguaje es, ante todo, la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño”. A criança não somente aprende a pronúncia de determinados sons, ela se apropria dos significados que as palavras carregam, processo que remonta ao entrelaçamento da linguagem oral e do pensamento.

Daí podermos concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio.

Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado. (VIGOTSKI, 2001, p. 10)

Os significados aparecem, inicialmente, como generalizações⁶ complementares e se complexificam e evoluem ao longo do desenvolvimento humano, dependendo das condições objetivas de vida e de educação às quais a criança tem acesso. A criança pode pronunciar as mesmas palavras que o adulto, no entanto são estruturas de generalizações diferentes; a pronúncia – estrutura fonética – pode ser a mesma, mas o significado – estrutura da generalização – não é o mesmo (SACCOMANI, 2019). Para a aquisição da leitura-escrita, a criança precisa operar com o mundo simbólico de signos e significados em uma dinâmica de representações.

Em Vygotsky (2000, p. 184), “el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo”, considerado um longo processo que envolve formas diferentes de comportamento. Esse sistema de signos simbólicos é considerado um longo processo e envolve formas diferentes de comportamentos humanos. Desse modo, a escrita possui uma história anterior de desenvolvimento, alicerçada em três atividades que constituem a base para que ela ocorra, são estas: o gesto, a brincadeira e o desenho.

Tais atividades costumam ser secundarizadas na escola e, em alguns casos, sequer chegam a ser consideradas como potenciais de desenvolvimento (desde que exploradas adequadamente). O desconhecimento ou a negação dessas atividades dificulta o entendimento do processo que leva a criança à leitura-escrita como algo que faz sentido e parte de sua vida.

Quando apresenta a pré-história da escrita na criança, Vygotski (2000) chama a atenção para um movimento anterior à aprendizagem das letras, sílabas e palavras que constitui a base de sua apropriação. Para conhecer esse movimento, abordamos cada uma destas três atividades, destacando que não há, como afirma Luria (2018), linearidade, porque o

⁶ Para Vigotski (2001, p.398), generalização e significado são sinônimos: “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento”. Para aprofundar sobre esse tema cfr: DAVYDOV, Vasilij Vasilievic. O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky. In: Texto de conferência proferida na reunião do Comitê Internacional da International Society for Cultural Research and Activity Theory. Departamento de Ciências Psiquiátricas e Medicina Psicológica da Universidade de Roma. 1992.

movimento depende das situações concretas com signos e objetos da cultura vivenciadas pela criança.

A dinâmica de desenvolvimento da pré-história da escrita na criança se inicia com o gesto que “es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño [...]. El gesto es la escrita em el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza” (VYGOTSKI, 2000, p. 186). Nesse sentido, o caminho da aprendizagem da escrita para a criança começa através dos primeiros movimentos do seu corpo ao tentar expressar suas vontades, ao se comunicar por meio dos gestos. Antes do aparecimento da fala, o outro mais experiente significa os gestos da criança para que a comunicação aconteça. Com o surgimento da fala, a criança ainda se apoia no gesto para se expressar oralmente, assim como em suas primeiras representações gráficas, rabiscos que correspondem ao objeto ou ação que tenta expressar por escrito (VYGOTSKI, 2000).

Já no período pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais, uma evolução da manipulação de objetos que se sofisticava com a percepção de sua função social através da atividade dos adultos, passa a ser a atividade guia do desenvolvimento infantil (a atividade guia não é a que mais ocupa o tempo da criança, mas a que guia seu desenvolvimento psicológico em determinado período de sua vida, possibilitando os saltos qualitativos em seu processo de desenvolvimento e humanização (PRESTES, 2011)).

Na brincadeira, a criança interage com situações reais do cotidiano, assume papéis sociais e segue regras de autocontrole de conduta. Além disso, adota o significado correspondente a um objeto e o atribui a outro desde que, com ele, possa realizar o gesto que garante o significado substituto do objeto (VYGOTSKI, 2000). Enfim, a criança imita, imagina, planeja, organiza, recria situações e significa objetos representados simbolicamente, habilidades importantes para a base da apropriação da leitura-escrita.

Em relação ao desenho, Vigotski (2000, p. 192) entende-o como “un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo”, de modo que se pode compreender que o desenho, nesse momento, é uma expressão da criança, pois possibilita a sua comunicação.

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita. (LURIA, 2018, p. 161).

O desenho inicial ainda é apoiado na fala e nos gestos ligados às ações e objetos que a criança deseja representar, utilizando os conhecimentos que formulou do sistema que aos

poucos dá lugar aos signos representativos da escrita padrão. É justamente à pré-história da escrita que Luria (2018) se refere quando, fundamentado nos resultados de suas pesquisas com crianças, afirma que o desenvolvimento da escrita começa bem antes da entrada na escola, referindo-se ao ensino fundamental.

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil, podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 2018, p. 143)

Tanto para Vigotski quanto para Luria, a compreensão do processo que permite a aquisição da escrita está na dinâmica de interação e apropriação entre a criança e o meio social. Daí porque o conhecimento da pré-história do desenvolvimento da escrita na criança permiti propor atividades adequadas para ampliar suas experiências com a leitura-escrita.

A teoria histórico-cultural preconiza que o ensino da leitura-escrita acontece a partir de uma necessidade da criança e, deste modo, que seja organizado de forma intencional pelos professores para este fim, caso contrário poderá se tornar um fazer automatizado, como destaca Vygotsky (2000):

El niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir. [...] a los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural. Por ello, al mismo tiempo que se habla de que es preciso enseñar a escribir em la edad preescolar, se plantea la necesidad de que la escritura sea tan vital como la aritmética. Eso significa que la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Únicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no como un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje. (VYGOTSKY, 2000, p.201).

A educação infantil ocupa, então, um papel importante no processo de apropriação da leitura-escrita, uma vez que Vigotski propõe que existe uma experiência do sujeito com a leitura-escrita anterior a escola (ensino fundamental). Partindo desse ponto, reconhece indispensável que se promova o envolvimento da criança em circunstâncias nas quais a leitura-escrita implique em vivências com seu uso social na pré-escola.

Para que a aprendizagem ocorra dessa forma, a escola da infância tem alguns desafios. Segundo Britto (2012), um deles é proporcionar uma educação que priorize vivências

com as diferentes formas de expressão no cotidiano, considerando que o ato de ler e escrever vai além das letras. Logo,

O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e pela decodificação de mensagens (mesmo quando essas são processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita. [...] O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (BRITTO, 2012, p.18)

Aprender a ler e a escrever, nesse sentido, é apropriar-se de um sistema de representações que segue regras de uso. Por ser social, não pode estar descolado da realidade e, para criar a necessidade de ler e escrever, é preciso a convivência das crianças com a leitura-escrita na condição de sujeitos. Esse processo apresenta duas perspectivas: aprender um sistema de representação e como usar esse sistema de forma consciente na sociedade (BRITTO, 2020).

Conforme Saviani, a sociedade atual alcançou um patamar no qual se cobra “um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos” (SAVIANI, 2017, p. 160) para a atuação efetiva na vida em sociedade. Dentre esses conhecimentos encontra-se a leitura-escrita, que possibilita o acesso e participação nas produções e atividades humanas. Portanto, a escrita, necessariamente, carece de ser apresentada na escola com ênfase na função social que carrega e desempenha na sociedade. Esse trabalho precisa ser objeto de reflexão constante, considerando, sobretudo, o direito de a criança inserida em uma comunidade de pessoas que leem e escrevem acessar esse sistema, que irá lhe permitir outros tipos de conhecimento e informação.

Se, como propõe Vygotski (2000), a escrita é uma função psíquica superior que se realiza no convívio com os meios externos e no pensamento, então as crianças precisam de experiências com a sua função social desde a mais tenra idade. Esse é o papel da Educação Infantil em relação à leitura-escrita, ampliar os conhecimentos das crianças levando em consideração que pode existir uma experiência do sujeito fora dos muros da escola com esse instrumento, é fundamental que o professor conheça em que nível se dá esse conhecimento.

A compreensão sobre leitura-escrita como prática social que pertence e dialoga com a infância e do papel da cultura sobre os processos de desenvolvimento infantil indica o caminho de inserção da criança no mundo da leitura-escrita. Tal compreensão consiste na

ideia de uma capacidade a ser desenvolvida com vivências que criem sua necessidade para ler e escrever, sem esforço desmedido por parte da criança com algo para que ainda não está preparada, por não ter funções psíquicas superiores desenvolvidas para possibilitar essa apropriação.

2.3 O que diz a legislação sobre o processo de leitura-escrita na pré-escola

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é nosso objeto de investigação, no entanto, considerando que é o documento que orienta a organização dos currículos da educação básica, entendemos necessário verificar que dizem sobre o trabalho com a leitura-escrita na educação infantil. E destacamos, também, outros marcos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a emenda constitucional nº 59 de 2009, que garante a obrigatoriedade de ensino a partir dos quatro anos de idade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. A partir do ano de 2009, tornou-se obrigatória a matrícula de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. A correção alterou a redação do art. 208 da Constituição Federal, instituindo que é do Estado a responsabilidade de garantir escola pública para crianças a partir dos 4 anos de idade.

[...] nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. (BRASIL, 2009)

Efetivada em 2016, a emenda que altera a obrigatoriedade do momento de entrada na escola pode ter influenciado o olhar para essa etapa da educação. Em pesquisa que expõe pontos legais, políticos e pedagógicos dessa implementação em alguns municípios gaúchos, Flores e Albuquerque (2016, p.87) destacam, entre outros aspectos, identificaram no processo de efetivação da emenda, “a antecipação de práticas de escolarização para crianças de quatro e cinco”.

Não questionamos a expansão da educação infantil como etapa obrigatória para crianças de 4 a 6 anos; estar em ambiente escolar com profissionais especializados é direito da criança e a escola é o lugar privilegiado do seu desenvolvimento integral, por possibilitar experiências diversificadas, pensadas para sua inserção no mundo histórico e cultural. É benéfica a educação infantil que acolhe a criança em suas necessidades, escuta seus desejos e

amplia suas curiosidades. Destacamos a aparente dificuldade emergente em respeitar a infância nesse período particular, no qual a criança ainda não desenvolveu plenamente funções psíquicas necessárias para acompanhar o modelo escolarizante do ensino fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de caráter mandatório, especificam, em seu Art. 9º, que as práticas pedagógicas compõem a proposta curricular da Educação Infantil e devem ter como norteadores as interações e a brincadeira. Sobre as experiências a ser garantidas, apresentam-se as que:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

A centralidade da educação infantil está em cuidar e educar, complementando a ação das famílias, proporcionar interações e experiências a que a criança não tem acesso em casa ou em outros espaços de socialização. A leitura-escrita entra como parte dessas experiências a ser ampliadas na educação infantil, priorizando seu uso social, o que é diferente da alfabetização em sentido estrito.

Para Britto (2020), a alfabetização tem duas dimensões: “uma dimensão ampla, caracterizada pela percepção, o conhecimento e os objetos da cultura escrita; uma dimensão estrita, sendo a aprendizagem do sistema de representação da escrita que permite ler e escrever” (BRITTO, 2020, s/p). A esse respeito, afirma que não cabe à educação infantil, estritamente, alfabetizar, mas promover a convivência com a leitura-escrita em sua dimensão ampla. É o momento em que a criança participa de práticas perpassadas pela escrita.

No entanto, ainda se discute sobre se alfabetizar ou não na educação infantil, na dúvida, professores e professoras se debruçam com as crianças sobre atividades mecânicas e descontextualizadas com a falsa ideia de “preparo para o próximo nível”, conforme visto nas pesquisas apresentadas anteriormente (BAPTISTA, 2010; 2017; MELO, 2014; SOUZA, 2016). A BNCC apresenta objetivos explícitos sobre o que deve ser proporcionado às crianças pequenas na escola, que compreendem a ampliação das vivências e aprendizagens que possam se solidificar ao longo do seu contato e envolvimento nas experiências proporcionadas pela educação formal.

A escrita não é, ou não deveria ser, a atividade principal na pré-escola. As crianças têm necessidades mais importantes nesse período, muitas das quais constituem a base da estruturação da escrita, como é o caso da imaginação, que leva ao pensamento abstrato, e do controle da conduta, que é exercitado e apropriado na brincadeira de papéis sociais. Nesse sentido, a brincadeira é a atividade que mais contribui para o desenvolvimento infantil, constituindo-se como guia do desenvolvimento das crianças dos quatro aos seis anos de idade.⁷

A BNCC apresenta objetivos explícitos sobre o que proporcionar às crianças pequenas na escola, destacando as vivências e aprendizagens que se ampliam ao longo da educação formal. O documento traz seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento da criança: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se; os quais devem ser contemplados nas propostas curriculares da educação infantil. Nessa perspectiva, a apresentação da leitura e escrita enquanto fazer automatizado destoa do processo ideal de sua inserção na cultura.

Não se alfabetiza na Educação Infantil, porque este não é o objetivo dessa etapa da educação. É necessário oferecer experiências com leitura e escrita sim, porém não de maneira mecânica. A criança é capaz de aprender o traçado das letras aos quatro anos de idade, como afirma Vygotski (2000). No entanto, diante de tantas possibilidades de explorar e conhecer, que também são importantes para a apropriação da escrita, será que essa é uma habilidade que precisa ser priorizada nesse momento?

Segundo expressa a BNCC (BRASIL, 2017, p. 59),

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento.

Assim, a BNCC enfatiza que a alfabetização intencional e sistemática não compete à Educação Infantil, pois “embora desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 89, grifos nossos). Ademais, a apropriação do código escrito pela criança não é simples, considerando que inserir-se nos modos de cultura escrita da língua portuguesa não é simples.

⁷ Sobre a brincadeira de faz de conta como atividade guia do desenvolvimento de crianças em fase pré-escolar, cf.: PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: Congresso de Educação Básica. 2011. p. 1-4.

Trata-se de um processo de construção de habilidade e capacidades de análise e de transcodificação linguística. [...] Alfabetizar é trabalhar coma apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá esse processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua do estudante. (BRASIL, 2017, p. 90).

No campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, especialmente nos objetivos destinados as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), descritores⁸ EI03EF01, EI03EF03, EI03EF06 e EI03EF09, encontram-se ideias que implicam leitura e escrita com ênfase no manuseio de livros, escrita espontânea, identificação de palavras conhecidas e hipóteses em relação a linguagem escrita.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

(BRASIL, 2017, p. 51-52)

A BNCC deixa claro que o momento ideal de alfabetizar, estritamente, é no Ensino Fundamental. Entretanto, quanto a como tratar a leitura-escrita na Educação Infantil, apenas dá indícios em seus descritores. Na ideia superficial de não alfabetizar, abre-se espaço ao senso comum e a conteúdos revestidos de “ensino lúdico”, tão em voga nas escolas da infância, que mais aparentam justificativa de propor atividades empobrecidas que subestimam a capacidade de compreensão das crianças.

