



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA DE JESUS CAPISTRANO

**LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS**

Salvador

2024

ANA PAULA DE JESUS CAPISTRANO

**LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Linha de pesquisa Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Liane Castro de Araujo

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Capistrano, Ana Paula de Jesus.

Linguagem escrita na educação infantil [recurso eletrônico] : concepções de professoras / Ana Paula de Jesus Capistrano. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liane Castro de Araújo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação infantil. 2. Concepções docentes. 3. Linguagem escrita. I. Araújo, Liane Castro de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.21 - 23. ed.

ANA PAULA DE JESUS CAPISTRANO

**LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 17 de outubro de 2024.

Liane Castro de Araujo (orientadora): _____
Doutora em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Silvanne Ribeiro-Velázquez: _____
Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidad de Barcelona
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Ana Carolina Perrusi Brandão: _____
Doutora em Psicologia pela University of Sussex
Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 17/10/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata ANA PAULA DE JESUS CAPISTRANO, de matrícula 2021122958, intitulada LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS. Às 13h do citado dia, Sala Iguape - Faculdade de Educação - UFBA, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Profª. Dra. LIANE CASTRO DE ARAUJO que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. SILVANNE RIBEIRO VELAZQUEZ e Profª. Dra. ANA CAROLINA PERRUSI BRANDÃO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Ana Carolina P. C. Brandão

Dra. ANA CAROLINA PERRUSI BRANDÃO
Examinadora Externa à Instituição

Silvanne Ribeiro Velazquez

Dra. SILVANNE RIBEIRO VELAZQUEZ, UFBA
Examinadora Interna

Liane Castro de Araujo

Dra. LIANE CASTRO DE ARAUJO, UFBA
Presidente

Ana Paula de Jesus Capistrano
ANA PAULA DE JESUS CAPISTRANO
Mestranda

Ao autor e consumidor da minha fé.

Às docentes que cotidianamente enfrentam os desafios da sala de aula em busca de promover
uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Apesar de ter sido um anseio, um sonho pessoal, este trabalho não foi construído solitariamente, muitas foram as contribuições para que ele pudesse acontecer. Dessa forma, deixo aqui registrado o meu profundo agradecimento para todos que, de alguma forma, cooperaram com esse processo.

Primeiramente, agradeço a Deus pela graça e amor concedidos a mim. Agradeço por me consolar e fortalecer nos momentos de adversidade.

Agradeço a minha família pelo apoio e paciência, especialmente a Brisa, minha sobrinha, que me proporcionou momentos de alegria durante essa trajetória.

Tenho imensa e eterna gratidão a Liane Araujo, minha orientadora, por se dedicar ao meu trabalho, acreditar em mim, me compreender, apoiar e incentivar. É grande minha admiração pela mulher e profissional que és.

Sou grata aos amigos que me apoiaram e, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse concretizado.

Agradeço a Rede Municipal de Educação de Feira de Santana pela liberação para que a pesquisa fosse realizada nas escolas selecionadas.

Da mesma forma, agradeço as escolas e docentes participantes pela receptividade e disponibilidade em expor seus pensamentos como forma de contribuição para a pesquisa. Agradeço também às professoras que, por motivos de critérios preestabelecidos no estudo, não puderam participar, mas se colocaram à disposição.

Por fim, mas com a mesma importância, agradeço às professoras, Silvanne Ribeiro-Velázquez e Ana Carolina Brandão por aceitarem compor a banca examinadora, e por, desde a qualificação, terem contribuído sobremaneira com o trabalho através de apontamentos, provocações e sugestões que ampliaram meu olhar.

“Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto, é realidade” (Raul Seixas). Meu muito obrigada a todos!

“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com, é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso”. (FREIRE, 2002, p. 127-128).

RESUMO

No âmbito de um campo polêmico de perspectivas e práticas docentes envolvendo o ensino da leitura e escrita com crianças pequenas da primeira etapa da educação básica, esta pesquisa teve o objetivo de conhecer concepções docentes relativas à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil na rede municipal de Feira de Santana. Em termos metodológicos, ao levar em conta o caráter subjetivo das concepções que são elaboradas pelas professoras, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa. Quanto ao procedimento técnico de pesquisa, lançou-se mão do estudo de campo, uma vez que, *in loco*, busca conhecer novos fenômenos e suas relações. Da mesma forma, a pesquisa bibliográfica foi realizada com o propósito de buscar fundamentação para o debate realizado. Nesse sentido, o primeiro capítulo inicia tratando do significado do termo concepção, tematizando-o no campo da docência e, em seguida, discute-se sobre os saberes que as professoras constroem ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Já o segundo capítulo, contempla as discussões sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil, evidenciando como a linguagem escrita foi considerada na constituição desta última. A coleta de dados foi feita mediante entrevista semiestruturada com sete professoras da Rede Municipal de Feira de Santana, atuantes no Grupo 5 da Educação Infantil. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). A partir das análises dos dados, foram elaborados três grupos de categorias que manifestam as possíveis concepções docentes referentes à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil. Como resultado da organização e análises dos dados obtidos, concluímos que os discursos das professoras do primeiro grupo demonstram o entendimento do trabalho com a leitura e escrita na primeira etapa da educação básica a partir do viés do letramento, sem associação à faceta linguística da apropriação da língua escrita. O segundo grupo engloba as docentes que demonstram conceber o ensino da linguagem escrita mediante a alta valorização dos conhecimentos pertinentes ao funcionamento do sistema de escrita, apartado da cultura da escrita. Notou-se uma possível vinculação às concepções empiristas, associacionistas que alicerçam os métodos clássicos de alfabetização. Já o terceiro e último grupo comportou os discursos docentes que indicaram a compreensão da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil que consideram tanto aspectos socioculturais quanto linguísticos, embora estas facetas não demonstrem estar integradas nas práticas cotidianas relatadas. Assim, conclui-se que os dados da pesquisa ratificam a complexidade e diversidade de concepções em relação aos conhecimentos referentes à cultura escrita e ao funcionamento do sistema de notação que são pertinentes à etapa da Educação Infantil.

Palavras-chave: Concepções docentes. Linguagem escrita. Educação Infantil.

ABSTRACT

In the context of a controversial field of teaching perspectives and practices involving the teaching of reading and writing with young children in the first stage of basic education, this research aimed to find out about teachers' conceptions regarding the approach to written language in Early Childhood Education in the municipal network of Feira de Santana. In methodological terms, taking into account the subjective nature of the conceptions developed by the teachers, we opted for a qualitative research approach. As for the technical research procedure, we used a field study, since it seeks to learn about new phenomena and their relationships. Similarly, bibliographical research was carried out in order to find the basis for the debate. In this sense, the first chapter begins by dealing with the meaning of the term conception, thematizing it in the field of teaching and then discussing the knowledge that teachers build up throughout their personal and professional careers. The second chapter discusses the conceptions of the child, childhood and early childhood education, highlighting how written language was considered in the constitution of the latter. The data was collected through semi-structured interviews with seven teachers from the Feira de Santana Municipal Network, working in Group 5 of Early Childhood Education. The interviews were recorded, transcribed and analyzed using the content analysis technique developed by Bardin (1977). Based on the analysis of the data, three groups of categories were drawn up which show the possible teaching conceptions regarding the approach to written language in Early Childhood Education. As a result of the organization and analysis of the data obtained, we concluded that the discourses of the teachers in the first group demonstrate an understanding of working with reading and writing in the first stage of basic education from the perspective of literacy, without association with the linguistic facet of the appropriation of written language. The second group includes teachers who conceive of the teaching of written language by highly valuing knowledge of how the writing system works, apart from the culture of writing. There was a possible link to the empiricist, associationist conceptions that underpin classic literacy methods. The third and final group included teachers' speeches that indicated an understanding of the approach to written language in Early Childhood Education that takes into account both sociocultural and linguistic aspects, although these facets do not appear to be integrated into the daily practices reported. Thus, it can be concluded that the research data confirms the complexity and diversity of conceptions in relation to knowledge about written culture and the functioning of the notation system that are pertinent to the Early Childhood Education stage.

Keywords: Teachers' conceptions. Written language. Early childhood education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CONCEPÇÕES DOCENTES: UMA TEIA DE SABERES E CONSTRUÇÕES.....	23
3. INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA.....	40
3.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SENTIMENTO DA INFÂNCIA.....	41
3.2 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA VIVÊNCIA DAS INFÂNCIAS.....	48
3.3 PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
4. CAMINHO E CONTEXTO DA PESQUISA.....	80
4.1 CAMINHO DA PESQUISA.....	80
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	86
5. CONCEPÇÕES DOCENTES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	92
5.1 LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E INTERATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
5.2 LINGUAGEM ESCRITA COMO SISTEMA DE FORMAS ABSTRATAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	108
5.3 LINGUAGEM ESCRITA EM SEUS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	118
5.4 POSSÍVEIS DETERMINANTES QUE PODEM EXERCER INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CONCEPÇÕES DOCENTES.....	132
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	170
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	175

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica permeada por muitos debates relacionados ao campo conceitual e às práticas desenvolvidas com as crianças na escola. Uma dessas discussões concerne ao ensino da língua escrita nessa etapa, em que há um cenário de visões diversas que envolvem diferentes concepções de infância, de linguagem, de alfabetização e de Educação Infantil. Assim, esse é um terreno de intensas argumentações, havendo ora a defesa, ora a negação, por alguns, no que se refere, em especial, à abordagem dos aspectos propriamente linguísticos, relativos à escrita alfabética, junto às crianças pequenas. Essas controvérsias se dão no campo teórico, nos discursos pedagógicos e no campo das práticas.