Apoiar as crianças no processo de apropriação da leitura-escrita de maneira a respeitar sua infância e direitos de aprendizagens, significa organizar o trabalho pedagógico objetivando incentivar o gosto pela leitura (MELLO, 2010; BAPTISTA, 2017). Essa ação pode ser realizada com momentos diários de experiências com literatura infantil e textos diversos, induzindo a manipulação correta dos livros; usando a escrita na organização do cotidiano da turma, com o professor como escriba; realizando leituras de gêneros variados em voz alta;

⁸ Os descritores são códigos alfanuméricos que identificam cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, sua composição organiza-se da seguinte forma: O primeiro par de letras indica a etapa de Educação Infantil; o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária; o segundo par de letras indica o campo de experiências; o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária. (BRASIL, 2017, p. 26).

criando histórias junto com as crianças e representando-as com desenhos ou escrita espontânea, são algumas das possibilidades.

O trabalho pedagógico nessa etapa da educação inclui o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e a importância de cumprir o que os marcos legais propõem requerem qualidade na formação de professores. A formação em nível superior, que dê conta de apresentar o processo de desenvolvimento humano na infância numa perspectiva desenvolvvente, é fundamental para a efetivação de práticas adequadas no atendimento de crianças pequenas dentro das escolas e a forma de inserção no meio sociocultural que a circunda. Assim, entre a lei e o investimento necessário na educação infantil há uma distância significativa, de maneira que a prática não acompanha o texto.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: O PROBLEMA, O SUJEITO, O LUGAR

Nesta seção, apresentamos a professora, seu percurso formativo e a descrição da instituição na qual desenvolve a docência. Antes, porém, expomos, o percurso metodológico, do levantamento de pesquisas que discutem a leitura-escrita na educação infantil até o trabalho empírico e seus instrumentos de produção de dados e análise.

3.1 Primeiros passos: reunindo informações sobre o estado do objeto

Considerando a importância de entender as percepções e reflexões já construídas no campo do objeto de estudo, o primeiro passo da pesquisa foi buscar as pesquisas realizadas em torno do tema, cujos resultados foram apresentados na primeira seção e no decorrer desta dissertação. O recorte temporal compreendeu o período de 2011 a 2019, dois anos após a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e o início da presente pesquisa.

Os trabalhos selecionados abrangeram teses, dissertações, artigos e ensaios resultantes de pesquisas sobre a temática estudada. Os diretórios de busca escolhidos foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por integrar teses e dissertações defendidas em todo o território brasileiro; o Portal de Periódicos CAPES/MEC, por oferecer trabalhos de natureza diversificada – dissertações, teses, ensaios; e o Repositório de Dissertações da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), pela importância da integração e continuidade das pesquisas desenvolvidas com o tema no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), do qual fazemos parte (a autora da pesquisa como membro e a orientadora como líder).

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a seleção foi realizada através dos filtros da busca avançada: idioma (português); tipo (dissertação); período (2011 a 2019); descritores aplicados (escrita); temas (educação infantil e teoria histórico-cultural). Os resultados totalizaram 26 trabalhos, a partir da leitura dos títulos; nove trabalhos foram selecionados e, destes, após a leitura atenta dos resumos, cinco foram considerados importantes para fomentar as discussões nesta pesquisa.

Nas buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, o número de trabalhos encontrados foi mais expressivo. Usou-se a “Busca refinada”; palavras-chave (escrita, educação infantil, teoria histórico-cultural); idioma (português); tipo (artigos); data de publicação (últimos dez anos); período (2011 a 2019). Foram identificados 430 trabalhos, dos quais, inicialmente, sete foram selecionados a partir dos títulos; em seguida, realizou-se a leitura

completa dos textos e cinco foram considerados interessantes para esta pesquisa, por abordarem o tema leitura-escrita, apresentando aspectos do seu processo de aquisição e procurando responder a questões diretamente ligadas a ele.

O Repositório de Dissertações da Ufopa, para o qual não há filtros de busca, disponibiliza os trabalhos concluídos nos períodos dos anos de 2014 a 2017. Quatro trabalhos foram considerados relevantes para esta pesquisa, três contemplando a leitura – tanto na perspectiva da criança ou das professoras – e realizados em diferentes instituições de ensino da mesma cidade, Santarém-Pá e, um apresentou proximidade ao instrumento de análise adotado para o tratamento dos dados empíricos.

A seleção preliminar dos trabalhos se deu a partir dos títulos, sendo de interesse os que indicassem relação com o objeto de estudo desta pesquisa. A seleção prosseguiu com a leitura dos resumos e, em alguns casos, a apreciação dos sumários, metodologias e resultados encontrados, até a seleção final.

Para a seleção dos trabalhos, utilizaram-se os seguintes critérios, a fim de facilitar as definições: 1. Preferencialmente, pesquisas realizadas no âmbito da pré-escola; 2. Pesquisas que abordam o processo de apropriação da escrita pela criança; 3. Pesquisas que destacam em seus resumos aspectos da função social da escrita; 4. Pesquisas que fortalecem os pressupostos teóricos do presente estudo. Assim, chegamos aos trabalhos que fomentaram as discussões presentes nesta pesquisa e nos ajudaram a compreender o lugar que a leitura-escrita tem ocupado nas discussões acadêmicas e na prática docente de algumas escolas brasileiras.

3.2 Caminhos e possibilidades metodológicas

Compreendemos nesta pesquisa que a concepção e materialização do trabalho com a leitura-escrita da professora participante perpassa um conjunto de estruturas e relações que formam sua identidade profissional. Heller (2008, p.31) destaca que “a vida cotidiana é a vida de todo homem”. Nessa perspectiva, a vida em sociedade apresenta uma estrutura e uma essência e, para entender a existência do sujeito, é preciso conhecer essa essência e essa estrutura.

De acordo com os pressupostos teóricos que adotamos para a realização desta pesquisa, o indivíduo é um ser social, uma vez que, ao nascer, já é imediatamente inserido em uma sociedade com hábitos, costumes, valores e regras de ser e estar no mundo, constituídos ao longo da história humana. Esse entendimento baliza o escopo da presente pesquisa,

desenvolvida com uma professora de Educação Infantil atuante na pré-escola, em uma instituição da rede pública de ensino do município de Santarém-PA. A escolha ocorreu com base na indicação da Secretaria Municipal de Educação (Semed) no momento da solicitação para o estudo em uma unidade educativa que atendesse aos seguintes critérios: espaço físico no modelo do Proinfância⁹ e reconhecida por boas práticas na cidade.

O perfil pensado para a escolha da professora seguiu os critérios pré-estabelecidos, considerados relevantes na composição do estudo; no entanto, nem todos foram contemplados. Primeiramente estabelecemos a *formação inicial em Pedagogia*. Embora seja a formação mínima para a atuação na área, não é raro encontrar professoras com apenas o magistério normal ou com graduação em outras áreas das licenciaturas.¹⁰ Outro critério era que o docente tivesse realizado o *curso de Especialização em docência na educação infantil* ofertada pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em 2015.¹¹ Pretendíamos, com esse critério, assegurar que temas importantes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança tivessem sido abordados em sua formação. Porém, não pôde ser contemplado, uma vez que todas as professoras da rede municipal de ensino do município que participaram desta formação foram lotadas em turmas de creches em função da carga horária prevista.

Pensando em garantir a continuidade do trabalho com a mesma professora, consideramos importante que ela *compusesse o quadro efetivo de profissionais da instituição*, isso porque há um percentual significativo de professores com contratos temporários que podem não ser renovados a cada ano letivo, gerando instabilidade em relação a permanência dos professores da rede municipal. Este critério tampouco foi respeitado, porque não há sequer uma professora efetiva atuando na pré-escola da rede pública municipal de Santarém.

Essa não é uma realidade que se restrita à nossa região, Costa (2011) já destacava em sua pesquisa realizada em Fortaleza – CE, que

⁹“O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) prevê: 1. Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; 2. Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil.” <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-roinfancia>

¹⁰ A formação em nível de Magistério tratava-se de um curso técnico em nível de 2º grau antevisto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual formava professoras e professores para a docência da Educação Infantil até a 4 série do Ensino Fundamental.

¹¹ Em 2015 foi ofertado o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil para professores da rede pública de Santarém, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (o curso apresentou em sua grade curricular estudos sobre leitura-escrita na educação infantil, especificamente na disciplina Linguagem Oral e Cultura Escrita).

A contratação de professores substitutos para atuar na área da Educação, e mais especificamente na Educação Infantil, em nosso país, vem-se tornando uma constante. Em Fortaleza a realidade não é diferente. A instabilidade gerada por esse tipo de contrato acarreta grande rotatividade entre os professores e um descompromisso em relação à Educação Infantil e à instituição escolar na qual atuam. (COSTA, 2011, p. 69)

Almejavamos ainda que este profissional tivesse o *mínimo de cinco* anos de docência na educação infantil¹² e, por último, e de significativa relevância, que atuasse com turma de crianças em idade pré-escolar, 5 a 6 anos, momento em que o trabalho com leitura-escrita se intensifica (NUNES; CORSINO, 2019), por ser o período que antecede a entrada no ensino fundamental. Objetivávamos, com este perfil, encontrar um profissional com condições favoráveis para desempenhar com segurança e embasamento o trabalho com leitura-escrita.

Assim, a professora foi localizada e o primeiro contato entre pesquisadora e participante aconteceu na instituição de Educação Infantil. No momento, foram feitos esclarecimentos sobre as pretensões da pesquisa, instrumentos, período de observação, frequência das visitas e cuidados éticos com a utilização dos dados.

O percurso metodológico compreendeu duas fases: período exploratório, com observação não participante e entrevistas recorrentes. Para registro, utilizou-se diário de campo, vídeos e fotografias. As gravações de áudio foram utilizadas para as entrevistas. Os registros fotográficos e as filmagens de momentos de trabalho com leitura-escrita na sala de atividades foram inspiradas na técnica de pesquisa da tese de Costa (2011), quando algumas cenas e fotos são selecionadas e utilizadas para entrevistas com as professoras. Nesta pesquisa, apenas em uma das entrevistas com a professora recorreremos as imagens e vídeos.

Alves-Mazzotti (2006) destaca que, independentemente do tipo de pesquisa, ir a campo e conhecer a realidade de interesse para ter clareza de que se quer é fundamental. A imersão no contexto é necessária para que o pesquisador se aproprie do cotidiano local, o que ela chama de fase exploratória. Neste estudo, o local é a escola, como entendido por Duarte (2001, p. 35):

A educação escolar é parte da vida cotidiana, do dia a dia dos indivíduos que frequentam a escola como alunos e também daqueles que nela trabalham, como professores ou funcionários. Além disso, a escola, enquanto instituição, tem seu dia a dia, com suas rotinas próprias, com formas de relacionamento entre as pessoas,

¹² Ao investigar o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000) destacando que a carreira é um processo e pode acontecer de forma diferente para cada indivíduo. Descreveu algumas fases: A entrada na carreira; a estabilização; a diversificação; o pôr-se em questão; a serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações e o desinvestimento.

que vão se tornando habituais etc. Pode-se falar, então, que existe um cotidiano escolar.

Em vista disso, as observações tiveram o intuito de averiguar as dimensões da prática da professora no que diz respeito à leitura-escrita ao focar as propostas de atividades pensadas para as crianças e a materialização destas. Após a adesão a professora à pesquisa, foram feitas seis manhãs de observação da turma, contabilizando 24 horas de observação das atividades cotidianas, período pensando para ser mais longo, não fosse a impossibilidade diante da paralização das atividades escolares por conta da pandemia de COVID-19.

A rotina de atividades da professora durante os dias de observação (Quadro 1), foi registrada em fotografias, gravações de vídeo e diário de campo, acompanhada de planejamento semanal disponibilizado por ela e do roteiro de observação da pesquisadora. O foco era registrar a forma como a leitura-escrita era apresentada no cotidiano da sala de atividades pela professora e os espaços e momentos da rotina em que o trabalho com a leitura-escrita se manifestava bem como o tempo destinado a essa atividade.

Quadro 1 - Observações do cotidiano da turma

Data	Onde aconteceu	O que aconteceu	Crianças
09/03/2020	Sala de atividades e refeitório	Roda de conversa com músicas; café da manhã; tarefa impressa em alusão ao dia da mulher (desenho, recorte e colagem e registro); tempo livre com brinquedos da sala; almoço; saída.	16
11/03/2020	Sala de atividades e refeitório	Tempo livre com brinquedos da sala; café da manhã; conversa sobre a família (tentativa); contação de história; identificação dos nomes próprios e chamada com a ficha; almoço; saída	23
13/03/2020	Sala de atividades; área aberta; parquinho e refeitório	Tempo livre com livros da sala (leitura visual); café da manhã; brincadeira de boliche de números (tentativa); brincadeira livre no parquinho; vídeos animados na TV; almoço; escovação de dentes; saída	17
17/03/2020	Sala de atividades e refeitório	Tempo livre com brinquedos da sala; Café da manhã; vídeos animados na TV; registro do nome próprio em letra cursiva e de impressa (cópia); roda de conversa sobre a Covid-19; Tempo livre com brinquedos da sala; almoço; escovação de dentes; saída.	17
18/03/2020	Sala de atividades e refeitório	Tempo livre enquanto a professora tentava ligar a TV; café da manhã; identificação do nome próprio em fichas para colagem em cartaz; pesquisa, recorte e colagem das letras dos nomes em revistas; vídeo na TV sobre a Covid-19; modelar a letra do nome com massinha; almoço; roda de conversa sobre a Covid-19; saída.	16
19/03/2020	Sala de atividades e refeitório	Tempo livre com peças de montar; café da manhã; tarefa de pintura e registro do nome; identificação do nome próprio em fichas e chamada; cantigas de roda sentados ao redor da mesa; almoço; vídeo na TV sobre o covid-19; saída.	7

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

A fase exploratória permitiu, enfim, uma aproximação com a professora e a descrição do objeto de estudo a partir do lugar que ele existe, de como estava acontecendo na

dinâmica escolar, dos espaços, dos materiais que a professora usava junto às crianças, de como os usava e do contato professora-criança. Essa descrição colabora na ampliação da compreensão dos conceitos para a análise.

Quanto às entrevistas realizadas, são inspiradas no modelo recorrente, que consiste em um procedimento “compatível com pesquisas cujos encaminhamentos metodológicos impliquem o desvelamento de vivências e experiências pessoais do sujeito” (LEITE; COLOMBO, 2015, p. 134,). A proposta consistiu em buscar nas repetidas formas de falar e narrar da professora evidências das ideias, percepções e tensões que influenciam sua prática, a partir de um diálogo analisado e tensionado. Além disso, também considerou a história de formação da professora, desde a infância.

Esta forma de entrevista é usada como meio de se trazer à tona questões de ordem pessoal, buscando indícios das percepções da professora sobre o trabalho com a leitura-escrita na pré-escola, assim como suas concepções de criança e infância. É um modo de chegar a respostas por meio da narrativa, e é recorrente porque o pesquisador recorre ao mesmo assunto com diferentes abordagens e em momentos diversos, e assim pode encontrar novas informações e/ou contradições em seus relatos (LEITE; COLOMBO, 2015).