Brandão e Leal (2016) definem, nesse campo de polêmicas, três perspectivas que aparecem nos discursos e nas ações pedagógicas quanto à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil, a saber: a perspectiva da “obrigação da alfabetização”, em que práticas mecânicas referentes à escrita alfabética são propostas na Educação Infantil; a perspectiva do “letramento sem letras”, a qual, com exceção da escuta da leitura de livros literários, não admite a abordagem da linguagem escrita nessa etapa, negligenciando-a em detrimento de outras linguagens; e a perspectiva - assumida pelas autoras - da “leitura e escrita com significado” na Educação Infantil. Brandão e Silva (2017) indicam, ainda, a existência de uma quarta perspectiva denominada de “à deriva”, em que a escrita poderia ser abordada, mas somente quando a criança demonstrasse alguma curiosidade a seu respeito. Podemos dizer que essas perspectivas são atravessadas por diferentes concepções de alfabetização, de linguagem, de Educação Infantil e de criança. Esse atravessamento pode conferir diferentes configurações dessas perspectivas e, eventualmente, combinações entre elas, gerando ramificações específicas no interior de cada uma. Por exemplo, a perspectiva do “ler e escrever com significado” pode, ela mesma, se ramificar, englobando ou não, nessas situações significativas, a abordagem mais planejada do funcionamento da escrita e sua estrutura fonográfica.

Esse campo de controvérsias teóricas ressoa nas concepções que professoras¹ da Educação Infantil têm a respeito do ensino da leitura e escrita nessa etapa. Isso porque

¹ Uma vez que os sujeitos da pesquisa aqui relatada se constituem apenas por mulheres, o que é representativo do campo da docência que ao longo da história até os dias atuais é considerada como uma profissão majoritariamente feminina (ROSEMBERG, 1999; WERLE, 2005; MONTEIRO; ALTMANN, 2021), optamos por generalizar e referir ao profissional docente no gênero feminino. Será mencionado pelo sexo masculino apenas em casos de

concepções docentes são formuladas mediante o acesso aos múltiplos saberes que constituem sua ação e que são mobilizados durante sua prática cotidiana. Incorporado a esses múltiplos saberes estão os distintos discursos que são elaborados nos âmbitos acadêmicos, políticos e pedagógicos acerca das questões que concernem ao campo da Educação Infantil, incluindo o ensino da leitura e escrita, com o intuito de direcionar as práticas desenvolvidas com as crianças em sala. Muitas vezes, tais discursos são difundidos no contexto escolar por meio de materiais didáticos que chegam prontos nas escolas, com concepções e objetivos definidos a fim de que as professoras apenas o executem.

Entretanto, faz-se necessário destacar que, embora as concepções docentes sejam desenvolvidas com base nos saberes elaborados em diversos âmbitos, elas não são, necessariamente, fiéis ao que já está formulado, pois, “[...] na realidade prática, o que acontece não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas [...]” (FERREIRA, 2003, p. 237). Assim, as concepções docentes resultam dos sentidos, traduções e recontextualizações que essas profissionais fazem dos diferentes discursos construídos com a finalidade de orientar seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, Ferreira (2013) analisa, a partir dos estudos de Certeau (1998), as transformações que as docentes fazem dos diferentes discursos que são elaborados para a escola, nomeando essas transformações como “fabricação do cotidiano” docente. Essa fabricação é realizada a partir dos diversos saberes que a professora constrói na sua vida pessoal, acadêmica e profissional, assim como a partir das interpretações e das concepções que elabora com base nos discursos que são produzidos para e na escola. Esses discursos, justamente por serem ressignificados na ação docente, “[...] não se apresentam nas práticas das realidades escolares do mesmo modo como foram ‘estrategicamente’ elaborados, mas de um modo ‘taticamente’ fabricado [...]” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 255). Em concordância, Ponte (1992) afirma que as concepções resultam dos processos individuais. Isso significa dizer que são formuladas mediante elaborações feitas pelas docentes com base nos diferentes saberes pessoais e profissionais dos quais se apropriaram ao longo das suas vivências.

Da mesma forma que nossas concepções sobre o mundo e seus diferentes contextos, produtos e comportamentos socioculturais formam nossa identidade e influenciam sobremaneira o modo que vivemos, nos relacionamos com as pessoas e consumimos os

citações diretas e indiretas de autores trazidos para a discussão, bem como nas transcrições dos discursos das docentes participantes da pesquisa.

diferentes produtos socioculturais, assim também as concepções docentes constituem a identidade profissional da professora, influenciando sua relação com o ambiente escolar, bem como sua ação na sala de aula – daí a importância da sua investigação (GUIMARÃES, 2010). Estudar as concepções docentes é buscar entender como e com base em quê, uma das principais protagonistas do processo ensino-aprendizagem planeja e realiza suas práticas pedagógicas.

Assim, no contexto dessa problemática referente ao papel da Educação Infantil no ensino da leitura e escrita, a pesquisa aqui apresentada pretende investigar e discutir sobre as concepções docentes relativas à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil. O estudo foi desenvolvido, especificamente, com sete professoras que estão distribuídas em seis escolas no âmbito da rede de ensino pertencente ao município de Feira de Santana, o qual fica cerca de 100 km de distância de Salvador, e é considerado o segundo município mais populoso do estado da Bahia.

Como objetivo geral, a pesquisa visou a conhecer as concepções docentes relativas à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil na rede municipal de Feira de Santana, compreendendo as ideias que circulam em escolas da rede sobre o papel da Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Para alcançar tal objetivo geral, foram traçados dois objetivos específicos:

- Identificar nos discursos docentes as concepções relativas à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil, considerando possíveis mixagens entre diferentes perspectivas e relacionando-as a distintas concepções teórico-epistemológicas reconhecidas no campo da alfabetização;
- Apontar e analisar possíveis determinantes que contribuem na elaboração das concepções docentes, tais como: os documentos normativos e orientadores; as expectativas das professoras de Ensino Fundamental em relação ao perfil de saída das crianças da Educação Infantil; a experiência docente das professoras, dentre outros aspectos.

Em termos metodológicos, para alcançar os objetivos específicos indicados acima, a pesquisa buscou lançar mão de procedimentos que possibilitassem a manifestação das concepções docentes para sua análise interpretativa. Assim, com base na abordagem qualitativa de pesquisa, realizou-se entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil,

segundo um roteiro previamente elaborado². Por envolver a subjetividade do sujeito, optou-se por analisar os dados obtidos a partir da técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977), comumente utilizada em pesquisas de cunho qualitativo. Os discursos produzidos a partir dessas entrevistas foram analisados e categorizados de modo a revelar as concepções das professoras a respeito do trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil. As categorias foram estabelecidas a partir do critério semântico, em que foram realizados agrupamentos de discursos que se remetiam a determinadas significações. A partir dos sentidos produzidos, verificou-se tendências que foram organizadas em três grandes categorias, as quais expressavam as concepções das docentes em relação ao ensino da leitura e escrita no contexto da Educação Infantil. Tais concepções foram relacionadas às diferentes perspectivas teórico-epistemológicas de alfabetização. Uma vez que a prática docente é realizada com base em diversos saberes (TARDIF; RAYMOND, 2000), durante as análises, levantou-se, ainda, hipóteses de possíveis determinantes que poderiam ter um papel na formulação das concepções docentes. Estes determinantes são oriundos dos âmbitos profissional e pessoal, e englobam os documentos normativos e orientadores para o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil; as expectativas das professoras de Ensino Fundamental em relação ao perfil de saída das crianças da Educação Infantil; a experiência docente das professoras, dentre outros aspectos que se tornaram relevantes no curso da análise das entrevistas.

Além de escutar as professoras que, muitas vezes, ao serem subjugadas por perspectivas impostas por esferas superiores, têm suas próprias concepções minimizadas e sua autonomia comprometida, estudar as concepções docentes permitiu compreender como elas pensam e elaboram o processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a partir do momento em que a concepção docente e seus embasamentos são conhecidos e compreendidos, é possível entender melhor a intencionalidade das práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente nas salas de aula, embora possa existir contradições entre seus discursos e suas práticas.

Como essas perspectivas quanto à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil atrelam-se, de algum modo, ao próprio campo teórico-conceitual da alfabetização - campo que se caracteriza, igualmente, por diferentes concepções - é importante evidenciar o uso do termo “concepções” nesse trabalho tem dois sentidos. Falar em concepções de alfabetização, ou seja, acerca do ensino da linguagem escrita, indica as diferentes concepções teóricas desse campo e suas bases epistemológicas. Ao referir a concepções docentes, por sua vez, remete-se a concepções que são decorrentes das compreensões, seleções e elaborações que as professoras

² O roteiro utilizado durante as entrevistas encontra-se no apêndice A.

fazem dos diversos saberes pertinentes ao campo teórico e prático de área de sua atuação profissional. Em concordância com diversos autores, a exemplo de Tardif (2014), Pimenta (1999) e Cunha (2007), que argumentam sobre a pluralidade dos saberes que compõem e se misturam nas práticas docentes, salienta-se, ainda, que as concepções docentes a respeito do ensino da leitura e escrita podem ser elaboradas a partir de mixagens de diferentes perspectivas de abordagem da linguagem escrita.

A pesquisa se fez importante em três âmbitos: social, acadêmico e pessoal. No social, este estudo justificou-se pela busca em conhecer as compreensões e os pensamentos das professoras em relação à linguagem escrita na Educação Infantil, ou seja, as concepções docentes que, conseqüentemente, refletem nas práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa intentou escutar as principais criadoras do cotidiano escolar, possibilitando que essas profissionais evidenciassem, a partir de seus relatos, como os discursos políticos, acadêmicos e pedagógicos são reelaborados ao serem concretizados no fazer diário da sala de aula. Da mesma forma, as discussões suscitadas a partir desse estudo poderão provocar a reflexão de professoras (tanto as participantes da pesquisa quanto as que terão acesso depois que o estudo for concluído e publicado) sobre suas próprias concepções e práticas, especialmente no contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida, contribuindo com a rede municipal em questão.

Visando a fundamentar a pertinência e a relevância deste estudo no âmbito acadêmico, além de averiguar as pesquisas que estão sendo realizadas no campo da Educação Infantil, foi feito um levantamento de pesquisas já realizadas com temática específica semelhante. Esta busca foi feita nos principais repositórios de trabalhos acadêmicos, como Scielo, Capes e repositórios de universidades federais. Foram levantadas publicações realizadas nos últimos dez anos (2013 – 2023), recorte temporal que foi estabelecido em razão de ser posterior à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e contemporâneo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos orientadores e normativos que apresentam uma visão mais atual de criança, de infância, bem como das práticas escolares pertinentes a Educação Infantil, o que gerou maiores debates a esse respeito. As palavras-chave utilizadas durante as buscas foram: “linguagem escrita”, “Educação Infantil” e “concepção docente”. No entanto, como o termo “concepção”, no âmbito pedagógico, possui palavras sinônimas, foram feitas combinações com termos de significados semelhantes a fim de obter melhores resultados, a saber: “representações docentes”, “discursos docentes” e “sentidos docentes”.

Na plataforma Scielo, ao combinarmos as palavras-chave “linguagem escrita”, “Educação Infantil” e “concepção docente”, não foram encontrados resultados. A mesma coisa ocorreu quando a palavra-chave “concepção docente” foi substituída por “representações docentes”, “discursos docentes” e “sentidos docentes”. Ou seja, não foram encontrados nesse repositório artigos acadêmicos que versassem sobre as concepções docentes a respeito do trabalho com a linguagem escrita na etapa da Educação Infantil.

A pesquisa no repositório da Capes a partir da combinação das palavras-chave “linguagem escrita”, “Educação Infantil” e “concepção docente” obteve resultado de um artigo intitulado “Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores”. Entretanto, ao efetuar a leitura do trabalho, constatou-se que este não trata das concepções docentes sobre a leitura e escrita na primeira etapa da educação básica. As palavras-chave “representações docentes”, “discursos docentes” e “sentidos docentes” associadas à “linguagem escrita” e “Educação Infantil” resultaram em dois editoriais e cinco artigos que também não tinham relação com a temática aqui discutida.

Por se tratar de uma Universidade Federal que comporta o renomado Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) – o qual desenvolve diversos estudos sobre o ensino da língua portuguesa –, também foram realizadas buscas no repositório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ao realizar pesquisa com as palavras-chave “linguagem escrita”, “Educação Infantil” e “concepção docente” no referido repositório, foram encontrados o total de mil seiscientos e trinta e um trabalhos acadêmicos, entre dissertações e teses produzidas nos últimos dez anos. Com a união das palavras-chave “linguagem escrita”, “Educação Infantil” e “representação docente” foram encontrados mil quinhentos e dez trabalhos. Já com a combinação “linguagem escrita”, “Educação Infantil” e “discurso docente”, apareceram mil quinhentos e quarenta e dois trabalhos. A última combinação com as palavras “Educação Infantil”, “linguagem escrita” e “sentidos docentes” apresentou o resultado de mil setecentos e cinquenta e oito trabalhos. É importante dizer que nessas pesquisas foram encontrados trabalhos que tratavam das concepções docentes, mas direcionadas a um outro viés como, por exemplo, para as questões de gênero, linguagem matemática, linguagem musical, Educação Física na Educação Infantil e outros. Outro ponto importante é que algumas publicações apareceram em duas ou mais combinações de pesquisa.

Dentre os trabalhos encontrados durante a busca no repositório da UFPE, identificamos alguns cujo título indicava que o assunto abordado tinha relação com a discussão sobre concepções ou sentidos docentes a respeito do ensino da leitura e escrita no segmento de

interesse da pesquisa. No entanto, por se tratar de uma recente tese de doutorado que, além de ouvir os discursos docentes, analisou suas práticas, optamos destacar a tese de Girão³ (2022), dado que a observação participante adotada por este estudo poderia evidenciar um cenário diferente do exposto na pesquisa aqui apresentada. O trabalho de Girão (2022) propôs investigar o ensino da leitura e escrita na Educação Infantil a partir de sentidos e interações de crianças e professoras inseridas nessa etapa. O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Recife. A coleta de dados sucedeu por meio de observação participante, entrevistas e roda de conversa com duas professoras que atuam no Grupo 3 e 5, assim como roda de conversa com suas respectivas turmas de crianças. Após as análises e discussões dos dados obtidos, chegou-se à conclusão de que, apesar da literatura fazer parte da rotina diária das turmas pesquisadas, há distinções entre as práticas com linguagem escrita realizadas na creche e na pré-escola. Devido ao Grupo 5 pertencer a pré-escola e preceder a etapa do Ensino fundamental, as cobranças dos pais e professoras das próximas etapas influenciam para que, nesse grupo, sejam desenvolvidas práticas de ensino da leitura e escrita que, muitas vezes, se distanciam do que os documentos oficiais determinam para a Educação Infantil. Na creche, mais precisamente no Grupo 3, foram observadas, no entanto, maior incidência de práticas de leitura escrita desenvolvidas dentro de um contexto lúdico-simbólico.

Girão (2022) conclui sua pesquisa afirmando que os sentidos conferidos pelas professoras às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil envolvem diversos fatores concernentes às suas relações individuais e coletivas – no âmbito da cultura escolar – com a linguagem escrita. Dessa forma, segundo a autora, esses sentidos precisam ser considerados a partir de uma perspectiva relacional, em que cada indivíduo expressará um entendimento segundo suas relações e compreensões pessoais. Tal constatação contribuiu com o estudo desenvolvido e apresentado nesta Dissertação em razão de corroborar a ideia de que cada professora elabora suas concepções docentes, especificamente em relação à abordagem da linguagem escrita, a partir dos diversos saberes individuais e coletivos que constrói e se apropria ao longo de sua vida.

Assim como a UFPE, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também possui um prestigiado Centro de Estudos que realiza diversos projetos e pesquisas sobre ensino da leitura e escrita, o qual denomina-se Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Dessa

³ Além de aparecer nas buscas realizadas no repositório da UFPE, a Tese de Girão (2022) também foi indicada pela professora Ana Carolina Brandão, orientadora da referida tese, durante a banca de qualificação, como um trabalho que poderia contribuir com as discussões da pesquisa aqui apresentada.

forma, também foram realizadas pesquisas no repositório da referida universidade. Como resultado, ao lançar as palavras-chave “Educação Infantil” “linguagem escrita” e “concepções docentes”, apareceram mil trezentos e oitenta e seis trabalhos que compreendiam teses, dissertações e monografias de especialização. Quando inseridas as palavras-chave “Educação Infantil”, “linguagem escrita” e “representação docente”, surgiram mil cento e setenta e oito trabalhos. A pesquisa a partir dos termos “Educação Infantil”, “linguagem escrita” e “discursos docentes” gerou o total de mil duzentos e cinquenta e nove trabalhos. Já ao ter como base o conjunto das palavras-chave “Educação Infantil”, “linguagem escrita” e “sentidos docentes”, obteve-se o resultado de mil quatrocentos e noventa e um trabalhos. Tal como na UFPE, observou-se que os resultados das pesquisas realizadas no repositório da UFMG apresentaram trabalhos repetidos nas diferentes combinações de palavras-chave, assim como trabalhos que não tratavam sobre concepções docentes a respeito do ensino da leitura e escrita na Educação Infantil.