As entrevistas aconteceram de maneira presencial, respeitando os protocolos de segurança da Organização Mundial de Saúde para a Covid19. Ao todo foram oito encontros, com duração média de 22 a 42 minutos, totalizando quatro horas de entrevistas gravadas em áudio e transcritas para análise das informações. O espaço de tempo entre as observações da fase exploratória e o início das entrevistas foi de cinco meses. Nesse período, o contato entre professora e pesquisadora foi minimamente mantido para que não se perdesse o vínculo do sujeito com a pesquisa até o momento em que um retorno às atividades fosse seguro para ambas.

Com base nas observações da prática, temas geradores foram sendo inseridos a cada encontro para iniciar as entrevistas, alguns pensados a partir das narrativas anteriores, outros fortuitamente definidos pelos acontecimentos na programação da instituição. O tema gerador foi propositalmente pensado para escapar de respostas vazias, pré-formatadas, assim, as várias formas de dizer e comentar a mesma coisa poderiam nos levar ao que de fato nos interessava nos relatos da professora.

Apesar da sugestão de temas para início das entrevistas, a professora teve total liberdade de discorrer sobre outros assuntos durante seus relatos, em alguns momentos permanecia neles e em outros tratava de temas diferentes; prezamos para que ficasse à vontade e

confiante durante a conversa. O Quadro 2 apresenta uma breve descrição sobre como foram conduzidas e organizadas as entrevistas obtidas.

Quadro 2 - Organização das entrevistas realizadas

Data	Local	Tema gerador da conversa	Duração
12/08/20	Sala de coordenação	Percurso formativo (educação básica e contexto família)	24 min.
21/08/20	Sala dos professores	Formação acadêmica (influências teóricas e experiências que embasaram sua formação profissional)	27 min.
24/08/20	Sala de atividades do maternal	Livros de literatura infantil (gostos literários, o que oferece às crianças, como avalia, quem escolhe os livros, com que frequência costuma ler com as crianças...)	26 min.
25/08/20	Sala de coordenação	Educação Infantil (concepções de criança, infância e educação infantil)	32 min.
01/09/20	Sala de atividades do berçário	Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil	36 min.
04/09/20	Sala de atividades do berçário	Reflexões a partir de trechos de vídeos da turma em atividades envolvendo a leitura-escrita.	42 min.
24/06/21	Sala de atividades do maternal	Formação acadêmica e atuação profissional	30 min.
29/07/21	Sala de atividades do maternal	O trabalho com a leitura-escrita na pré-escola	32 min.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2021.

Organizaram-se momentos de conversa, sem roteiro pré-estabelecido, nos quais a professora dissertou sobre sua vida pessoal e profissional, ressaltando memórias e situações que achava pertinentes; quando necessário, lançavam-se questões sobre o tema em questão para ela aprofundar – perguntas ou comentários para informações relevantes do ponto de vista da pesquisadora.

As narrativas obtidas com as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise dos pormenores, o que foi feito com o apoio do paradigma indiciário, formulado por de Carlo Ginzburg, para quem, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (1989, p. 177). Em outras palavras, a realidade é complexa e carregada de detalhes que só podem ser percebidos a partir de um olhar atento para além do óbvio aos nossos olhos, o que o autor caracteriza como saber venatório. Cabe ao pesquisador, então, averiguar e problematizar o que está nas entrelinhas e mesmo os silêncios de seus dados.

Ginzburg é um dos representantes de uma corrente historiográfica conhecida por micro-história, caracterizada pela redução da escala de análise a fim de entender aspectos mais amplos de determinado contexto, em outras palavras, entender o macro por meio do micro. Em uma de suas obras, Ginzburg (2006) busca compreender a cultura camponesa da Europa do sec. XVI e o faz a partir de um processo inquisitorial – documento que retratava bem o

cotidiano daquele tempo – de um moleiro de nome Menocchio. Seguindo uma linha de busca de informações através de minúcias e fragmentos que costumam passar despercebidos, o autor mergulha no cotidiano desse indivíduo e extrai informações que lhe permitem identificar elementos da sociedade da época, chegando à compreensão do funcionamento do que chama de “cultura das classes subalternas”.

O paradigma indiciário contribui para a análise de narrativas em pesquisas na área da educação, desde que empregado adequadamente, como aponta Leandro e Passos (2021), ao indicar elementos a considerar na análise de narrativas a partir desse paradigma. Em sua tese de doutorado, elencou elementos centrais do paradigma: a fírasa, os elementos imponderáveis, os elementos estruturais, a visão não insular, a proximidade e a distância justas, o estranhamento e os elementos isomorfos (LEANDRO; PASSOS 2021).

Campos (2011) afirma que o paradigma indiciário enquanto escolha metodológica foi fundamental para o tratamento de seu objeto de pesquisa, possibilitando identificar “pistas e sinais” sobre o processo de evolução do desenho para a escrita em atividades escolares de duas crianças acompanhadas em seu estudo. Esse paradigma exige do pesquisador “rigor flexível”, por poder ser adaptado ao objeto de interesse (GINZBURG, 1989, p.179), não há, portanto, um conjunto de regras pré-existentes que levem à identificação dos detalhes. O caráter detetivesco apontado por Ginzburg implica o conhecimento por parte do pesquisador sobre o que se pretende investigar. Para Campos (2011), sua experiência docente com a faixa etária das crianças (4 a 7 anos), assim com sua atuação como pesquisadora em educação lhe permitiram a agudeza necessária às observações realizadas.

Góes (2000) reitera que uma das características essenciais desse paradigma é a valorização do singular, porém sem desvaler a noção de totalidade, ponto que pensamos coerente com a abordagem teórica adotada nesta pesquisa. A constituição do sujeito da pesquisa envolve todo um sistema de relações, seu fazer pedagógico, suas concepções de criança, de educação infantil e, conseqüentemente, de leitura-escrita na pré-escola, são atravessadas por estruturas de ordem coletiva que compõem sua identidade. Do mesmo modo, a formação profissional, a organização da escola na qual a professora atua, os modelos de ensino seguidos pela secretaria de educação do município e pela própria escola compõem outro conjunto de elementos estruturais, externos às subjetividades da professora, que também influenciam sua prática.

Vigotski (2000, p.47) aponta que toda pesquisa demanda um método adequado ao problema de estudo, não um método “pronto e acabado”. Assim, a partir da observação da

atividade docente cotidiana de uma professora específica, utilizamos como recursos a observação direta do funcionamento da sala de atividades e entrevistas com a professora observada. Entendendo que a narrativa obtida nas entrevistas não é evidente, organizada e pronta, recorreremos ao paradigma indiciário como instrumento auxiliar para a análise. Como bem destaca Esteves (2018), ao empregar elementos do paradigma indiciário como instrumento de análise em sua pesquisa – garatujas, impressões digitais e firlasas –, "esse método auxilia na análise mesmo que não utilizado em sua totalidade" (ESTEVES, 2018, p 46).

Seguindo esse caminho, buscamos identificar os conceitos, ideias, caminhos intelectuais que se manifestam nessa professora e que estão em disputa e movimento no seu fazer pedagógico. Pretendemos chegar às minúcias das percepções da professora sobre o tema, de maneira que se estabeleça conversação entre pesquisadora e sujeito, cuja finalidade é entender suas percepções de leitura-escrita, de que forma foram moldadas e, conseqüentemente, como a escola propõe o trabalho com leitura-escrita na educação infantil.

3.3 Contexto que embasa o trabalho da professora

A produção dos dados desta pesquisa aconteceu em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) da cidade de Santarém-PA, situado em um dos dez bairros localizados na Zona Oeste do Município, comumente considerada zona periférica. A construção da instituição é resultado da mobilização das lideranças comunitárias, que detectaram grande número de crianças menores de cinco anos sem atendimento educacional por conta da lotação de matrículas nas escolas próximas ou grandes distâncias e difícil acesso no caso das que ofereciam vagas.

O Cemei iniciou suas atividades no dia 12 de março de 2018, com 26 funcionários. Destes, 10 são professoras e os outros 16 divididos entre os cargos de direção, secretaria, merendeiras, serviços gerais, segurança e auxiliares de turma. No momento da pesquisa eram 150 crianças de 1 ano e 2 meses a 5 anos de idade atendidas, nos turnos parcial e integral, a ampla maioria procedente do próprio bairro no qual a instituição está localizada.¹³ A organização das turmas é apresentada no Quadro 3.

¹³ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para EI no artigo 5º, §6º é considerada EI em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Quadro 3 - Organização das turmas

Turma	Idade	crianças	Período	Nº de Professoras
Berçário	1 ano e 2 meses	15	Integral	1 professora efetiva e 1 auxiliar/estagiária por turno
Maternal I A	2 anos	20	Integral	1 professora efetiva e 1 auxiliar/estagiária por turno
Maternal II A	3 anos	20	Integral	1 professora efetiva e 1 auxiliar/estagiária por turno
Maternal II B	3 anos	20	Parcial (tarde)	1 Professora temporária (PSS)
Pré I A	4 anos	25	Parcial (manhã)	1 Professora temporária (PSS)
Pré I B	4 anos	25	Parcial (tarde)	1 Professora temporária (PSS)
Pré II	5 anos	25	Parcial (manhã)	1 Professora temporária (PSS)

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Os horários de permanência das crianças no Cemei nos períodos da manhã, tarde é período integral são, respectivamente: 7h30min às 11h30min; 13h às 17h; e das 7h30min às 17h. Tanto a acolhida quanto a entrega das crianças são feitas pelas professoras na sala de atividades.

Em relação ao espaço físico, o Centro é um prédio próprio construído de acordo com o Padrão Proinfância.¹⁴ O espaço é composto por sala de diretoria; sala de recepção; sala de professores; secretaria; oito banheiros, incluindo de adultos e crianças; quatro salas de atividades; sala multiuso, que não recebeu a mobília e foi adaptada como sala de atividades para a turma de Pré II; fraldário; lactário; lavanderia; pátio coberto; refeitório; espaço com área externa; parque infantil de areia e coberto; área livre gramada; cozinha; depósito para guardar mantimentos usados no preparo da merenda escolar; depósito de lavanderia; depósito de material de limpeza.

Ao olhar para os espaços da escola pela primeira vez com o tema de estudo como lente, algumas primeiras impressões merecem destaque. Começamos pelo portão principal (Figura 1) que dá acesso ao interior da instituição, seguido de um corredor com a pintura branca gasta por conta das chuvas e pela poeira da rua de terra. É monitorado por um porteiro em dias letivos e fechado após o horário de entrada das crianças.

¹⁴ No Município de Santarém, a demanda de crianças em idade de creche, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental é maior do que o número de vagas ofertadas em instituições devidamente construídas para este atendimento. Com isso a Prefeitura Municipal aluga casas comuns para serem utilizadas como anexos dessas instituições, em muitos casos são estruturas físicas que não oferecem espaços amplos, banheiros suficientes, refeitórios ou parques. O que se encontra são improvisos que não garantem o direito das crianças a espaços seguros e bem planejados.

Figura 1 – Area de entrada da Instituição

Fonte – Arquivo da pesquisadora, 2020.

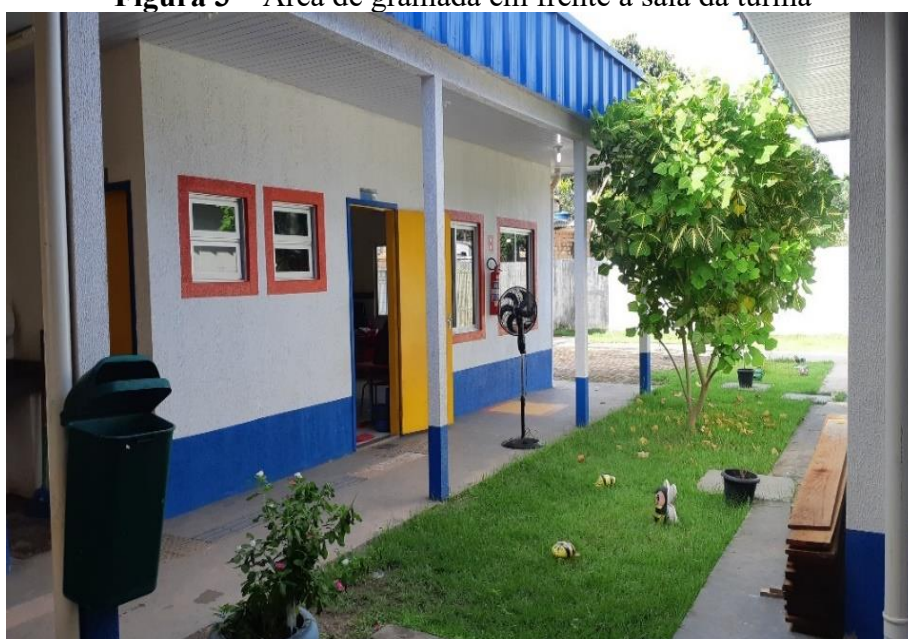
Logo após a entrada, destaca-se um pátio coberto (Figura 2), geralmente usado em programações e datas comemorativas. Esse espaço tinha o teto ornamentado com T.N.T. e bandeiras com fitas coloridas, um grande cartaz de boas-vindas de E.V.A, aparentemente incompleto. À direita, ficam duas salas de atividades e os banheiros das crianças; ao fundo, o parque de areia, delimitado por uma cerca de madeira colorida de meio metro de altura e coberto por telhas de alumínio para proteger do sol, em dias de chuva a areia encharca e fica inutilizável. Os brinquedos são de madeira, plástico e ferro (gangorra, balanços, uma casinha com escada e escorregador), sendo que alguns precisam de reparo. Para a esquerda, ficam mais duas salas de atividades, as salas de direção e de professores e o refeitório, com três mesas retangulares, ao lado da cozinha.

Figura 2 – Pátio coberto

Fonte - Arquivo da pesquisadora, 2020.

Ao lado da cozinha, fica a sala na qual deveria funcionar a “sala de recursos”, transformada em sala de atividades por falta de equipamentos para sua ativação. É aí que a professora participante da pesquisa desenvolve as atividades com a turma de Pré-II, no turno da manhã; a mesma sala é utilizada por outra professora com a turma de maternal no turno da tarde. Esse compartilhamento da sala, além de criar necessidade de reorganização de layout das mesas e cadeiras todos os dias ainda, limita a construção de cantos temáticos e exposição de atividades das turmas, uma vez que as professoras não têm diálogo pedagógico por atuarem com crianças de faixas etárias diferentes, embora isso não devesse ser um impeditivo.

Figura 3 – Área de gramada em frente a sala da turma



Fonte - Arquivo da pesquisadora, 2020.

Em frente à sala da turma há um espaço de grama com uma pequena árvore e bonequinhos decorativos em argila (Figura 3). Ao lado direito da sala, tem uma área cimentada, geralmente usada para momentos de brincadeiras dirigidas pelas professoras, pois, pelo que se observou, o acesso das crianças a esse espaço é condicionado ao planejamento semanal ou quando sobra um “tempinho entre as atividades do dia”. De acordo com a professora “se não levar alguma coisa para fazerem lá, só ficam correndo no sol, podem cair e se machucar e retornam para a sala muito suados”.

Atrás da sala, uma pequena horta é cultivada pelas serventes da instituição, sem o envolvimento das crianças. O espaço externo da instituição não é arborizado, mas há algumas árvores de porte grande plantadas, levando a crer que, pelo pouco tempo de funcionamento do Centro educacional, o processo de arborização está em andamento. O contato com

a natureza pode proporcionar ricas experiências na educação infantil, experiências que potencializam o saber pedagógico. Infelizmente as docentes do CEMEI não parecem se dar conta disso ou não priorizam atividades desta natureza em seus planejamentos.

Os murais das paredes externas são posicionados fora do alcance das crianças e usados para informações sobre cardápios, horários da rotina geral da instituição e outros informes às famílias e funcionários ou simplesmente decorativos. A área externa da escola não apresenta materiais informativos ou produções das crianças, com as quais estabelecessem uma relação de familiaridade. Não há produções que informem a comunidade sobre quem são as crianças e que atividades estão desenvolvendo. Tampouco há uma biblioteca ou acervo de livros; as crianças dispõem apenas do que algumas trazem de casa ou o pouco que as professoras providenciam.

A escola, portanto, está distante do ideal apresentado por Galardini e Iozzelli (2017), segundo o qual:

Para que não seja um espaço anônimo é importante que tenha as marcas das crianças e dos adultos de tal maneira que desde a entrada se perceba a identidade das pessoas que vivem naquele espaço. Para isso, pode haver fotos de quem trabalha na escola e também fotos de diferentes grupos de crianças, de maneira que se apresente a todos que entrem na escola os valores e escolhas educativas e, especialmente a vontade de participá-los e compartilhá-los. (GALARDINI; IOZZELLI, 2017, p.87)

O Cemei desenvolve suas atividades de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, atendendo de segunda-feira a sexta-feira e oferecendo formações e eventos do calendário escolar em alguns sábados, chamados de sábados letivos. Quanto à rotina das turmas, as propostas de atividades semanais e horários são organizados pelas professoras; no entanto, os horários das refeições seguem a organização da coordenação, sendo que as professoras são avisadas nas portas de suas salas o momento em que devem se dirigir com a turma para o refeitório.

A instituição dispõe ainda de um cronograma que orienta a rotina diária das turmas, organizado da seguinte forma: recepção das crianças a partir das 7h30 na sala de atividades; café da manhã; atividades pedagógicas; banho de sol; banho; almoço; escovação dos dentes; repouso; sono e momento de relaxamento. Às 12h as professoras do período da tarde dão entrada, às 14h é o despertar do sono das turmas de período integral, seguido de lanche, atividades pedagógicas, banho e saída.

De acordo com informações da gestão, o Projeto Político Pedagógico da instituição está em discussão, motivo por que não foi possível o acesso pela pesquisadora. Ao questionar o coordenador pedagógico sobre os documentos norteadores para o trabalho com as crianças,

dois Planos de Ensino foram disponibilizados. O primeiro é um texto enviado à escola pela Secretaria Municipal de Educação, no qual consta resumo de parte da BNCC destinada à educação infantil, um modelo superficial de planejamento semanal a ser seguido pelas professoras e um modelo de relatório de acompanhamento individual das crianças. O outro, um segundo plano de ensino, tem, além de um apanhado de conceitos oriundos de documentos oficiais da educação infantil, propostas de como desenvolver atividades em cada nível desta etapa da educação com sugestão de materiais e conteúdo.

3.4 Professora Mariana: percurso formativo e entrada na docência

Que relevância podem ter, num plano geral, as ideias e crenças de um indivíduo único em relação aos do seu nível social? (GINZBURG, 2006, p.19)

Para Leandro e Passos (2021, p. 11), em “pesquisas com narrativas, os participantes precisam ser pessoas específicas, que indiquem características do objeto de estudo que outra pessoa não indicaria”. Nesta pesquisa, temos como sujeito a professora Mariana¹⁵ como o sujeito que atende às especificidades do objeto estudado. Considerando as experiências de vida que a levaram à docência, sua formação, suas condições objetivas de atuação profissional, as percepções de criança e educação infantil ligadas ao tema, é possível encontrar nesta professora específica as tensões que norteiam o fazer pedagógico com a leitura-escrita na pré-escola. As informações da professora foram produzidas com base em questionário simples sobre formação acadêmica, nas observações do período exploratório no contexto no qual a professora se insere como profissional e nas entrevistas realizadas.

Mariana tem 44 anos de idade, é casada, tem dois filhos de idade adulta e é evangélica. Atua há 13 anos na Educação Infantil da rede pública do município, tendo o curso de magistério e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). No em que acontece a pesquisa, além de atuar como professora na pré-escola, cursa Especialização em Educação Infantil em uma Instituição privada de Ensino a distância (EAD).

Viveu até a adolescência em uma pequena cidade no interior do Pará. Relata que teve educação básica precária pelas condições de sua família e do lugar onde moravam, mas acredita que aprendeu o suficiente para seguir com os estudos na escola do interior. Entre os 15 e 16 anos de idade, Mariana deixou a casa dos pais e se mudou para Santarém, onde residiu

¹⁵ Mariana é um nome fictício escolhido pela própria professora para se referir a sua pessoa neste trabalho.

com outros familiares até a idade adulta. História de vida comum entre meninas de famílias pobres, que buscam formas de chegar às cidades mais estruturadas em busca de emprego e formação profissional.

Conta que ficou dois anos sem estudar e, ao retomar os estudos, frequentou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na sequência, cursou o magistério, quando se deparou, pela primeira vez, com a sala de atividades de crianças pequenas como docente.

Eu parei no fundamental, foi na sexta série. Depois, eu fiz o EJA, que foi a sétima e oitava. Aí, em seguida, fui fazer o magistério. Fiz o magistério e quando eu estava no magistério, acho que no segundo ano, fui ser estagiária de Educação infantil. Aí fiquei um ano (pausa), fiquei, parece, três anos, sendo estagiária, né?! Na escola pública. (Arquivo da pesquisadora, agosto de 2020).

Ao relatar seu percurso formativo, Mariana destaca que foi graças à experiência de estágio obrigatório na educação infantil como aluna do magistério que a fez seguir a carreira de docência, ao se identificar com a creche desde o primeiro contato. Com isso, aceitou um estágio remunerado como auxiliar de turma paralelamente aos estudos.

Após finalizar o magistério, passou por várias instituições como professora até que decidiu, em 2009, prestar o vestibular para o curso de pedagogia:

Por um lado, eu me sentia despreparada para atuar com as crianças, mas eu achava que eu precisava me especializar mais na área, porque na educação infantil, na educação em modo geral a gente precisa estar se atualizando, porque na LDB, tinha uma resolução ou alguma coisa que tinha um prazo pra todos os professores se enquadrarem no nível superior, aí foram os dois lados: por eu achar que precisava e também por isso. (Arquivo da pesquisadora, agosto de 2020).

Mariana se refere às metas propostas pelo Plano Nacional de Educação, o qual recomendou prazo para a regulamentação da qualificação profissional de professores na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Antes deste, apenas a formação em curso de magistério habilitava professores para a essa atuação. Para garantir que as crianças tenham seu direito a uma educação que contemple suas necessidades, é importante que o profissional esteja respaldado em bases teóricas e metodológicas adequadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) expõe em seu Art. 62 que a formação dos profissionais da educação básica,

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A formação em nível superior como prerrogativa de atuação na Educação Infantil é um ganho, porém a lei deixa lacunas que possibilitem a atuação de profissionais de magistério de nível médio, fato que acaba comprometendo a efetivação das diretrizes na realidade educacional das crianças pequenas. Mesmo a atuação de profissionais com formação superior em outras áreas (Letras, Matemática) impacta a eficácia do trabalho, pois esses cursos não oferecem a formação necessária para lidar com as especificidades dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento e às formas de aprendizagem da criança pequena, considerando que mesmo o curso de Pedagogia já é lacunar nesse sentido.

3.5 A sala de atividades da Professora Mariana

A turma Pré II é composta por 26 crianças de 5 anos. Segundo a professora, a maioria é das redondezas, porém há crianças que se deslocam de bairros mais distantes. As crianças da turma são ativas, sempre se movimentando pela sala, interagindo com os colegas, professora e objetos do espaço. A aproximação com a turma se deu por meio de uma roda de conversa para tratar da presença da pesquisadora e apresentá-la. Nesse momento, solicitamos a autorização das crianças para as observações na sala, os registros fotográficos e vídeos de algumas de suas atividades. Todas concordaram e, mesmo sem entenderem muito bem, foram receptivas e ofereceram um lugar entre as cadeiras da turma para a pesquisadora ficar.

No decorrer das observações, as crianças foram se aproximando com curiosidades e questionamentos a respeito da pesquisadora, especialmente o que estudava e o tamanho da escola onde estudava. Muitas vezes, compartilhavam situações de seu cotidiano, pediam ajuda para ler algum livro ou resolver situações conflituosas com os colegas, como divisão de brinquedos. Também era frequente questionarem o que estava escrevendo no caderno de campo e pedirem para ver as fotos que havia feito. Em todas as situações, não me abstei em tentar dar respostas claras e honestas sobre as atividades que despertavam alguma curiosidade, mostrando as anotações realizadas no caderno, relatando sobre o que se tratava e exibindo as fotos feitas na câmera

A sala de atividades em que a professora Mariana atua é um espaço improvisado; deveria ser uma sala multiuso e de informática, como indica a placa fixada na porta de entrada da sala (Figura 4).¹⁶ Como a escola nunca recebeu a mobília e os aparelhos e houvesse

¹⁶ A tarja amarela na foto serve para manter o sigilo dos nomes das professoras da turma, uma delas e participante da nossa pesquisa e a outra é a docente titular da turma que ocupa a mesma sala no turno da tarde.

demanda por mais turmas no Cemei, o local foi aproveitado para atender mais duas turmas nos períodos da manhã e tarde.

Figura 4 – Porta de entrada da turma Pré II



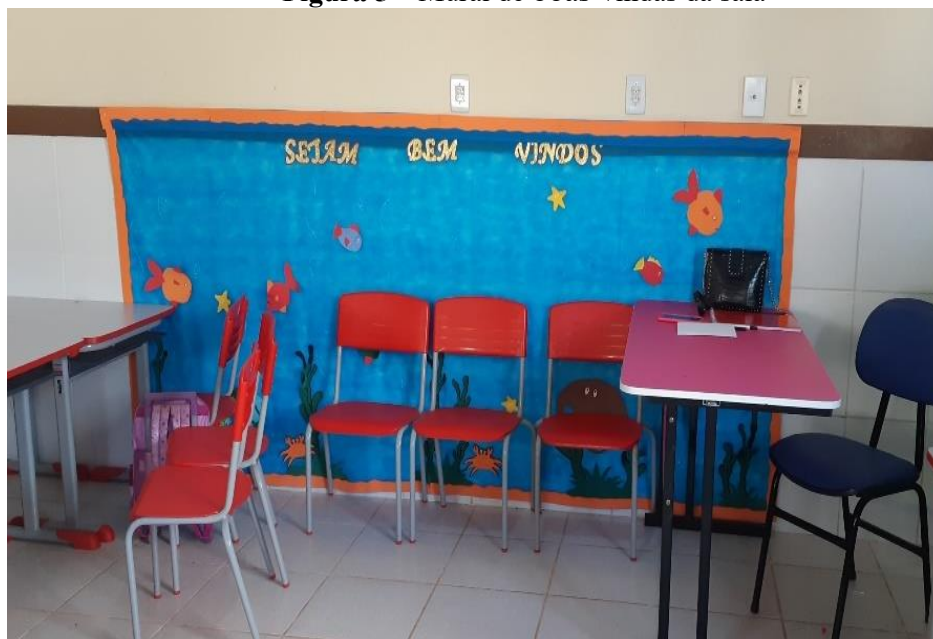
Fonte – Arquivo da pesquisadora, 2020.

A sala é climatizada e tem pouca entrada de luz natural, apesar de a porta e as quatro grandes janelas de vidro ficarem, usualmente, fechadas; duas janelas permanecem encobertas por cortinas azul claro para evitar que a claridade excessiva do sol alcance as mesas das crianças. O espaço aparentou estar em processo de organização pelas professoras. Nas paredes, há suportes para pendurar bolsas e vários cartazes feitos em E.V.A. e T.N.T coloridos com informações de aniversariantes do mês, tempo, rotina, chamada e mural de boas-vindas, informações que, apesar do seu potencial, não tem valor como cultura escrita para as crianças, porque na maioria das vezes não são usadas no cotidiano da turma.

O mural de boas-vindas chamou a atenção (Figura 5), por ocupar quase toda a extensão da parede de fundo, espaço que poderia ser usado para exposição de atividades feitas pelas crianças, informando quem eram e o que estavam fazendo. O mural não possibilita qualquer tipo de interação ou entretenimento às crianças, sequer sua função decorativa é notada, já que cadeiras são colocadas na frente para impedir que as crianças arranquem as imagens. Todos os cartazes tinham o tema “fundo do mar”, tema explorando em desenhos e vídeos animados facilmente consumidos como conteúdo lúdico na educação infantil. Os espaços da sala também podem ser utilizados para expor, valorizar e informar sobre a realidade

local, considerando a diversidade da região amazônica, o que pouco um nunca se vê nesses espaços educativos.

Figura 5 – Mural de boas-vindas da sala



Fonte – Arquivo da pesquisadora, 2020.

Quanto à mobília, as mesas e cadeiras ocupam boa parte da área que não é muito grande, considerando a quantidade de crianças. Os 26 conjuntos de mesas e cadeiras individuais com várias empilhadas em um canto (Figura 6) – quando faltava alguma criança sua carteira era colocada no canto para ganhar espaço na sala – as que eram usadas pelas crianças não seguiam padrão na disposição, sentavam-se em duplas ou pequenos grupos, em semicírculo e outras sozinhas.

Figura 6 – Mesas e cadeiras empilhadas



Fonte – Arquivo da pesquisadora, 2020.

Em um dos cantos da sala estante de madeira improvisada pela professora (Figura 7), já envelhecida, com três prateleiras, guarda produtos de higiene pessoal das crianças, copos para beber água, cadernos de tarefas, estojos, livros infantis, caixas de papelão com materiais diversos e um grande balde azul escuro de plástico, usado para guardar diferentes brinquedos estruturados, todos com bastante marcas de uso e alguns quebrados. O balde com os brinquedos fica propositalmente na última prateleira da estante, fora do alcance das crianças.

Figura 7 – Estante com materiais pedagógicos e objetos diversos da sala



Fonte – Arquivo da pesquisadora, 2020.