Dos resultados obtidos durante a pesquisa feita no repositório da UFMG a partir da combinação de diferentes palavras-chave, evidenciamos o trabalho de Vieira (2019) intitulado “Visão do professor sobre a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil”. O objetivo dessa pesquisa foi “observar como é compreendida a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil, procurando os condicionantes sociais e históricos de trajetória profissional e de formação inicial e contínua que direcionam a prática desses professores” (VIEIRA, 2019, p. 07). Para isso, a autora se utilizou da observação de três turmas referentes ao 2º ciclo da Educação Infantil (turmas de 3, 4 e 5 anos), assim como de entrevista semiestruturada com as professoras atuantes nessas turmas. Vieira (2019) conclui o trabalho afirmando que as professoras, sujeitos da sua pesquisa, ao desenvolverem com suas crianças práticas de abordagem da linguagem escrita, consideram a ludicidade e os conhecimento que as crianças trazem do seu meio familiar. A partir das observações das práticas, ela também conclui que, muitas vezes, a ação docente não tinha relação com as orientações propostas pelos documentos curriculares da Educação Infantil. Assim, os discursos dessas docentes baseavam-se em suas práticas diárias. Em relação aos condicionantes que influenciam as práticas docentes, a autora constatou a influência da formação inicial, dos documentos oficiais e da troca entre os colegas de profissão. No entanto, nota-se a falta de identificação de outros condicionantes mencionados no objetivo. A contribuição desse estudo se deu no sentido de fornecer informações, mesmo que rasas em certos pontos, que contribuíssem com a análise das tendências em relação às concepções docentes no que concerne ao ensino da leitura e escrita da Educação Infantil. Da

mesma forma, ratificou a ideia da existência de determinantes, que a autora denominou como condicionantes, que podem influenciar a formulação das concepções e práticas docentes.

O levantamento de pesquisas realizadas com o intuito de investigar as concepções docentes a respeito do ensino da leitura e escrita na Educação Infantil mostrou que, apesar dos resultados das buscas nos repositórios da UFPE e UFMG revelarem um expressivo número de trabalhos, verificou-se que, em sua maioria, o ensino da linguagem escrita foi investigado com foco no processo de aprendizado das crianças. Ou seja, a maior parte dos trabalhos encontrados não focaram nas concepções de professoras da Educação Infantil, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Além do mais, na pesquisa com os diferentes arranjos de palavras-chave, notou-se a presença de trabalhos repetidos e com temas que discutiam sobre as concepções, sentidos, discursos ou representações docentes, no entanto não se associavam à questão da linguagem escrita, mas, sim, de outras temáticas que, igualmente, dizem respeito à Educação Infantil.

Assim, embora se encontre alguns trabalhos sobre concepções docentes acerca da abordagem da linguagem escrita, se faz relevante a realização de mais estudos com essa temática, uma vez que, conforme evidenciado anteriormente, inferimos que ainda é muito pequeno o número de pesquisas que tomam como objeto as concepções das docentes. Além disso, a pesquisa aqui exposta representou um contexto específico de uma determinada rede municipal de educação que tem suas características regionais, normativas e pedagógicas próprias. Assim, ainda que encontrasse aspectos semelhantes, se realizada em outro cenário, possivelmente os resultados obtidos poderiam não ser os mesmos. Isso porque cada região pode dispor de determinantes específicos como, por exemplo, documentos orientadores, que podem influenciar a elaboração das concepções docentes de maneira particular. Dessa forma, mesmo existindo pesquisas similares em outras regiões, o contexto individual em que foi realizado torna esse estudo singular e atualizado.

Diante o exposto, a pesquisa torna-se relevante para o âmbito acadêmico, uma vez que consideramos ser importante que os discursos docentes sejam objeto de estudo em pesquisas que se proponham a investigar a temática da leitura e escrita na Educação Infantil, pois são essas profissionais que, cotidianamente, vivenciam o contexto e as práticas escolares.

De igual modo, a relevância se apresenta no âmbito pessoal, uma vez que ampliou meus conhecimentos a respeito da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil, temática que venho estudando e pesquisando desde o meu ingresso no PIBIC e na pesquisa e escrita do

meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bem como apoia a minha prática pedagógica como professora da Educação Infantil.

Com o intuito de apresentar a pesquisa desenvolvida, esta Dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro discorre sobre o conceito do termo “concepção”, estendendo-o para o âmbito da docência, pois como esse é um conceito-chave, com duas acepções neste trabalho, conceituá-lo contribuiu para delinear o objeto de pesquisa. O capítulo discute como as professoras elaboram suas concepções e de que modo estas conduzem sua ação profissional na sala de aula. Ainda neste capítulo, os diferentes saberes que constituem a profissão docente são abordados, uma vez que são constituintes das concepções que as professoras elaboram ao longo da sua carreira profissional.

O segundo capítulo aborda aspectos históricos e conceituais sobre a infância e a Educação Infantil, bem como sobre a linguagem escrita nessa etapa. Inicialmente, explana sobre diferentes concepções de criança e infância construídas ao longo da história e sobre a instituição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, enfatizando como o ensino da leitura e escrita foi contemplado no decorrer da sua organização. Os aspectos históricos contribuem para contextualizar as discussões em torno das especificidades dessa etapa do ensino e a compreender o cenário atual em torno da abordagem da escrita junto a crianças na primeira infância. O capítulo discute, então, as perspectivas de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil apresentadas pelas autoras Brandão e Leal (2016), e sua relação com as distintas concepções de alfabetização.

O terceiro capítulo versa sobre o percurso metodológico adotado na investigação realizada. Assim, embasados em autores que tratam sobre metodologia de pesquisa, são expostos nesta seção o caminho da pesquisa. São especificados o tipo de pesquisa realizada, os dispositivos utilizados na coleta dos dados, bem como os fundamentos teóricos que apoiaram a análise dos dados. De igual modo, através da apresentação do campo e sujeitos do estudo, é apresentado o contexto no qual o estudo foi realizado.

O quarto e último capítulo é dedicado às discussões dos dados obtidos no processo da pesquisa, cotejados com os estudos teóricos sobre o tema em questão. A partir da análise interpretativa, são evidenciadas as concepções das docentes que compõem esse estudo, referentes ao ensino da leitura e escrita na primeira etapa da educação. Estas concepções são apresentadas em três categorias que informam os aspectos da linguagem escrita que essas profissionais tendem a valorizar no relato de suas práticas de ensino. Neste capítulo é

explicitado, ainda, os possíveis determinantes que podem influenciar a elaboração das concepções docentes.

A Dissertação é concluída com as considerações finais, na qual, a partir da retomada dos objetivos do estudo, as principais questões discutidas ao longo do trabalho são apresentadas, bem como são expostas as reflexões pessoais da pesquisadora e as indicações de possíveis caminhos para a continuidade dos estudos em futuras pesquisas.

2. CONCEPÇÕES DOCENTES: UMA TEIA DE SABERES E CONSTRUÇÕES

“[...] O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente”. (TARDIF, 2014, p. 11)

O objetivo primordial deste trabalho é compreender as concepções docentes em relação à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil. Mas o que é uma concepção? Como ela é elaborada pelos sujeitos, em especial, pelas professoras? São essas perguntas que este capítulo buscará responder. Investigação de concepções é um aspecto que aparece em diversos trabalhos e, no campo do ensino de áreas diversas, é usado para referir a concepções teóricas, bem como a concepções de alunos sobre determinada área de conhecimento, e concepções de docentes sobre algum elemento que envolve conceitos, objetos de ensino ou a própria docência. Entretanto, ao que parece, muitas vezes as concepções são abordadas sem que haja necessidade de uma formulação prévia de seu conceito. Ao menos no campo específico das concepções docentes que envolvem a leitura e escrita na Educação Infantil, encontramos alguns trabalhos que abordam as concepções sem explicitação conceitual quanto a esse termo ou sua definição breve, sem tratamento conceitual (HOFFMAN, 2019; RAMOS, 2010; VIEIRA, 2019; SOARES, 2013).

Assim, intentaremos delinear o que são concepções, conduzindo a linha argumentativa para o caso específico das concepções docentes, objeto de pesquisa nesta Dissertação, e indicando como as entendemos neste trabalho. Da mesma forma, a partir do argumento de que as concepções docentes são formuladas de acordo com os saberes construídos pelas professoras no decurso das suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, abordaremos sobre a constituição dos saberes docentes. Tais saberes são diversos e manifestam-se no cotidiano da ação docente de forma dinâmica e articulados entre si, a partir das escolhas, misturas e combinações que, espontaneamente, as professoras realizam.