Ao discorrer sobre a organização do espaço na escola da infância, Singulani (2017, p. 134) afirma que:

Se entendemos que as crianças são sujeitos de seu processo de desenvolvimento e humanização, possibilitamos seu livre acesso aos materiais, o tempo todo, para que possam manuseá-los sempre que se sentirem afetadas, curiosas, interessadas por algum deles. Isso significa que os materiais e brinquedos não devem ser colocados dentro de armários ou prateleiras altas onde somente os adultos tenham acesso. Quando confiamos nas crianças e em nosso trabalho de educação, as ensinamos a usar os materiais disponíveis, a cuidar deles durante a exploração e a guardá-los após o uso.

Para a autora, os espaços da sala de atividades e da escola devem ser organizados de maneira a possibilitar a exploração autônoma das crianças. É complicado promover o desenvolvimento da autonomia sem que a criança tenha liberdade de escolha – sentir vontade de usar um brinquedo e poder brincar – responsabilidade – cuidar e organizar o brinquedo após o uso – senso de coletividade – entender que outras crianças querem o mesmo brinquedo e é preciso compartilhá-lo.

Durante as observações na escola, não se identificou nenhum tipo de produção das crianças em exposição na sala de atividades, assim como não se verificaram indícios da participação delas na organização e decoração do espaço. Não havia um lugar específico ou em destaque no qual as crianças manipulassem os poucos livros da sala quando sentissem vontade ou curiosidade, sempre eram disponibilizados em momentos escolhidos pela professora.

4. PERCEPÇÕES E PRÁTICA DE UMA PROFESSORA SOBRE LEITURA-ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Ao apresentamos os dados produzidos na pesquisa, procuramos verificar, com a máxima acuidade, dois aspectos: como a leitura-escrita aparece na prática da professora e o que a professora demonstra compreender sobre o que é leitura-escrita na pré-escola. Na análise, seguimos a movimentação da pesquisa, trazendo inicialmente as observações da prática da professora e, na sequência, o produto das entrevistas, seguido do entrecruzamento dos relatos com as observações do cotidiano. Buscamos perceber o que faz a professora em relação ao trabalho com a leitura-escrita e, posteriormente, se o que faz condiz com as ideias que apresenta sobre o que é esse trabalho. Nesse caminho, pretendemos chegar o na questão desse estudo: o que diz e faz a professora de uma escola pública periférica sobre leitura-escrita na pré-escola?

Considerando as características do instrumento de análise e inspirados na pesquisa de Leandro (2020), que usa o paradigma indiciário para auxiliar no tratamento de seus dados, optamos por não definir categorias de análise. Como já apresentado na seção metodológica, o formato das entrevistas resultou em oito relatos que, apesar de um tema gerador, ficaram pouco coesos, confusos e repetitivos. Assim, decidimos por um modo de escrita que trouxesse as reminiscências mais que as evidências. Usamos as várias formas de dizer e comentar da professora sobre o mesmo assunto para perceber sinais que permitissem verificar as tensões em torno do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola através das percepções e prática de uma professora.

O foco esteve nos indícios emergentes da prática e das percepções da professora como meio de: 1 identificar os referenciais e os fatores estruturais que embasam a percepção da professora sobre a leitura-escrita na pré-escola; 2 verificar as tensões no trabalho com leitura-escrita, considerando as tendências pedagógicas presentes no que a professora diz e faz; 3 Entender o que mantém as práticas e percepções do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola na forma como é.

4.1 A prática na prática: observações do cotidiano

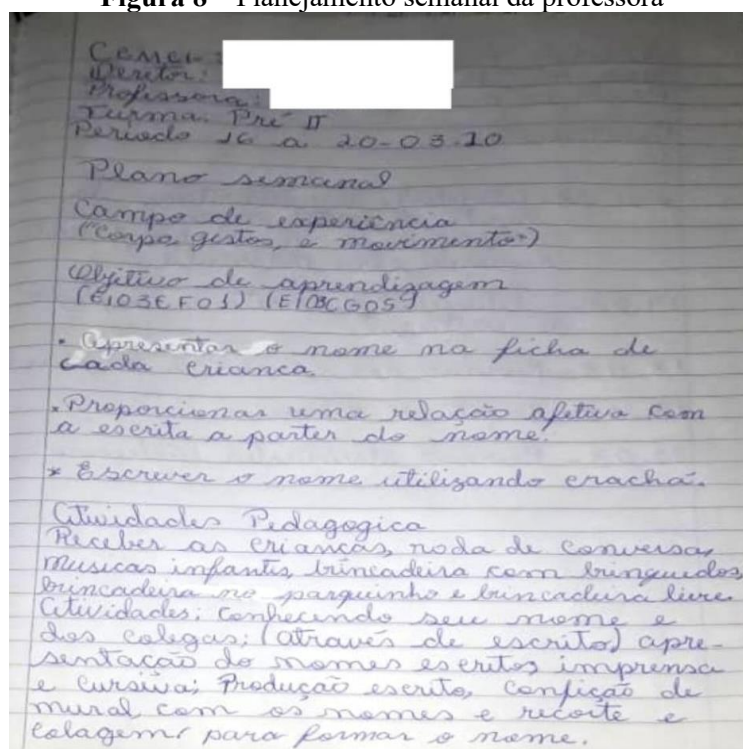
“[...] toda observação é parcial porque o que sabemos ver, capturar, fotografar, etc. depende do nosso ponto de vista subjetivo.” (Davoli, 2017, p.29)

É claro que a multiplicidade de acontecimentos que compõem o cotidiano pedagógico da professora não se limita ao recorte estabelecido nesta pesquisa. O foco particular de nossa lente não tem como abarcar toda a dinâmica que dá vida a uma sala de atividades: “Observar é um verbo ativo, um ato criativo que requer nossa interpretação” (DAVOLI, 2017, p.29), sendo preciso esforço para olhar além das verdades e expectativas que carregamos para se chegar a uma interpretação justa. Trouxemos para reflexão os eventos que interpretamos mais significativos em torno do tema, sem com isso desconsiderar o contexto educativo como um todo complexo.

Durante os seis dias de acompanhamento das atividades pedagógicas da professora, nas notas de campo, nos registros fotográficos e nas filmagens buscamos identificar os objetivos implícitos em sua prática – aqueles que não se manifestam propositalmente, mas que se identificam nas atitudes espontâneas no decorrer das atividades cotidianas. Problematicá-los permitiu chegar aos anseios e limites da professora, envolvendo a leitura-escrita, bem como suas dificuldades em momentos não identificados por ela.

Já no início das observações *in locus* da turma, solicitamos acesso ao planejamento, caso houvesse. A professora apresentou um plano semanal redigido a mão em seu caderno de planejamento (Figura 8).

Figura 8 – Planejamento semanal da professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.¹⁷

¹⁷ Descrição da imagem: CEMEI; Diretor; Professora; Turma: Pré II; Período: 16 a 20/03/20; Campo de Experiência: corpo, gestos e movimentos; Objetivo de Aprendizagem (EI03CG05) e (EI03EF01); *apresentar o nome na ficha de cada criança;

Fez questão de destacar que a proposta da escola seguia as diretrizes da BNCC (2017) e que, portanto, seu planejamento estava dentro das normas. Para a professora, afirmar que segue o que propõe o documento é uma forma de validar o trabalho, garantindo certa legitimidade no que se espera que ela faça. Para isso, são inseridos na descrição das atividades planejadas o campo de experiência – corpo, gestos e movimentos – e os objetivos de aprendizagem com a indicação de descritores - EI03CG05 e EI03EF01 – como se põem no documento base.

Checando como os descritores usados pela professora em seu planejamento aparecem no documento da BNCC, percebe-se que o descritor EI03CG05 versa sobre “Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas” (BRASIL, 2017, p. 47) e o descritor EI03EF01 traz proposta de “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL, 2017, p. 49).

As interações são o eixo das propostas da educação infantil, porém precisam ser praticadas como espaço de interlocuções que tenha sentido para as crianças, e o documento não é claro sobre como deve acontecer esse trabalho. Na ideia de não alfabetizar, termos genéricos são tomados como respostas na BNCC, abrindo espaço para o modelo pragmático, tão em voga na sociedade, como percebemos nas propostas descritas para a turma do pré II.

As propostas no planejamento da professora são as tradicionalmente oferecidas na pré-escola para contemplar leitura-escrita, “diretivas e preocupadas com a identificação de letras” (NUNES, CORSINO, 2019). Os descritores da BNCC são inseridos no planejamento para comprovar a “adequação” à base, mas não produzem nenhuma nova reflexão.

A BNCC indica nos Campos de Experiências que as atividades pensadas para a educação infantil devem garantir às crianças seis Direitos de Aprendizagem: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se. De todo modo, o planejamento para essa etapa camufla um cotidiano vazio de experiências, que ignora documentos normativos, estudos e teorias consolidadas sobre a criança, a infância e o desenvolvimento humano. O ambiente escolar acaba se tornando espaço de um ciclo vicioso com rotinas programadas e tempo cronometrado.

*proporcionar uma relação afetiva com a escrita a partir do nome; *escrever o nome utilizando crachá; Atividades Pedagógicas: receber as crianças na roda de conversa; músicas infantis; brincadeira com brinquedos; brincadeira no parquinho; brincadeira livre; Atividades: conhecendo seu nome e dos colegas; (através da escrita) apresentação de nomes escritos imprensa e cursiva; produção escrita, confecção de mural com os nomes e recorte e colagem para formar o nome.

A análise do planejamento de atividades semanais para a turma do Pré II feito pela professora Mariana chama atenção para a ausência de momentos destinados ao contato com a literatura, o que sugere que a professora não percebe o hábito de ler, “especialmente quando se faz de forma intensa e diversificada” (BRITTO, 2018, p.20), com e para as crianças, como atividade promotora do desenvolvimento da leitura-escrita.

Apesar de considerar importante, não é uma atividade incorporada na rotina pedagógica intencionalmente, com o mesmo peso de uma proposta de registro. Um dos problemas básicos na qualidade das propostas de literatura para as crianças é a pouca circulação de cultura e o nível limitado de conhecimento e informação de boa parte dos profissionais da escola infantil. Leitura-escrita na escola da infância não é para preparar para aprender o sistema de escrita alfabética, mas para trazer conhecimento, operar com objetos da cultura que proporcionem o pensamento organizado (BRITTO, 2018).

No entanto, na turma do pré II, os livros não ficavam à disposição das crianças para serem acessados quando sentissem necessidade. Do que se observou na dinâmica de uso da sala, os livros são tidos como entretenimento nos momentos de recepção das crianças, dispostos sobre as mesas para que os manipulem em momentos de espera, entre uma atividade e outra do planejamento.

As crianças estão retornando para a sala após o café da manhã no refeitório. Já na porta de entrada a professora solicita que sentem em seus lugares para que explique a tarefa. O grupo de 23 crianças estava eufórico (alguns corriam pelo espaço da sala, outros se deitavam no chão, engatinhavam por debaixo da mesa ou apenas conversam uns com os outros). A professora fecha a sala e pede mais uma vez que se sentem. Segurando algumas folhas de papel A4, enquanto anda ao entorno da mesa, a professora pede a atenção das crianças e começa a falar sobre o tema família, para introduzir o comando da atividade de registro. Ela vai aumentando o tom de voz a medida em que a maioria das crianças se distrai interagindo com colegas do lado. Ao perceber que não estava tendo atenção, desiste de continuar o assunto e diz:

- Certo, crianças, tá bom! Vamos ler uma história. Todos aqui para o chão, sentados!

A professora deixa as folhas em sua mesa e pega um livro de histórias sobre animais da floresta, enquanto isso as crianças correm para o local indicado por ela. Mariana, que havia sofrido um acidente de trânsito recentemente e ainda estava com alguns hematomas na perna, sente-se desconfortável no chão e antes de iniciar a história que havia prometido, insiste em retomar o tema família, porém, mais uma vez, sem sucesso, desconfortável com a resposta das crianças, começa a história.

- Era uma vez.

(Notas do caderno de campo da pesquisadora, 2020)

É possível notar dois equívocos nesse episódio. O primeiro, diz respeito a maneira como o tema trabalhado pela professora é introduzido: crianças escutando, sentadas em volta da mesa, e o adulto falando sobre algo de maneira didática. A turma claramente não

estava envolvida com a proposta e a forma como foi apresentada não era mais atrativa que interagir com o colega do lado, por exemplo. O segundo equívoco foi usar a leitura para “acalmar” a turma e tentar retomar o planejamento. Isso leva a crer que, quando sugere a leitura de uma história, a professora o faz porque sabe que é algo que desperta o interesse das crianças, mas não usa esse interesse adequadamente, a preocupação está conseguir fazer o que planejou para aquele dia.

Emergem conflitos da prática da professora. Sua postura, ao inserir o tema em formato de aula explicativa, releva os modos de fazer do ensino fundamental sendo transpostos para o espaço da educação infantil, que possui suas peculiaridades, baseadas “nas especificidades dos sujeitos que vivem sua primeira infância e na sua forma de se apropriar do mundo e de com ele interagir” (BAPTISTA, 2017, p.5). Concomitantemente, Mariana demonstra perceber a inadequação de seu fazer ao rever sua ação e realizar outro movimento para não deixar a turma ociosa, porém emprega o gosto das crianças pela leitura como estratégia para seguir seu planejamento.

Para Smolka (2012, p. 111), o trabalho com a literatura, ao mesmo tempo em que

revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social, [...] instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.

Para tanto, é preciso que a atividade aconteça de maneira organizada na rotina da escola da infância. Na turma da professora Mariana, além de não identificarmos caráter intencional, a instituição não tem biblioteca, os livros são da professora ou cedidos por alguns pais, o resultado é um acervo de pouca diversidade, insuficiente para ampliar o repertório do grupo em relação aos diversos gêneros textuais.

Na tentativa de perceber os objetivos implícitos na prática da professora sobre seus conceitos de leitura-escrita, destacamos mais uma das situações observadas na sala de atividades. Em meio à agitação das crianças sendo organizadas para uma atividade de escrita na sala, uma cena chamou a atenção:

Com todas as crianças sentadas em suas cadeiras ao redor da mesa, a professora entrega cópias de uma tarefa de escrita em folhas A4. Explica o comando descrito na tarefa, entrega uma a uma e pede que comecem escrevendo o nome próprio no cabeçalho. Nesse momento, uma das crianças chama a professora e diz:

- Professora, não sei fazer meu nome.

A Professora questiona em tom de surpresa enquanto distribui alguns lápis.

- Ah, não sabe? Achei que sabia!

Em seguida, registra suavemente a lápis o nome da criança no cabeçalho, e a orienta:

- Primeiro você escreve por cima, depois tenta fazer embaixo, faz do jeito que você sabe!

A professora fica ao seu lado apontando um lápis enquanto a menina segue o traçado cuidadosamente e o reproduz uma linha abaixo. Rapidamente finaliza e apresenta para a professora, que, ao ver o registro, afirma:

- Você sabe sim [fala o nome da criança]! Tá me testando (risos)?!

(Notas do diário de campo da pesquisadora, 2020)

Do ponto de vista da THC, estão implícitas na prática da professora percepções de desenvolvimento e aprendizagem que desconsideram a necessidade de atender os interesses da criança. A falta de conhecimento sobre os processos internos que levam a criança a desenvolver a leitura-escrita faz com que o docente

recorra à cópia, cuja estética imita os padrões convencionais, porém, não mobiliza as estratégias cognitivas que a leitura e a escrita espontânea exigem. Em face do desconhecimento sobre o que a escrita representa e como a escrita se dá, muitos professores ainda utilizam a silabação mecânica e a memorização global de palavras simples, o que acaba frustrando crianças que não desenvolveram a capacidade de concentração e de memorização. (SOUZA, 2014, p. 208-209)

A preocupação em cumprir o que está no planejamento, a maneira de apresentar as informações ao grupo (de pé, falando didaticamente enquanto as crianças escutam sentadas em suas carteiras), são práticas tradicionais de ensino instaladas na educação infantil (MORTATTI; FRADE, 2014). As experiências na sala de atividades pressupõem liberdade, mas também conhecimento e planejamento, de modo que promovam experiências significativas. A dificuldade de um planejamento que fuja das rotinas fechadas repousa, em muitos casos, nas limitações da pessoa que planeja e o executa.

Durante o período de observação, Mariana realizou nítido empenho para cumprir as ações pensadas para o grupo de crianças. No entanto, a professora não tem claras para si as finalidades do planejamento, incorporando a lógica burocrática da escola de usar a BNCC e demais documentos orientadores. A professora opera no senso comum, sem saber planejar sobre o que faz, agindo de maneira espontânea frente às adversidades do cotidiano. A carência de consciência teórica revela a insuficiência de ações que convidem a turma a participar.

A professora está inserida em uma realidade quase imutável no espaço-tempo da escola, reproduzida instintiva e repetidamente. As respostas das crianças no nível de envolvimento nas propostas são indícios de que algo precisa ser repensado, experimentado de outra forma; essa escuta, no entanto, esse olhar para o público a que efetivamente se destina toda a lógica da educação infantil não está a acontecer.

4.2 Entre o dito e não dito: percepções da professora sobre a leitura-escrita

A primeira entrevista com a professora Mariana teve a intenção de conhecer os caminhos de sua vida que a conduziram à docência. Em sua narrativa, é possível encontrar os primeiros indícios que embasam e moldam sua percepção e, conseqüentemente, sua prática com a leitura-escrita no fazer pedagógico. A experiência de vida da professora, desde a infância até o que a levou a ser professora na educação infantil permitem perceber as estruturas que nortearam sua percepção de leitura-escrita na pré-escola.

Mariana relembra que sua educação formal – alfabetização – começou em uma escola pública de interior com turmas multisseriadas.¹⁸ As aulas aconteciam em um barracão de madeira, no qual uma única professora precisava se desdobrar para acompanhar as turmas, o que tornava o ensino e a aprendizagem frágil e precário. Durante a narrativa, a professora relaciona as fragilidades de seu processo de alfabetização com as inseguranças que tem atualmente na atividade pedagógica de leitura-escrita com crianças pré-escolares.

Acredito que não tive acesso adequado [referindo-se a leitura-escrita], porque naquela época era bem escasso e eu tenho dificuldade nessa parte porque não foi bem trabalhado, né?! Aí me atrapalhou, mas eu tento superar pela minha turma.

Por outro lado, Mariana resgata o percurso de sua formação profissional para enfatizar o quanto aprendeu sobre a docência durante o magistério:

aprendi muito porque nesse período estagiei bastante. A professora tirava folga e deixava a gente na turma e, senti dificuldade porque eu não tinha experiência e a gente assumia a turma, tinha que dar conta, com isso aprendi muito no magistério. (grifo acrescido)

Essa fala, correlacionada a outras reflexões da professora no decorrer das entrevistas, revela algo que não foi dito de forma clara por ela, e talvez, não tenha se dado conta. Nos relatos de Mariana o peso da experiência se sobrepõe às bases teóricas; as lembranças dos estágios realizados no período do curso de magistério e escolas nas quais atuou como professora antes da formação em nível superior são recorrentes e significativas para ela. A

¹⁸ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. As classes multisseriadas são salas com alunos de diferentes idades e níveis educacionais nas quais estão cerca de 60% dos estudantes do campo. Segundo o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o País, número que vem permanecendo praticamente inalterado nos últimos dez anos. Bastante presentes na zona rural do País, as classes multisseriadas estão presentes sobretudo em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância. (Cfr.; <https://todos-pelaeducacao.org.br/>)

universidade, mais recente que o magistério, só foi citada quando se questionou a respeito e, mesmo assim, parecia se esforçar na busca de recordações.

O estágio, tanto o que Mariana cita no curso de magistério, quanto os ofertados pelos cursos de nível superior, é um eixo da formação, de base teórica, ou deveriam ser. No ensino superior é o momento privilegiado de refletir sobre o trabalho docente, a partir de um olhar crítico, orientado e supervisionado por um docente responsável para o acompanhamento dessa experiência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para o Curso de Pedagogia enfatizam a importância da relação intrínseca entre teoria e prática [...]. Para que tenha sentido e esteja integrado ao curso, o estágio supervisionado será um espaço de ação-reflexão-ação que possibilite aos seus acadêmicos o exercício da docência e da gestão educacional como experiência da práxis. (UFOPA, 2015, p.99 -100)

Mariana relaciona o estágio a um momento positivo que lhe proporcionou boas experiências; no entanto, as pistas de seu relato – “a professora tirava folga”, “senti dificuldade”; “tinha que dar conta” – indicam que isso não aconteceu como orientam as diretrizes, embora repercuta na vida profissional da professora e seja indício da importância do estágio como elemento formativo.

Ao tratar da influência da formação nas representações sociais de professoras, Sales (2007, p. 133) destaca que

o contato com outras professoras mais experientes pode se tornar algo preocupante, caso se configure como a única ou maior fonte de informação das recém-admitidas ao magistério. Geralmente, tais professoras já estão carregadas de insatisfações, preconceitos e estereótipos sobre o trabalho docente, o que contagia as novatas.

A troca de conhecimento entre colegas mais experientes é comum na constituição profissional, não nos privamos de observar, escutar e, em alguma medida, nos permitir ser influenciados por aqueles que têm trajetória na carreira educacional. É possível que esse saber mais acessível e pronto que advém do convívio com os colegas de profissão, colabore para a avaliação positiva de Mariana em relação ao estágio, mesmo admitindo falhas. Para Costa (2011, 185), “a socialização do saber entre os professores no ambiente escolar é muito mais eficiente, no sentido de maior circulação de informações, do que aquele saber que vem por intermédio de uma experiência individual de formação”. Por outro lado, nessas mesmas trocas, podem se sustentar a manutenção de percepções e práticas equivocadas.

O curso de magistério também trouxe junto com a primeira experiência de estágio docente a possibilidade de entrada em uma profissão. Mariana expressa com convicção que

entre os caminhos que a levaram à docência e, mais especificamente, à educação infantil, os estágios obrigatórios do curso de magistério tiveram influência determinante. Isso porque lhe possibilitaram experiência que, “apesar de uma remuneração pouca, mas era remunerado”, induzindo-a à permanência como professora estagiária até ser contratada no quadro estável de docentes. Para Heller (2008), a vida cotidiana é repleta de alternativas e escolhas que precisamos fazer a todo tempo, o relato de Mariana indica uma motivação para a entrada na profissão, a retribuição financeira e, conseqüente inserção na esfera do mercado de trabalho, “imprescindível a reprodução do indivíduo” (DUARTE, 2001, p. 45).

Desse modo, ser e estar na condição de professora para a entrevistada não foi um projeto de vida, mas consequência de um conjunto de escolhas em um espaço restrito de opções. Para Ginzburg, “assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 2006, p.20). No caso de Mariana, o contexto no qual nasceu e iniciou sua educação já lhe oferecia limitadas possibilidades que direcionavam suas escolhas, assim como moldavam sua visão e perspectivas de mundo, vida particular, vida social, trabalho, educação.

Da mesma forma que sua entrada na docência foi se tecendo no encadeamento das escolhas possíveis, sua permanência na educação infantil está atrelada a maneira como se inseriu nesse contexto. O curso de magistério, base formativa que sozinha é fragmentada e insuficiente para a atuação na docência (MORTATTI; FRADE, 2014), por muito tempo lhe pareceu suficiente. A professora Mariana não se questionava a respeito de sua atuação profissional e sobre o que a qualifica para o desempenho do papel de professora na educação infantil.

Quando a professora diz não saber ao certo o que lhe fez decidir pela educação infantil dentre as outras etapas da educação básica, afirmando sempre ter gostado do trabalho com as crianças pequenas e se sentir “meio mãezona” já que “com as crianças a gente vai pegando aquele carinho, aquele amor”, há sinais que indicam a associação da professora de crianças pequenas com a figura materna. Percebe-se certa emoção e senso comum em sua fala sobre a relação com suas turmas, como se o instinto maternal a capacitasse para a educação de crianças. Certas questões que talvez não tenha se perguntado ainda poderiam despontar pontos de vista interessantes de Mariana em relação a forma como se enxerga enquanto professora.

Freire (2017, p. 30) faz afirmação provocante às professoras de educação básica e à sociedade, de regra, habituada em lhes conferir a alcunha de tia.

Ensinar é profissão que exerce certa tarefa, certa militância, certa especificidade em seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica em assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão. [...] a recusa, a meu ver, se deve, sobretudo, a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional do professor, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação.

A função de professora não se assemelha à de tia ou qualquer outra entidade. Freire (2017) questiona a falsa ideia de familiaridade e intimidade com a criança, advertindo que isso desconfigura a imagem do professor, não trazendo ganho algum. A professora Mariana concorda que o tratamento correto seria o de professora ao invés de tia, mas diz não ver problema, pois não afeta os efeitos do seu trabalho ou sua relação com as crianças.

É tipo uma atitude deles chamarem [tia], porque isso não influencia o que a professora vai desenvolver com eles e nem vai afetar o desenvolvimento deles, né?! Eles vão ser estimulados, vão ser desenvolvidos.

No entanto, na sequência do relato surge uma digressão¹⁹ na fala, caracterizada por um processo de racionalização no qual a entrevistada reflete sobre o que pensa.

É uma reflexão, porque às vezes no dia a dia a gente não para pra pensar as coisas a gente não analisa, [...] eu não tinha parado pra pensar nessa questão, na verdade. Eu já tive uma conversa sobre isso, mas ao tempo passa e a gente vai esquecendo.

Demonstra, portanto, não ter se questionado sobre o assunto, o que evidencia que ser tia na educação infantil é tão naturalizado que sequer a professora compreende o porquê do uso ou já pensou sobre seu impacto na imagem profissional do docente perante a sociedade.

Dado que a professora não tem posicionamento claro sobre as especificidades de sua atuação, outras questões podem influenciar sua prática pedagógica, como as que constituem suas concepções de criança e infância. Ao tentarmos captar elementos de sua formação acadêmica e possíveis influências teóricas e/ou experiências que embasaram sua formação profissional, algo que se sobressai na narrativa de suas memórias sobre o período de graduação é o peso das experiências, como mencionando anteriormente, até mesmo em suas inspirações teóricas. Com a voz serena Mariana lembrou:

¹⁹ Ao analisar a obra de Carlo Ginzburg, Leandro (2020) destaca a digressão como um elemento estrutural a ser observado nos relatos e narrativas, uma vez que podem apresentar indícios “desejo de se explicar, retificação de algum termo que se utilizou de maneira inconsciente ou inconsequente”.

A professora PU foi referência pra mim, [...] as aulas dela também me encantavam porque ela fala de criança, ela é encantadora, ela gosta daquilo que ela fala, eu vejo que é sincero dela, que ela fala com conhecimento, com experiência, porque ela trabalhou na área.

Ao citar a professora universitária que a inspirava na Universidade, Mariana destaca o fato de a docente ter passado por experiências profissionais na escola da infância antes de se tornar professora universitária. A professora referida por Mariana atua no ensino superior e na militância por uma educação infantil humanizadora que proporcione as crianças um processo de desenvolvimento e aprendizagem responsável, respeitoso e com experiências diversificadas, contribuindo para a formação de professores e professoras. Todavia, apesar de reconhecer as ideias e atuação dessa professora, Mariana demonstra em vários momentos que não foi o suficiente para mover com a sua prática.

Mariana afirma que a graduação em pedagogia acrescentou mudanças em sua prática, mas não deixa claro como é isso. Diz que as teorias ajudaram, mas não consegue fazer ligação ou citar exemplos. Nas entrelinhas transparece concordar com a máxima “a teoria não se aplica na prática”, como quando observa que

tem alguns teóricos que são meio lúcidos, eles falam coisas que é a realidade da gente, mas tem uns que são muito específicos [...]às vezes, tem muitos deles que não tiveram uma experiência em sala de aula.

Quando Mariana inicia a graduação já levava para a academia sua experiência e os aprendizados do chão da escola, experiência de outros colegas, o modo de fazer e pensar construído e consolidado no cotidiano escolar, enraizado e pouco questionado, o qual não se sabe ao certo porquê é feito, pois se tornou uma espécie de hábito. Heller (1987), afirma que o hábito

significa que determinados tipos de acciones, tipos de decisiones, modos de comportamiento y modos de pensar aparecen como totalmente naturales, que su práctica ya no es puesta em discusión, porque constituyen *partes coherentes de nuestra personalidad*. (HELLER, 1987, p. 283, grifos da autora)

A data de uma das entrevistas coincidiu com um dia de comemorações no Cemei. Estavam os professores todos e demais funcionários envolvidos na confecção de adornos decorativos de uma programação do dia Nacional da Educação Infantil. Aproveitando o tema, a conversa avançou sobre o significado dessa data que celebravam. Em uma fala repleta de digressões, frases desconexas e pausas, Mariana se limitou a afirmar que “é uma data muito importante”. Fazendo rodeios, referiu o descaso do poder público com a Educação, fato que interfere no desenvolvimento integral das crianças atendidas na Cemei, a seu ver. Em certo momento, declara não saber exatamente o porquê da data, mas intende ser

importante, dando a impressão de que gostaria de finalizar o assunto com “é isso. Mais alguma coisa?!”.

A intenção em dar evidência à questão era verificar quais significados despertam na professora falar sobre a educação infantil, assim como as possíveis ideias de criança e infâncias que as acompanham. Contudo, mais uma vez, essas questões parecem alheias ao cotidiano escolar, a ponto de sua proposição gerar insegurança e instabilidade. Que efeitos isso pode ter na qualidade do que se pensa e se materializa nas salas de atividades de meninos e meninas na educação infantil? Se a professora não reflete sobre a criança e o modelo de educação que forma essa criança, o que ela diz sobre o trabalho com a leitura-escrita na pré-escola?