Para iniciar, buscamos alguns elementos na definição do termo concepção, encontrada em dicionários. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2922), dentre outras definições, o termo concepção tem o sentido de “2. O ato de conceber ou criar mentalmente, de formar ideias, especialmente abstrações [...] 4. Noção, ideia, conceito,

compreensão [...] 5. Modo de ver, ponto de vista: opinião, conceito”. Já o dicionário Novo Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 2128) apresenta alguns significados para o termo que, em alguns pontos, assemelham-se ao dicionário anterior. Entre os significados apresentados, destacamos:

2 p. metf. obra de inteligência; produção, criação, teoria [...] 5 faculdade ou ato de apreender uma ideia ou questão, ou de compreender algo, compreensão, percepção [...] 6 modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento, noção [...] c. do mundo maneira subjetiva de ver e entender o mundo, esp. as relações humanas e os papéis das pessoas e o seu próprio na sociedade, e tb. As respostas a questões filosóficas básicas, como a finalidade da existência humana, a existência da vida (e castigo ou recompensa) após a morte etc.; visão do mundo, cosmovisão.

No dicionário eletrônico Aulete Digital (2021, online), assim como os citados anteriormente, estão expostos alguns sentidos que definem o termo concepção. Dentre eles, está a “ação ou resultado de criar algo na mente ou no intelecto, de ter ideia(s), de imaginar (coisas concretas ou abstratas)”, assim como “ponto de vista, maneira de ver, sentir, interpretar algo; OPINIÃO⁴”.

Buscando o sentido filosófico do termo, verificou-se o dicionário básico de filosofia no qual a palavra concepção é definida como

1. Operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria (ex.: concepção platônica do Estado, concepção liberal da economia etc.). 2. Operação intelectual pela qual o entendimento forma um conceito (ex.: o conceito de triângulo). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1990, p.

Essas definições trazem aspectos que podem aparecer mais ou menos enfatizados por alguns autores do campo de estudos das concepções docentes, que ora aproximam concepção de ideias pré-concebidas, não necessariamente fundamentadas, senso comum, ora incluem os conceitos, o intelecto, ora remetem o termo às ideias implícitas que estão na base dos posicionamentos e ações dos sujeitos. Não há uma conceituação única e unânime do termo concepção, mas alguns elementos dessas conceituações contribuem para delinear o que se está entendendo como concepções docentes nesse trabalho.

⁴ Grifo do autor.

Conforme veremos a seguir, algumas das definições trazidas pelos dicionários supracitados - como, por exemplo, concepção como uma ação de conceber, de criar mentalmente uma ideia, um ponto de vista ou entendimento sobre algo - estão em conformidade com diversos teóricos que lançam mão do termo concepção para discutir determinados assuntos das suas respectivas áreas de conhecimento. Dentre tais teóricos, traremos aqui estudiosos do campo da Filosofia (PICH, 2010), da Psicologia (TEIXEIRA, 2004) e da Educação (PONTE, 1992; GUIMARÃES, 2010; VRIES; FERREIRA; ARROIO, 2014), com objetivo de tratar tanto do conceito amplo de concepção quanto na área específica das concepções docentes.

Para Pich (2010, p. 156), teórico do campo da Filosofia, a concepção é uma ação mental essencialmente humana, é “um ingrediente de toda operação mental: para crer perceptualmente, para lembrar, para raciocinar, para exercer qualquer poder ativo (mesmo aqueles que não são propriamente intelectuais), a concepção é uma condição necessária”. Dessa forma, antes de qualquer ação em relação a um objeto, seja mental ou físico, há antes a elaboração de uma concepção. Só a partir daí o sujeito compreenderá sua relação com o objeto e a inserção deste no mundo. No mesmo sentido da conceitualização encontrada em Houaiss (2010), em Aulete Digital (2021) e em Pich (2010), Guimarães (2010, p. 96) compreende o ato de conceber como uma atividade mental. Ele declara que “as concepções se estabelecem como esquemas mentais que, uma vez formados, desempenham um papel fundamental na compreensão que as pessoas desenvolvem do mundo e de si próprias”. Nesse ponto de vista, o autor atribui a concepção uma ação necessária para que o indivíduo signifique e dê sentido a si, ao mundo e tudo que o envolva. A mente humana é capaz de realizar abstrações extremamente complexas e elaborar imagem de algo que ainda não veio à existência e/ou que o sujeito nunca presenciou, visualizou ou experimentou empiricamente. Assim, Pich (2010) afirma que os objetos ou ideias a partir dos quais uma concepção será elaborada podem existir ou não. Dessa forma, ao realizar a concepção de algo que nunca viu, o indivíduo estará idealizando como acha que seja ou como acha que deveria ser o objeto que concebe.

A elaboração de uma concepção pode corresponder ou não ao conceito já estabelecido politicamente, socialmente ou academicamente em relação ao objeto. Incluindo tanto as concepções prévias a uma conceitualização quanto aquelas atravessadas por conceitos, Pich (2010) afirma que existe a possibilidade de serem elaboradas duas concepções distintas sobre um mesmo objeto, uma mais comum e outra mais elaborada. Segundo o autor, “pode haver de um mesmo objeto uma noção obtida por intermédio dos sentidos externos, mais simples e indiferenciada, como também uma mais ‘científica’, que um ser humano experiente é capaz de

realizar” (PICH, 2010, p. 148). Assim, podemos inferir que a mais comum se relaciona com as concepções elaboradas através do saber comum o qual é realizado pelo indivíduo de maneira intuitiva a partir de suas vivências, e não sofre nenhum tipo de validação. Já o mais elaborado, refere-se ao saber científico que, através de estudos, passa por processos de validação e categorização das características exatas do objeto.

Toda concepção elaborada por um sujeito está impregnada dos saberes, crenças e valores socioculturais que ele já internalizou, isso porque, segundo Ponte (1992, p.1), elas “formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros)”. Em outras palavras, ao gerar uma concepção, o indivíduo irá buscar em suas vivências algo que dê sentido, que sustente a ideia que ele elaborará sobre o objeto que se pretende criar uma concepção. Essa concepção também pode ser gerada através da interação, da comparação com as concepções que o outro criou sobre o mesmo objeto.

Conforme afirma Pich (2010, p. 145), “conceber-imaginar-apreender propriamente não implica juízo ou crença, mas há ali, não obstante isso, um ato mental. Na concepção em si, nada é afirmado ou negado, ela não é nem falsa nem verdadeira”. Assim, a concepção que um sujeito estabelece sobre determinado objeto ou ideia pode não corresponder, necessariamente, à sua essência, à sua realidade. Isso porque é apenas a visão, a elaboração mental do sujeito em relação ao objeto, elaboração essa que, conforme já dito, é influenciada por fatores individuais como, por exemplo, vivências, opiniões e contexto sociocultural em que o sujeito está inserido. Dessa forma, é inadequado atribuir juízo de valor ou censurar às concepções desenvolvidas por um sujeito, mesmo que esta esteja em desacordo com as reais propriedades do objeto⁵. É imprescindível a compreensão de que as concepções elaboradas são carregadas pelas particularidades que constituem o indivíduo o qual elabora a concepção, ou seja, a concepção é gerada à luz da visão de mundo e experiências do sujeito.

Pich (2010) aponta, a partir dos estudos de Reid, uma distinção entre o conceito de concepção, que se caracteriza como uma atividade mental que é primária a qualquer outra ação em relação ao objeto concebido, e percepção, que é definida como uma ação secundária envolvendo os sentidos em busca de um conhecimento concreto do objeto. O autor afirma que perceber um objeto é diferente de concebê-lo, mas que perceber implica também em conceber,

⁵ No que diz respeito às concepções docentes, a formação – seja inicial ou continuada – tem a incumbência de considerar tais concepções, colocando-as como pauta de reflexão para, a partir daí, elaborar novas compreensões e entendimentos sobre os objetos de conhecimento. Ainda nesse capítulo, trataremos sobre mudanças das concepções, à luz de teóricos que abordam essa questão (GUIMARÃES, 2010; PONTE, 1992; TEIXEIRA, 2004).

uma vez que ao perceber já se construiu uma concepção prévia do objeto. Entretanto, a concepção de um objeto não necessariamente envolve sua percepção, já que essa última requer o uso dos sentidos. Assim, um objeto pode ser primeiramente concebido para depois ser percebido ou pode ser concebido e percebido de forma simultânea. Para melhor entendimento, imaginemos uma pessoa que nunca ouviu falar ou conhece pessoalmente um berimbau (instrumento musical tradicional baiano), ao ser questionada, sem a presença do instrumento, sobre o que ela acredita que seja e para que serve um berimbau, ela irá elaborar uma concepção abstrata em relação a este objeto. Agora, nesse mesmo cenário, mas apresentando fisicamente o objeto em questão, a pessoa poderá manusear e, a partir de seus sentidos, conceber e perceber o objeto elaborando uma concepção mais concreta. Pich (2010) afirma que, para Reid, quando um objeto é concomitantemente concebido e percebido, ele é conhecido com mais precisão, visto que o indivíduo contará com as características, com as particularidades do objeto para elaborar suas concepções.

A partir da diferenciação dos conceitos de concepção e percepção apresentados por Pich (2010), estendemos, aqui, o exemplo explicitado anteriormente para o campo dos pensamentos abstratos – transposição não realizada pelo autor –, mais especificamente para o campo das concepções docentes. Dessa forma, poderíamos inferir que, ao questionar uma professora sobre o que ela entende a respeito do significado de letramento, se for um conceito que ela ainda não tenha ouvido falar, muito menos vivenciado, compreendemos que ela buscará em seus diversos saberes consolidados e em suas experiências elementos que possam ajudá-la a formular uma concepção em relação ao referido termo, porém, será uma concepção subjetiva. Agora, se ela é inteirada sobre o campo conceitual que envolve o letramento, se suas práticas pedagógicas buscam alinhamento ao seu entendimento desse conceito, para além da concepção, ela tem uma espécie de “percepção” do letramento, no sentido que ela o conhece e o vivencia, do ponto de vista de sua atuação docente. Dessa forma, estamos estendendo a ideia de percepção de Pich (2010) a uma situação em que o que ele nomeia como percepção não seria, nesse contexto de conceitos abstratos, sentida apenas pelos sentidos do nosso corpo, mas também pela vivência que faz com que determinado conceito tenha sentido e seja compreendido.

Ao passo que Pich (2010) sublinha o caráter não valorativo das concepções, Ponte (1992) traz ao debate um outro aspecto, que destaca também sua atuação limitante. Nesse sentido, não valorar as concepções não descarta a possibilidade de transformá-las, o que, do ponto de vista do contexto da docência, constitui-se em um argumento importante. Segundo o autor, as concepções

[...] actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão. (PONTE, 1992, p. 1)

Nesse mesmo pensamento, Guimarães (2010, p. 96) argumenta que as concepções “estruturam e dão sentido às situações com que a pessoa se confronta e orientam-na face a essas situações, influenciando a sua disposição ou o seu comportamento em relação a elas, bem como a acção que vier a realizar”. Assim sendo, nossas concepções podem gerar preconceitos que nos impossibilitem conhecer, interagir e vivenciar outras realidades, uma vez que ela nos faz olhar outras vivências e perspectivas a partir do ponto de vista que elaboramos. Nessa lógica, transpondo ao campo da docência, as concepções das professoras podem atuar como agente bloqueador de novas perspectivas. Ou seja, certas concepções enraizadas pelas professoras podem impedir que elas avaliem criticamente e modifiquem suas práticas corriqueiras, impedindo-as de saírem da sua zona de conforto.

O campo conceitual dos estudos sobre concepção, em geral, estende-se para a área educacional, especificamente no que se refere à docência. Vries, Ferreira e Arroio (2014) esclarecem que o termo “concepções docentes” corresponde a *teachers beliefs*, expressão em inglês que passou a predominar nas pesquisas sobre formação de professoras. Com base em Pajares (PAJARES, 1992 apud VRIES; FERREIRA; ARROIO, 2014), os autores apontam que a definição da palavra *beliefs* (crenças em português) possui diversos sentidos como “atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, alienações, teorias implícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de conduta, etc.” (VRIES, FERREIRA E ARROIO, 2014, p. 558).

Guimarães (2010), autor português da área matemática, também evidencia a multiplicidade de sentidos que o termo “concepção” possui. Segundo ele, “o estudo das concepções dos professores insere-se, no que se refere à investigação educacional, numa área mais ampla, habitualmente reconhecida como o estudo do pensamento ou do conhecimento do professor” (GUIMARÃES, 2010, p. 82). Nessa perspectiva, os estudos sobre concepções docentes teriam o intuito de acessar a consciência da professora para compreender o que ela pensa a respeito ou quais conhecimentos ela tem sobre determinado assunto.

No âmbito dos estudos em língua portuguesa, as discussões sobre as concepções docentes estão inseridas nas pesquisas que tratam das concepções que são elaboradas pelas professoras a respeito dos diversos assuntos que envolvem sua prática profissional. Assim como no termo inglês *beliefs*, o termo “concepção” remete a diferentes sentidos. Dessa forma, ao tratar a acerca das concepções docentes, os autores se referem tanto às crenças quanto aos conhecimentos, opiniões e entendimento que as professoras têm em relação a determinado assunto. Essa multiplicidade de sentido evidencia a complexidade dos estudos sobre concepções que podem seguir diferentes caminhos.

Teixeira (2004), estudioso português do campo da Psicologia, na sua Dissertação de mestrado sobre mudança de concepções de professores, designa as concepções docentes como concepções implícitas por entender que são formuladas de maneira tácita, inconsciente e espontânea. Assim, o autor afirma que

[...] Uma forma de considerar as concepções implícitas dos professores é entendê-las como um sistema organizativo algo difuso (síntese diluída) de conhecimentos e crenças que opera de forma tácita sobre o conjunto de componentes que constituem as referências do professor – crenças, valores, conhecimento de vária natureza e elementos afectivos – gerando, suportando e orientando os seus modos de ver e de actuar. (TEIXEIRA, 2004, p. 46)

O referido autor diz ainda que, mesmo que não consigam externar e explicar suas origens, todos os professores possuem e fazem uso de concepções próprias a respeito do processo de ensino e aprendizagem, bem como da área do conhecimento específico que domina. Dessa forma, podemos concluir que todo trabalho pedagógico desenvolvido por uma professora não é realizado de forma aleatória, mas com base em concepções elaboradas ao longo da sua vida acadêmica e profissional. Essas elaborações, conforme salienta Teixeira (2004), não são realizadas apenas na esfera individual, mas também no coletivo no contexto da cultura, na interação com todos os elementos que envolvem o ambiente acadêmico e escolar. Nesse campo coletivo, as concepções teóricas concebidas no âmbito científico são entendimentos de profissionais e estudiosos que se dedicam a estudar, produzir e validar conhecimentos em diversas áreas.

Certas concepções elaboradas por um docente podem impedir que ele reflita sobre sua ação pedagógica e se permita a conhecer, reformular, elaborar novas concepções e experienciar diferentes e novos processos de ensino. Dessa forma, embora as concepções de um indivíduo

não sejam avaliáveis entre verdadeira e falsas, conforme argumenta Pich (2010), é importante que as concepções docentes sejam mobilizadas, analisadas, estudadas, confrontadas para que, mesmo estando arraigadas, tenham a possibilidade de serem reelaboradas. No âmbito coletivo da elaboração das concepções teóricas, ao tomar as concepções docentes como objeto de estudo, esse processo de reelaboração de concepções pode ter mais força e gerar reais transformações, uma vez que permite sua análise crítica.

Assim, salientamos que, apesar de enraizadas no nosso eu, no que nos constitui ao longo da nossa existência, nossas concepções são suscetíveis a mudanças. Entretanto, para transformá-las, é preciso um intenso trabalho de reelaboração dos saberes ou uma marcante experiência que favoreça enxergar para além das sólidas paredes construídas pelas nossas concepções. Quando assumidas como formas naturais de ver e fazer as coisas, as concepções revelam-se, frequentemente, resistentes à mudança, exigindo um esforço intencional de reflexão e de reestruturação para mobilizá-las, mostrar suas inconsistências e lacunas, transformá-las.

Sobre a mudança das concepções, os estudos de Guimarães (2010, p. 94) revelam que, “de um modo geral, as crenças adquiridas tendem a perdurar, embora existam umas mais susceptíveis de mudança do que outras”, entretanto, defendemos que sua reelaboração não é impossível. Ponte (1992, p. 27) afirma que “mudanças profundas no sistema de concepções só se verificam perante abalos muito fortes, geradores de grandes desequilíbrios”, ou seja, mediante a confrontos que possibilitem a análise e reestruturação da concepção.

Em conformidade com Ponte (1992), Teixeira (2004) afirma que certas concepções e práticas dos professores se mostram relutantes a mudanças. Assim, torna-se necessário ações intencionais que proporcionem a possibilidade de reflexão das suas concepções e práticas profissionais, uma vez que

[...] Na ausência de uma formação psicológica e pedagógica cientificamente fundamentada que permita reestruturar cognitivamente o ecletismo das concepções espontâneas constituídas ao longo das experiências de vida, da formação escolar e do desenvolvimento da carreira, os professores farão uso de concepções implícitas, perpetuando assim, na sua actividade, modos pedagógicos de pensar e agir semelhantes àqueles a que estiveram sujeitos na sua própria aprendizagem e formação. (TEIXEIRA, 2004, p. 169)

Em concordância com Ponte (1992) e Teixeira (2004), aqui, consideramos que uma formação mobilizada no âmbito coletivo por profissionais e estudiosos interessados em analisar e reelaborar suas próprias concepções, que tenha como ponto de partida a ação e as concepções docentes, e favoreça a reflexão sobre as práticas cotidianas escolares, pode constituir-se como um agente que colabore para mobilizar, tomar consciência, ampliar e reformular as concepções docentes.

Com base nas conceituações teóricas apresentadas anteriormente, este trabalho toma a concepção como uma prática humana de interpretação, de formulação de um ponto de vista ou de uma ideia que é feita de determinado objeto ou fenômeno a partir dos saberes apropriados e construídos pelo sujeito ao longo da sua vida, bem como das suas vivências nos diferentes espaços socioculturais, formativos e profissionais. No que concerne às concepções docentes, essas são consideradas como o resultado das escolhas, compreensões, mixagens e significados que as professoras fazem dos diversos saberes e discursos normativos, políticos e acadêmicos a respeito da sua prática, dos sujeitos os quais sua ação é destinada e do espaço onde exerce seu trabalho.