No paradigma indiciário, um dos elementos usados para atentar aos indícios é, segundo Leandro (2020), a repetição nas falas. Mariana, desde o primeiro contato, demonstrou que atuar na pré-escola era “desafiador”, relacionando essa dificuldade ao trabalho com a leitura-escrita. Termos como “medo”, “desafio”, “desafiador”, “preocupação” recorrentemente surgem em suas falas, atrelados às demandas da pré-escola. Já na apresentação do tema da pesquisa, a professora diz não concordar com alfabetização, no sentido estrito, na educação infantil, mesmo sem o termo – alfabetização – ter sido mencionado.

Eu comecei com os bem pequenos, depois com o pré [...]. É porque a alfabetização, eu já vejo que entra outras metodologias, no pré já entra mais a escrita, era essa minha preocupação né?! (pausa pensando) acho que era mais isso a minha preocupação, eu tinha medo assim, será se eu estou fazendo certo? se eu estou infringido alguma coisa da criança? Porque, assim, na educação dos pequenos (creche) a gente já tem uma base, o que interage, o que envolve, já no pré eu me preocupava com isso, com essa questão da escrita.

A correlação espontânea de Mariana entre alfabetização e inserção da criança pré-escolar nas práticas com leitura-escrita apresenta indícios de suas percepções sobre o tema, as quais podem ser reflexos de como a instituição o concebe. No decorrer das entrevistas, Mariana fala com insegurança do que é esse trabalho, embora não tendo ideia muito clara.

Eu não sei bem explicar, mas assim, não envolve só a escrita, ela é um conjunto, então pra criança desenvolver ela precisa conhecer [...] a história, o contexto e daí ela vai estimular a leitura e a escrita.

A explicação de Mariana evidencia que percebe que há relação entre ler para/com a criança e o desenvolvimento da escrita, porém não avança a reflexão. Continua essa ideia falando especificamente da leitura: segundo ela, mesmo que as crianças ainda não dominem a mecânica do código escrito, já leem através da leitura de imagens, pois

a leitura visual também é muito importante para ele (a criança), apesar deles não saberem escrever, mas eles leem e quando eles veem a figura já está no imaginário deles, já está criando, imaginando.

Mariana expõe com isso ideia recorrente no senso comum pedagógico – a de leitura de imagens como outra forma de leitura – visivelmente sustentada em uma perspectiva facilitadora da aprendizagem, que subestima a capacidade da criança compreender narrativas mais longas ou sem apoio visual. Britto (2018, p. 18) alerta que:

Ler se faz com palavras. É uma ação da e com a linguagem; e de um modo necessariamente diferente da ação de falar ou ouvir, porque a escrita reorganiza e transforma a fala, sempre, e de forma mais ou menos extremada conforme o gênero textual (de passagem, que não tratarei nesse tema aqui: não se leem imagens, muito menos coisas, situações ou pessoas, leem-se textos escritos).

Essa predileção literária para as crianças é reforçada nas escolhas literárias da professora. Entre alguns títulos que lhes foram apresentados nas entrevistas e mais tarde, quando ela mesma relatou que prefere oferecer as crianças contos de fadas. Por isso, ao avaliar que livro oferecer para sua turma, antes verifica se são

histórias menos longas e com ilustrados, né?! Chama mais a atenção deles o ilustrado, por causa da figura, até pra eles manusearem. Porque eu adoto isso, eu leio, depois eu passo pra eles verem, pra eles abrirem, folhear, olhar as figuras, aí ele já vai desenvolvendo o pensamento dele. Lá ele pode olhar a imagem e imaginar, pode imaginar várias coisas, é a leitura dele. A figura ela mostra muito, principalmente para as crianças que estão iniciando. Eu gosto com as figuras bem grandes e ilustrados também, é bem melhor.

Outro elemento importante das escolhas de Mariana é que as histórias sirvam para alguma finalidade conteudista: “nome de animal, os nomes, as quantidades, o ambiente que ele habita tem várias coisas que pode incluir, né, tipo a floresta, o que ele come, é isso”.

A literatura é um instrumento poderoso de educação (CANDIDO, 2011), mas associá-la ao sentimento de momentos lúdico ou dar-lhe fins conteudistas é reduzir sua potência e possibilidades de ampliação de sentidos na educação infantil. A diversidade de leituras oferecidas pode promover frustração, tristeza, medo e ansiedade, todos sentimentos importantes no desenvolvimento integral da criança, porque são suprimentos para seu imaginário. Determinados equívocos em relação ao desenvolvimento da criança são encontrados na percepção da Professora Mariana:

Como te falei na passada [refere-se a entrevista anterior], a criança vai criar, vai imaginar, então ela pode até fazer a história dela, desenho, ela pode fazer a escrita dela, a garatuja dela. Estava até lembrando: eu tenho sempre esse hábito de ler, eu leio sempre história para eles e depois de ler eu passo o livro pra eles “agora é tua vez”; aí, ele vai ler do jeito dele, vai abrir o livro, folhear, ver as figuras. Teve um

caso engraçado de um menino, ele começou a ler, acho que a história da princesa e do sapo, aí no finalzinho, colocou “viveram felizes para sempre!” Não contava no final dessa história, ele imaginou, é o pensamento dele, foi mais além do que estava nas figuras.

A professora acredita que a criança criou a história contada a ela, no entanto, a criança também aprende por imitação. Segundo Vygotsky (2000), um dos primeiros passos na construção do processo de aprendizagem é a imitação; Heller (2008), por sua vez, destaca a imitação com elemento importante da aprendizagem, uma vez que na vida cotidiana o indivíduo reproduz formas de ser e estar em grupo sociais observando e imitando o outro. Ao acrescentar a frase “e viveram felizes para sempre”, a criança está reproduzindo por imitação um final comum dos clássicos contos de fadas amplamente preferidos nas escolas da infância.

Em determinado momento das entrevistas, foram apresentadas à professora imagens e trechos das gravações feitas durante as observações presenciais, com a intenção de que ela se visse “de fora” e, assim, refletisse sobre suas ações. As imagens e vídeos traziam momentos em que a leitura-escrita se manifestavam de maneira explícita no cotidiano das propostas na sala de atividades. Enquanto acompanha os trechos filmados, a professora justifica seu comportamento e fazia comentários descritivos de cada uma das atividades, porém pouco analisou ou percebeu o que acontecia à sua volta com relação ao envolvimento das crianças.

Todas as ações previstas no seu planejamento foram colocadas em prática. No entanto, ao perceber através da filmagem que as crianças estavam dispersas e que, ao finalizarem as propostas, ficavam ociosas enquanto ela ajudava os que demandavam orientação, Mariana sublinhou que

Vendo o vídeo a gente analisar assim, o que eu preciso melhorar [...] é bem complicado assim no cotidiano porque a gente planeja pra sair tudo [...], mas aí tem algumas coisas que podem não dar certo, né, dá errado.

Ao mesmo tempo, considera que isso faz parte do ensino na escola, não vendo outra possibilidade de ser feito diferente.

se eu colocasse a outra atividade pra eles fazerem não iam querer participar, principalmente se fosse uma coisa que chamasse mais a atenção que a atividade que eles estavam fazendo. Então, eles teriam que terminar pra passar em frente pra outra atividade, tipo, brinquedos. [...] É assim, é complicado só pra uma professora. Era bom se tivesse uma outra, porque quando fosse passando aquela fase já iria pra uma outra sequência, já iria pra uma outra atividade pra ocupar, pra ele participar de outra coisa.

A professora, mais uma vez, associa as fragilidades da proposta e o baixo interesse da turma de participar à falta de recurso humano, e não à ausência de recursos pedagógicos.

Para Mariana, a solução seria uma segunda profissional auxiliando com a turma, já que a proposta em si parece acertada.

Mariana não deixa de fazer observações importantes que impactam sua prática, pois,

são imprescindíveis algumas condições para o desenvolvimento de boas práticas de leitura e escrita – tempo de experiência, formação, jornada de trabalho em um único estabelecimento, reuniões sistemáticas para planejamento e organização coletiva do trabalho, número de crianças por turma mais reduzido em relação ao ensino fundamental. (NUNES; CORSINO, 2019, p.124),

Contudo, percepções e práticas conflituosas persistem no que diz respeito ao trabalho com esse objeto no fazer da professora Mariana. A identificação e grafia correta do nome próprio, a ansiedade na memorização das letras pelas crianças, a massinha de modelar usada para reproduzir o formato das letras, a chamada da turma usada para identificar a grafia do nome das crianças e não para promover socialização entre seus pares e outros comentários pertinentes sobre quem são as pessoas que se identificam por esses nomes, são exemplos de que o que ela faz é diferente do que diz fazer.

O que a professora diz ser o trabalho com leitura-escrita na pré-escola é o que ela acredita e o que vem sendo reproduzido nas salas de atividades com crianças pré-escolares (NUNES; CORSINO, 2019). O modo de entender e fazer esse trabalho fez parte da constituição profissional de sua formação. No entanto, ao longo das entrevistas dá sinais de que tais dificuldades, em grande medida, estão ligadas às limitações estruturais da instituição e a falta de recursos materiais ao invés de fragilidades formativas.

4.3 Tensões e conflitos em torno do que a professora diz e faz

Nesse momento, entrecruzamos as conclusões das observações da prática aos indícios centrais das entrevistas para captar o que gera as incertezas, medos, preocupações e conflitos que se configuram nas práticas e nas percepções da professora, repercutindo no trabalho que desenvolve com leitura-escrita com as crianças pré-escolares.

Para Baptista (2017), a educação infantil é uma etapa da educação básica com identidade própria e que contribui com a etapa educacional seguinte quando trabalhada de maneira a contemplar os princípios que garantem os direitos da criança. Contudo, esse processo pressupõe relação recíproca, de parceria com as séries seguintes, já que tanto na literatura sobre o tema quanto em seus documentos normativos, a educação infantil não tem a função de preparar para os próximos níveis.

A autora verificou a cobrança social carregada de concepções e expectativas para que a criança aprenda o código escrito o mais cedo possível, o que equivale a ser alfabetizada ainda na educação infantil (BAPTISTA, 2010). Esse foi um dos pontos que surgiram nos relatos da professora ao falar sobre os desafios enfrentados em sua atuação. Para Mariana,

Tem exigência. É porque, não pelas pessoas que conhecem o direito da criança, mas por outras. Como falei, na escola (1º ano do ensino fundamental) eles querem pegar a criança alfabetizada, e aí tipo tem uma cobrança, dos pais também tem. Da própria escola, porque é a turma que vai sair.

Tal preocupação aparece em outros momentos das entrevistas com a professora, dando a entender que a cobrança em preparar para a etapa seguinte acontece entre os próprios autores envolvidos na educação formal, que lidam diariamente com as crianças e suas demandas, o que gera inquietações em torno da sua prática quando se trata desse tema.

A questão é quando eles vão sair daqui, da pré-escola, tem sempre uma reclamação: “ah, porque ele estudava na creche ele não sabe fazer isso e fazer aquilo”, entendeu? Mas eu também não me preocupava com isso não, ia fazer meu trabalho na maneira que eu acreditasse que seria ideal pra eles. Só que também tem esse dilema.

É provável que a pressão interna induza a professora na opção e no modo de fazer que, mesmo que ela tente rever sua atuação, as “exigências” acabam condicionando suas escolhas. Quando se pensa em alfabetização, todos os princípios estão voltados ao 1º ano do ensino fundamental. Inicialmente, não há relação imediata com a possibilidade de experiências com os objetos da cultura que envolvam ler e escrever na Educação Infantil. Quando a professora se sente cobrada, não vê outra forma se não importar as estratégias da etapa seguinte, refletindo, mais uma vez, suas inseguranças com a leitura-escrita na pré-escola.

Quando se trata de leitura-escrita na Educação Infantil algumas discussões e dúvidas ainda pairam entre os agentes envolvidos no processo de ensino. Somado ao “dilema” do que fazer destacado por Mariana, outra questão que norteia e gera tensão nesse trabalho diz respeito as tendências pedagógicas que flutuam nas percepções da professora, presentes em seu cotidiano de trabalho e nos documentos normativos que utiliza para se orientar.²⁰

Para Silva (2015), nas últimas décadas, tanto as escolas brasileiras como as pesquisas em torno da aprendizagem da leitura-escrita, sofreram influência das contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Vigotsky, repercutindo em documentos e políticas educacionais. No

²⁰ Micotti (2014), em estudo intitulado “A construção da leitura e da escrita e o ensino” destaca e comenta os vários modelos de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita que se concretizam nas práticas pedagógicas adotadas pelas alfabetizadoras participantes da pesquisa.

entanto, essas contribuições não parecem obviadas no chão da escola, principalmente quando se tem uma cultura escolar que declina para métodos fundamentalmente tradicionais de ensino. A má compreensão das tendências educacionais se reflete nas percepções e práticas dos professores envolvidos no processo de ensino da leitura-escrita. Para Colello (2012), há um tímido esforço de transformação por traz das interpretações distorcidas que negam uma educação tradicional, porém não assimilaram outra forma de fazer que não seja essa.

Indiscutivelmente, a constatação de práticas viciadas no âmbito escolar atesta a dificuldade na assimilação de uma nova postura educacional diante do ensino e, em particular, a alfabetização. Uma dificuldade que se explica pela força das práticas tradicionais que permanecem à custa das configurações estruturais e políticas (a inércia), da formação ainda precária dos educadores, da insegurança de muitos docentes no enfrentamento do dia a dia em sala de aula, da precariedade nas condições de trabalho do professor e, por fim, de complexos mecanismos de resistência à transformação escolar, ainda pouco estudados e compreendidos. (COLELLO, 2012, p. 114)

O que se apresenta como trabalho com leitura-escrita para crianças na pré-escola é, muitas vezes, produto de uma visão enraizada em métodos mecânicos, repetitivos e vazios. As aflições do fazer pedagógico vão se ocultando no dia a dia com os projetos, datas comemorativas, planejamentos fechados ou improvisados. Mariana pode até tentar não transparecer seus medos e anseios com a voz suave e o comportamento tranquilo com que conduz sua turma, porém é impossível nos despirmos de nossos “dilemas” quando convém. Essas questões são levadas para o cotidiano profissional e transparecem no trabalho com a leitura-escrita. Quando, nas entrevistas, a professora diz que a criança

precisa brincar, ela precisa interagir com seus coleguinhas, aquele momento de brincadeira livre, tem algumas coisas... saber conviver, ter limite, respeitar o espaço do outro, tem algumas coisas que precisam ser trabalhadas. (...) A criança tem o direito de brincar, de se expressar, ela tem o direito de se desenvolver integralmente, respeitado e não burlado a fase.