Diante disso, os estudos sobre concepções estão relacionados aos que versam sobre os saberes que compõem a profissão docente. Este último, é tópico de interesse de muitos teóricos educacionais, principalmente os pertencentes ao campo de formação para a docência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1999; CUNHA, 2010), dentre outros, os quais caracterizam e classificam os saberes docentes, por vezes em categorizações semelhantes entre si, que ora se recobrem mais, ora menos, mas trazendo diferentes nuances quanto a esses saberes. Tomaremos como referência os estudos de Tardif (2014) e Tardif e Raymond (2000) que caracterizam os saberes docentes como múltiplos e oriundos de distintas fontes.

Ao tratarem sobre os saberes docentes, Tardif e Raymond (2000, p. 218) mencionam saberes que são constituídos antecedente ao ingresso da professora em uma Universidade. Em concordância com essa perspectiva, Arroyo (2002, p. 124) afirma que “carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos; aprendemos nosso ofício de educadores em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências [...]”. Isso significa dizer que a docente se forma não apenas no seu curso de graduação, mas também nas diferentes experiências que tem ao longo da sua vida.

Assim, entre os saberes docentes descritos pelos autores supracitados, estão os saberes que são singulares a cada pessoa. Tardif e Raymond (2000, p. 218), afirmam que os saberes

singulares a cada indivíduo “[...] não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”. Nesses diversos contextos, cada pessoa perceberá, interpretará e se apropriará dos múltiplos conhecimentos e culturas existentes no mundo a seu modo, desenvolvendo em si crenças, concepções, experiências, jeito de ser e de viver singulares. Futuramente, ao ingressar no seu espaço profissional, as docentes levarão consigo saberes próprios construídos ao longo da sua história de vida que alicerçarão o seu modo de ser professor e, conseqüentemente, seu fazer pedagógico. Esses saberes socioculturais apropriados e construídos de forma singular pela professora, enquanto um ser social, estão tão enraizados no seu modo de existir no mundo que ela pode incluí-los no seu planejamento e ensino tanto de forma intencional quanto de forma não intencional. É algo que lhe é próprio e que reflete em suas práticas sociais cotidianas, inclusive na sua ação docente.

Quando ingressam no espaço escolar da educação básica, as pessoas em geral têm seu primeiro contato com o mundo do ensino, dos conhecimentos escolares. Considerando que o ensino básico obrigatório se inicia aos 4 anos de idade indo até os 17 anos, podemos afirmar que uma pessoa passa, em média, 14 anos da sua vida em uma instituição escolar na condição de aluno. Para quem futuramente irá ingressar na carreira docente, este momento da vida se configura como o primeiro contato com o contexto escolar e sua cultura. Tardif e Raymond (2000, p. 216) afirmam que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Isso revela que é nesse contexto escolar inicial, na posição de aluna da educação básica, que a futura docente produzirá conhecimentos iniciais referentes ao que culturalmente é atribuída a função profissional do ser professora.

No espaço acadêmico, quando se inicia o processo formal de formação docente, a futura professora pedagoga, “[...] profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 2010, p. 52), passa por um processo formativo através do curso de licenciatura em Pedagogia que dura, aproximadamente, cerca de 4 (quatro) anos. Nesse processo de formação, os conhecimentos e experiências vivenciadas enquanto aluna da educação básica são mobilizados, ressignificados e transformados em saberes que essa professora acessará durante sua ação pedagógica cotidiana. A análise crítica de suas experiências como discente do ensino básico, através da lente da formação profissional, permitirá a elaboração de ideias singulares do que

venha ser uma boa e mau profissional tanto em termos didáticos quanto em termos organizacionais e de relação com os alunos e, assim, a constituição da sua identidade docente⁶.

Tardif (2014) apresenta quatro principais saberes que, do ponto de vista deste trabalho, se somam aos saberes individuais adquiridos pelas professoras ao longo da sua trajetória particular. O primeiro são os saberes adquiridos na sua formação inicial, os quais compreendem os saberes profissionais, que são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2014, p. 36). Segundo o autor, o ensino das instituições de formação de professores envolve os saberes que se referem às ciências da educação que tratam sobre conhecimentos teóricos e filosóficos educacionais, e o da ideologia pedagógica, que são os relacionados às teorias sobre o ensino e a aprendizagem.

O segundo grupo de saberes apresentado pelo mencionado autor são os disciplinares. Para Tardif (2014), tais saberes dizem respeito às diferentes áreas do conhecimento que foram produzidas e aprimoradas socialmente pelo homem ao longo da história da humanidade, como a linguagem escrita, a matemática, a literatura, a biologia, dentre outras. Para o autor, esses saberes estão incorporados nos componentes curriculares universitários⁷ e, portanto, são apropriados pelas professoras durante sua formação inicial. Entretanto, arrisco afirmar que, mesmo num enfoque simplificado, sem pensar suas bases epistemológicas e na sua natureza científica, esses saberes das disciplinas não são aprendidos pelas professoras somente na Universidade, mas, sim, desde sua formação básica, sendo aprimorado e aprofundado durante sua formação superior, e ainda ampliados já no exercício da docência.

Já o terceiro grupo de saberes docentes apontado por Tardif (2014, p. 38) corresponde aos saberes curriculares que se referem “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela difundidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Dessa forma, esses saberes são singulares a cada instituição que irá elaborá-los, selecioná-los e ministrá-los de acordo com suas concepções de educação, de criança e de sociedade. Segundo

⁶ Os estágios supervisionados oferecidos nos cursos das diferentes licenciaturas, em sua essência, têm a principal função de contribuir no desenvolvimento da identidade docente, (re)elaborar ideias em relação à docência, assim como promover fundamentadas reflexões sobre a prática escolar cotidiana. Muitos autores (SILVA; GASPARELLO, 2018; MILANESI, 2012; CORRÊA, 2021) têm se dedicado a escrever sobre as contribuições dos estágios supervisionados para a formação e construção do perfil docente.

⁷ Há, no entanto, controvérsias em relação à incorporação dos saberes disciplinares ao currículo dos cursos de licenciatura. Isso porque há cursos que tratam mais da didática desses conhecimentos, e menos dos conhecimentos disciplinares em si, que quando são abordados, também carecem de ser articulados, muitas vezes, a seu ensino. Ou seja, dissociado do fato de ser saber disciplinar a ser aprendido para ser ensinado.

o autor, esses saberes estão nos programas escolares os quais as professoras precisam incorporar ao seu planejamento e na sua prática pedagógica diária. Assim, configuram-se como saberes relacionados ao exercício docente. É importante salientar, no entanto, que embora o autor associe os saberes curriculares aos saberes específicos das instituições escolares, as discussões e orientações curriculares se apresentam em instâncias mais amplas, em documentos orientadores ou mandatórios. A BNCC, por exemplo, se caracteriza como um documento de esfera federal que propõe uma base curricular comum, a partir da qual as instituições tecerão suas singularidades.

Os saberes acadêmicos e profissionais apropriados na formação inicial na Universidade, se somam aos saberes construídos no próprio exercício da docência, ao ingressarem no campo profissional da escola. Sobre esses, diversos autores também discutem, atestando a sua importância na constituição da docência.

Dessa forma, o quarto grupo de saberes requisitados na ação prática cotidiana são denominados por Tardif (2014, p. 48) como os saberes experienciais ou práticos, os quais formam “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou de teorias”. Assim sendo, é possível afirmar que a prática profissional cotidiana requer e promove a constituição de saberes específicos à ação docente, saberes esses que só podem ser obtidos no exercício diário da profissão.

É durante sua ação profissional cotidiana, na inserção na cultura escolar, nas experimentações metodológicas e didáticas, na interação com seus alunos e na troca com seus pares, os quais muitas vezes possuem mais e/ou experiências diferentes da sua, que a professora constrói conhecimentos referentes à rotina escolar e forma sua maneira singular de ser professora, ou seja, ele desenvolve o seu saber prático, o saber ensinar. Assim, são saberes construídos no fazer docente no decorrer de suas experiências com o espaço escolar, que começa durante a formação inicial nos contextos de estágios, de programas de iniciação à docência e projetos de pesquisas, e tem continuidade na prática profissional.

Entretanto, é importante destacar que, mesmo sendo saberes distintos, não há saber prático ou experienciais sem o saber teórico ou saber profissional, os quais são provenientes da formação inicial e continuada. Os saberes provenientes do âmbito teórico, muitas vezes elaborados a partir da investigação empírica do contexto escolar, propicia, dentre outras coisas, a compreensão e a reflexão crítica das especificidades históricas, sociais e práticas do cenário

educacional. Assim, é na experiência prática, através da articulação entre saberes teóricos e práticos que a formação da professora ganha sentido e é, de certa forma, completada.