Porém, na prática, propõe um plano com atividades de identificação de letras e escrita do nome. Demonstra compreender que é uma atividade importante no desenvolvimento cognitivo nessa faixa etária, porém não a incorpora no seu cotidiano pedagógico. Os poucos brinquedos da sala são guardados na estante do alto e os momentos de brincadeira livre acontecem no cronograma de horários do parque. Talvez houvesse o desejo de fazer diferente nas entrelinhas, quando tenta um jogo de boliche na área aberta da escola ou quando permite que as crianças brinquem debaixo das mesas e cadeiras sem imposição de ordem, apesar de isso não se sobrepor as barreiras formativas nem à tendência de repetição, que se mantém vivas nas escolas.

Apesar de sua prática pedagógica ser consciente, é também espontânea e, por esse motivo, ela não questiona se esse é o caminho mais interessante; esse é o modo de fazer da escola em que ela é professora e que cobra que seja dessa forma. Para Heller (2008) a *espontaneidade*, a *probabilidade* e a *possibilidade* são momentos da estrutura da vida cotidiana, sendo a espontaneidade a mais presente. Segundo a mesma autora, fazemos coisas diariamente de maneira espontânea e rotineira, as decisões que tomamos no cotidiano, geralmente, estão ligadas ao que já conhecemos uma vez que não temos tempo para refletir de maneira densa sobre as consequências.

A ideia de lúdico por traz do termo “imaginação”, recorrentemente trazido nos relatos dessa professora, paira em suas percepções e aparece nas propostas pedagógicas como propulsor indissociáveis de desenvolvimento. Nutri, portanto, a ideia de um ambiente em que tudo deve ser fácil, prazeroso, divertido e colorido para que a criança aprenda e se desenvolva de maneira satisfatória. A professora, no entanto, não faz por outro motivo que não seja a crença de que esse é o certo e talvez, o único modo, ela não se questiona sobre isso porque não é um fazer com reflexão.

Há contradição entre o que ela relata e o que faz em relação a leitura-escrita. E essas contradições perpassam não só pelo que diz e consegue identificar – questões materiais, falta de recurso humano, cobrança institucional e social –, mas também pelo que não está no que diz e, conseqüentemente, não percebe como condição do trabalho – estruturas de repetição do cotidiano escolar, fragilidades no percurso formativo, os anseios da sociedade que se transformam em autocobrança, espontaneidade pedagógica. Mariana mostra-se imersa em um fazer de senso comum quando afirma que enquanto professora já adquiriu “experiência pra ver se dá certo”, e por esse motivo faz o que “o coração manda”.

O sentimento da *confiança* adquire um papel fundamental na vida cotidiana. Pelo fato de o pensamento cotidiano ser essencialmente espontâneo, probabilístico, “econômico”, pragmático, ele vem acompanhado de um certo sentimento de confiança que lhe serve de suporte. Essa confiança é fortalecida por processos de controle social, mas mesmo esses processos não fornecem cem por cento de segurança. (ROSSLER, 2004, p.107)

O conhecimento desenvolvido pela professora para realizar sua atividade pedagógica com as crianças, incorpora elementos da sua vida fora do domínio da escola ou de sua formação profissional. Uma das possibilidades que explica a ausência de visão mais ampla do trabalho com a leitura-escrita pode repousar na sua limitação aos objetos culturais comumente associados a escrita, caderno, papel, lápis, borracha. Atividades promovendo o uso social da escrita (livros, literatura, pesquisa, cartas, receitas, informativos, anotações tendo

a professora como escriba) são, praticamente, inexistentes na proposta de planejamento da professora. As práticas voltadas para o desenvolvimento da leitura-escrita fazem mais sentido e criam significado quando feitas de forma integrada com outras expressões, não se aprende a ler sem se fazer conexões com a realidade, com o contexto sociocultural da criança (COLELLO, 2012).

Assim, os fatores que orientam e mantêm a prática da professora levam para as estruturas que balizam seu trabalho: o MEC, a BNCC e a Semed.

Assim, sempre que inicia o ano vem um planejamento e a escola faz um, então cada fase tem um planejamento da turma, era pra ter sequência, mas assim, dar continuidade daquela proposta[...]. Tem os projetos também que atrapalha, porque, às vezes, eles fazem lá [Semed] e dura quase um mês, mas é bom também, eles dizem que atrapalha o planejamento, mas eu faço o que dá. (Arquivo da pesquisadora).

O Ministério da educação, a partir da Base Nacional Comum Curricular, define as políticas nacionais nas quais existe percepção específica do desenvolvimento de competências e habilidade que recaem sobre a educação infantil. A Secretaria Municipal de Educação se vale dessas questões para cumprir as diretrizes internas dentro das escolas. E a própria escola formula os documentos internos para nortear e padronizar o trabalho nas salas de atividades. Esses três elementos, somados aos fatores já citados, parecem influenciar a percepção da professora e dirigir sua prática, ao mesmo tempo que servem como argumento que justifica as pretensas reproduções dos comandos institucionais que se fazem pela própria escola, formatando a maneira como o trabalho deve ser conduzido com vista a alcançar resultados satisfatórios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com leitura-escrita é necessário na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, em função da sua força de ampliação do contato com os produtos da cultura e do salto qualitativo no desenvolvimento psíquico humano. A escrita é um instrumento cultural e complexo, implicando a articulação com o pensamento abstrato. Transcende, portanto, o simples domínio do sistema de escrita alfabética (VIGOTSKY, 2000).

A importância desse tema na educação infantil aparece na bibliografia e repercute em documentos oficiais, como se vê na BNCC, contudo, aparentemente, de maneira enviesada, também aparece em materiais pensados por aqueles que veem a necessidade de alfabetizar, já aos 4 e 5 anos. Esses materiais também acabam sendo adotados por quem desconhece as particularidades desse trabalho, propondo atividades explícitas de alfabetização para as crianças nessa faixa etária. Os estudos e pesquisa feitos no levantamento bibliográfico demonstram, em sua ampla maioria, esvaziamento no trabalho com a leitura-escrita na escola da infância, a qualidade da educação infantil fica relacionada à quantidade de folhas de tarefas escritas nos portfólios e não na qualidade das experiências que as crianças têm vivenciado em seus cotidianos escolares.

Dado esse campo, questão que movimentou essa pesquisa foi: o que diz e faz a professora de uma escola pública periférica sobre leitura-escrita na pré-escola? Para chegar o mais próximo de uma resposta (ou mais questionamentos), perguntamos para uma professora comum sobre suas ideias a respeito do tema. Vendo, conversando e acompanhando a professora em seu cotidiano pedagógico, sem interesse de julgar, mas sim de entendê-la e identificar o que subjaz ao seu fazer a partir do que diz e faz. Os espaços e rotinas na turma da professora Mariana, quando o trabalho com a leitura-escrita se manifestava com mais frequência, limitam-se ao interior da sala de atividades e de maneira estrita. Também o tempo destinado a essas propostas é escasso, geralmente preso ao cronograma da instituição referente à “atividade pedagógica”.

Os equívocos, as inseguranças e os desafios transparecidos nos relatos e ações da professora em suas percepções e atitudes alicerçam-se na formação de ensino magistério e são mantidos por um saber advindo de interpretações superficiais de tendências pedagógicas presentes no cotidiano da escola, cristalizadas nas práticas e pouco ou nunca questionadas. Mariana não concorda com o ensino mecânico da leitura-escrita na pré-escola e se diz preocupada com suas consequências no desenvolvimento das crianças; no entanto, a prática não acompanha a ideia. As sugestões da professora, através da análise de seu planejamento

semanal, demonstram que a ampla maioria das tarefas envolve identificação, recorte e colagem de letras do alfabeto e identificação e cópia do nome próprio. Em poucas situações, a leitura com ou para as crianças foi possibilitada. Por conseguinte, em várias situações, houve o predomínio do saber cotidiano sobre o fazer pedagógico na turma de pré-escola, o treino de escrita de letras e palavras é usado para exercitar a coordenação motora das crianças, não há, portanto, trabalho com a leitura-escrita.

Pensar a Educação Infantil é pensar na criança como pessoa de direitos e em plena expansão de suas capacidades; é considerar suas experiências e saberes e de que forma colaborar para seu desenvolvimento integral. As questões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança pequena direcionam – ou deveriam direcionar – os professores nesse processo, gerando mudança na tradição escolar, de modo a acompanhar as emergências do contexto em que vivemos, para garantia de vez, voz e participação das crianças nas rotinas escolares.

Ao lançar questões sobre a infância, a família, os gostos e a vida da professora, consideramos que por trás de uma professora há uma história que a motiva ou a paralisa na atividade docente; há experiências que fizeram com que faça e pense sua atividade de certo jeito. O problema não repousa na professora que pede para a criança identificar, decorar e copiar a letra, mas na lógica voltada ao ensino de uma função psicológica complexa dentro de uma estrutura de reprodução do automatismo do trabalho com a leitura-escrita.

A educação não acontece fora da vida (VIGOTSKI, 2003). Todavia, ainda vemos essa separação nas práticas de leitura-escrita na educação infantil, quando a criança não dialoga com o que é proposto, não constrói sentido e não desperta interesse pela escrita copiada e por atividades que ignoram a função social para a qual ela se destina. Há que superar a barreira entre a escola e a vida e entender as minúcias do trabalho docente, possibilitando o aprimoramento da prática e, conseqüentemente, a condição educativa na escola da infância. Precisamos superar o senso comum que trata anúncios de uma prática avançada como se fossem óbvios. Pular essas “obviedades” requer compreender como funciona esse processo, estabelecendo uma relação consciente com a complexidade da prática que respeita a criança e a ajuda a avançar no conhecimento sobre as coisas do mundo.

Não é simples. Há uma realidade concreta que não se pode excluir, uma vez que as práticas encontradas constituem a realidade histórica dos cursos de formação, dos professores, da educação infantil, enfim, de todo o processo, até que se chegue aos acontecimentos no interior das salas de atividades. Essa prática não pode ser eliminada, precisa ser superada

por um movimento dialético, que gere transformação. Para isso, há que conhecer o que se tem, de que maneira se fazem mudanças e onde se quer chegar.

Existiu dificuldade em responder, em encontrar e se aproximar dos elementos da questão que movimentou esse estudo. Em grande medida, não pela falta de dados, mas pela fragmentação e amontoado de ideias, reflexões, dúvidas, sentimentos e memórias que emergem dos depoimentos da professora Mariana. Agregar suas experiências e vivências individuais às de seus colegas de profissão, sem desconsiderar os conhecimentos científicos que informam e sustentam a ação pedagógica, pareceu difícil para a professora. Revelaram-se, assim, os sinais da tensão presentes no cotidiano pedagógico com a leitura-escrita.

Propor uma educação humanizadora para crianças pequenas, que preze pela liberdade, em um processo de desenvolvimento e aprendizagem conduzido de maneira responsável, respeitando o período da infância, com experiências diversificadas, que ampliem o seu contato com o mundo, incluindo a leitura-escrita, requer tempo, formação, planejamento e estudo. Não é simples. É quase uma transgressão à regra, sobretudo quando não se tem subsídios adequados, apoio pedagógico e formação suficiente dentro de um contexto que costuma tolher os que ousam fazer diferente, que muitas vezes nem os deixam tentar e contribuem para a precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa nos mostrou que as percepções e as práticas da professora Mariana com leitura-escrita na pré-escola, acontecem em um ambiente tensionado, reproduzem cotidianamente uma tradição de repetição de um ensino mecânico que introduz práticas do ensino fundamental na pré-escola. A ideia de pouca autonomia ligada aos documentos prontos que direcionam sua prática também está atrelada a ausência de reflexão sobre o que faz e o impacto que uma atuação pedagógica compromissada tem na formação pra vida das crianças. Esperamos contribuir com as reflexões acerca da leitura-escrita na fase pré-escolar. O debate, contudo, não se encerra aqui, pois há muitas outras questões a serem abordadas, às quais se pretende retornar em pesquisas vindouras.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ARAUJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de educação**, v. 12, n. 24, p. 344-361, 2017.

BAPTISTA, Monica C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. I Seminário Nacional: Currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, Anais. p. 1-12, novembro de 2010.

BAPTISTA, Monica C. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paideia**, v.18, p. 1-8, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 3-19.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Ler com crianças. **Revista Exitus**. Santarém, vol. 8, n. 3, p.17-31, set/dez., 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura-escrita na educação infantil. **Entrevista concedida**. 26 de março de 2020.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2ª ed. revisada – São Paulo: Sammus editorial, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAMPOS, Camila Torricelli de. **O processo de apropriação do desenho a escrita**. 163f., 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2011.

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

DAVYDOV, Vasilij Vasilievic. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky**. Conferência proferida na reunião do Comitê Internacional da International Society for Cultural Research and Activity Theory. Dep. Ciências Psíquicas, Universidade de Roma, 1992.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In.: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (org). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ESTEVES, Marcella Gomes. **O problema da linguagem no ensino de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. **Textura: revista de letras e história**. V. 18, n. 36 (jan./abr. 2016), p. 87-110, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 27 ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e ciências, Universidade Estadual Paulista (campus Marília), 2011.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, vol.20, n. 50, p. 9-25, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. ed 2ª. Ediciones península, Barcelona: 1987.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

GALARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. In.: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alex. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: Antologia: Livro I**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37 e74611.

LEANDRO, Everaldo Gomes. **Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência: indícios narrativos de professoras que ensinam matemática**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2020.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

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

LÚRIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2018, p. 143-190.

MATA, Adriana Santos; SILVA, Carla Andréa Lima. Letramento na educação infantil: significando as práticas de leitura e escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, n. 12, p. 328-339, 2012.

MELLO, Suely. Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, pp. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, Suely. Amaral. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, Suely. Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, pp. 329-343, jul-dez 2010.

MELLO, Suely. Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotski. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de, MELLO, Suely Amaral Mello (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2014.

MELLO, Suely. Amaral. BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160 jan./abr. 2015.

MELO, Keylla Rejane; BRITO, Antonia Edna. Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 67-90, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como ethos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, 2014.

MORAES, A. J. A. B. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2015.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, (org). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 100-129, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

OSAKABE, Haqira (1982). Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMANN, Regina (org.). **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. P. 147-152.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v.27(2), p. 362-371, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista**

on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia. In: **Congresso de Educação Básica**. 2011. p. 1-4.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. **Studying teaching**, p. 1-8, 1972.

POMPERMAIER, Odavilma Calado. **A prática com a cultura escrita na educação infantil**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamento ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **Falou, tá falado**: as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007

SACCOMANI, M. C. DA S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-24, 22 nov. 2019.

SCARPATO, Marta. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.620-628, 2017.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017, p. 129-139.

SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017, pp. 199-215.

SOUZA, Regina Aparecida Marques; OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa; CRUZ, Lene Cristina Salles. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 38, p. 322-338, 2018.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Mariza Vieira. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon. Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de duas professoras bem-sucedidas em Várzea Grande – MT. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, (org). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.** São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia,** 2015.

VALENTE, R. S. **Eu ainda não falei, eu quero falar!** Os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, Tomo IV.** Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas, Tomo III.** 2.ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L. S. sobre os fundamentos da pedagogia. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância.** Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018b.