Por se tratar de um saber adquirido na ação diária, Tardif e Raymond (2000, p. 211), declaram que “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Em outras palavras, é com o passar do tempo desempenhando suas funções profissionais que a professora consolida os saberes pertinentes à sua profissão, em especial os saberes que só podem ser aprendidos na prática profissional a partir da experiência.

Conforme o exposto anteriormente, e em concordância com o explicitado por Tardif (2014) na epígrafe deste capítulo, compreende-se que os saberes que embasam a elaboração das concepções docentes são diversos e estão relacionados com a individualidade e com as diferentes vivências que as professoras têm na sua vida social, pessoal e profissional. Assim, diante da multiplicidade de saberes necessários e mobilizados na ação docente, não é pertinente se referir a um saber docente, no singular, mas, sim, aos saberes docentes, no plural, por entender que “o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens” (CUNHA, 2007, p. 34). Ao levar em consideração essa pluralidade dos saberes docentes e a maneira particular com que cada profissional os elabora, pode-se concluir que, apesar de alguns conhecimentos serem comuns à formação inicial da professora, cada sala de aula é única. Isso porque as práticas docentes são planejadas e realizadas pelas professoras a partir da interpretação, articulação e seleção que fazem dos saberes que dispõem e que são construídos ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Esses diversos saberes dão subsídio para que a professora possa enfrentar as demandas que diariamente surgem na sua ação profissional, seja relacionado à prática pedagógica, às questões sociais que atingem a escola ou a interação com seus alunos e pares. Assim, “o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2014. p. 17), isto é, ele é produzido e apropriado pelas professoras com vistas ao desenvolvimento da sua ação profissional. Sem a finalidade do trabalho esses saberes teriam fim em si mesmos, é a ação docente no contexto escolar que os torna funcionais, dinâmicos e significativos.

Compreender o caráter plural dos saberes docentes é importante posto que são eles que baseiam as formulações das concepções que direcionam as ações cotidianas da professora no contexto escolar, especificamente, na sua sala de aula. É possível afirmar que as professoras elaboram suas concepções tanto a partir dos saberes advindos das experiências que têm nos

diversos contextos socioculturais e formativos que já frequentou desde a sua infância, como através da interação com as distintas concepções elaboradas por seus pares, o que faz esse processo singular.

Tomando por base o que foi descrito por Pich (2010), podemos argumentar que as concepções docentes podem ser somente uma concepção expressa com base nos saberes construídos pelas professoras ao longo da sua vida social, acadêmica e profissional, mas sem uma vivência empírica ou uma experiência específica em relação ao objeto, ao tópico em questão. Do mesmo modo, há a possibilidade de ser uma concepção acompanhada de uma percepção, ou seja, fruto de suas experiências. Se assim for, este docente tem um conhecimento e uma vivência com o objeto, de maneira que ele é capaz de estabelecer uma concepção a partir das suas propriedades e especificidades.

Nossas concepções sobre o mundo e seus diferentes contextos, produtos e comportamentos socioculturais formam nossa identidade e influenciam sobremaneira o modo que vivemos e nos relacionamos com as pessoas. São elas que nos fazem selecionar o que consumimos, os ambientes que queremos estar inseridos, as pessoas que queremos interagir, as experiências que queremos vivenciar. Da mesma forma, as concepções docentes constituem a identidade profissional da professora, influenciando seu entendimento e sua relação com o ambiente escolar, bem como sua ação na sala de aula. No entanto, as concepções docentes não se manifestam nos planejamentos e nas práticas pedagógicas cotidianas tal como elaboradas. Isso em razão de que essas práticas são de natureza complexa, resultado das muitas mixagens e incorporações de concepções diversas que permeiam o espaço escolar. Fundamentada na teoria sobre o cotidiano formulada pelo historiador francês Michel de Certeau (1998), Ferreira (2003) concebe esse processo como “fabricação do cotidiano escolar”.

Em sua tese de doutorado, Ferreira (2003, p. 11) estabeleceu como objetivo principal “interpretar as práticas coletivas dos sujeitos profissionais que trabalham na escola de Ensino Fundamental I, antiga escola primária, fora da sala de aula, partindo da hipótese de que o cotidiano escolar é historicamente ‘fabricado’ [...]”. A partir daí, a autora constatou, dentre outros aspectos, que os discursos produzidos no cotidiano da escola “não se apresentam nas práticas das realidades escolares da mesma maneira em que foram ‘estrategicamente’ elaborados, mas, de uma maneira ‘taticamente’ fabricada” (FERREIRA, 2003, p. 236). Isso porque, segundo a autora, esses discursos são modificados conforme o cenário específico da realidade de cada contexto.

Assim, a escola, como instituição gerida por ações estratégicas, a qual Certeau (1998) define como sendo às ações dos grupos que detêm o poder das produções hegemônicas e, por isso, são dominantes em relação aos demais, não se coloca como mera reprodutora dos produtos concebidos pelos grupos que possuem o domínio dos discursos elaborados com o intuito de conduzir o funcionamento da instituição escolar. Na produção das práticas escolares cotidianas, ao contrário, as estratégias produzidas por esses grupos são burladas e submetidas a táticas que, segundo Certeau (1998), é uma astúcia dos mais fracos para subsistir no campo do domínio dos mais fortes, é um meio utilizado pelos que estão em condição de subalternidades e não dispõem da autoridade e do domínio, para valer-se das produções hegemônicas segundo seus propósitos. Nesse sentido, as práticas escolares são taticamente produzidas pelos principais atores (professoras, gestoras e coordenadoras) que se movem, que criam, que (re)significam, que fabricam diariamente o espaço escolar.

Ressalto que essa fabricação “é uma produção, uma poética” (CERTEAU, 1998, p.39), isto é, não uma fabricação com sentido fabril, mecânico e sem implicações, mas uma ideia de um fazer artesão criativo e significativo no qual esses indivíduos comuns que atuam no cenário escolar, em meio produções hegemônicas dos âmbitos políticos, acadêmicos e pedagógicos, criam bricolagens para inventar criativamente seu modo de ser, de fazer, suas práticas, o seu cotidiano.

Essas táticas utilizadas pelas professoras na produção do seu cotidiano não são desenvolvidas de forma aleatória sem um princípio que as sustentem. Entende-se aqui que elas são geradas por meio das concepções que, por sua vez, são constituídas a partir dos diversos saberes docentes. Sem uma concepção estruturada, as professoras não teriam a clareza dos seus propósitos em relação ao seu fazer docente e, conseqüentemente, das táticas, das bricolagens que precisam fazer para realizar seus objetivos, ainda que estes estejam na contramão do que determinam as produções hegemônicas feitas para a escola. No entanto, é importante dizer que, muitas vezes, as tomadas de decisões em relação ao planejamento, as mixagens e combinações de concepções são realizadas sem tanta consciência por parte das docentes, que podem não ter tanta clareza de suas próprias concepções. Ou, ainda, suas escolhas e recusas podem ser fruto de uma resistência à mudança de concepção.

Vale salientar que nem sempre as táticas desenvolvidas serão favoráveis a efetivação de um ambiente escolar propício à aprendizagem significativa e produtiva dos alunos. A depender dos saberes e concepções epistemológicas nos quais as professoras se apoiem na elaboração de suas próprias concepções docentes e, conseqüentemente, nas táticas que promovem a fabricação

do seu cotidiano, as práticas pedagógicas elaboradas podem tornar-se limitantes e improdutivas, do ponto de vista dos objetivos pedagógicos, embora possam se constituir em resistências e subversões, do mesmo modo.

Diante do exposto e da perspectiva da “fabricação do cotidiano”, consideramos que as professoras são artesãs de um cotidiano que não evidencia o que lhe é imposto, mas sim as construções que fazem, de forma astuciosa, tendo como base as concepções que elaboraram ao longo de sua formação. Portanto, elas não são reprodutoras, mas autoras de suas práticas, considerando aí não apenas um viés individual, mas incluindo ações coletivas e as práticas institucionais do contexto da escola. Por ser construído a partir de suas concepções, esse cotidiano evidencia a identidade docente que envolvem “[...] as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais” (GATTI, 1996, p. 86). Assim, apesar de ser regido pelo outro, pelas estratégias das forças dominantes, é um cotidiano em que estas professoras estão implicadas, estão ativas em ações singulares e coletivas, e não somente receptivas das produções hegemônicas.

Trazendo essa argumentação para o campo específico da Educação Infantil, levando em consideração as especificidades desse segmento, conforme serão abordadas no capítulo seguinte, entende-se que a prática da docência nessa etapa exige que as professoras tenham propriedade de um conjunto de saberes que envolvem as diversas concepções de criança e infância existentes na nossa sociedade; os conhecimentos que tratam da especificidade da criança e da etapa da educação básica em questão; a apropriação das normatizações políticas e institucionais; dentre outros conhecimentos. A partir dos estudos sobre os saberes, as concepções e o cotidiano docente, pode-se supor que a elaboração das concepções das professoras atuantes na Educação Infantil ocorre a partir desses saberes específicos a essa etapa, somados a outros aspectos como suas vivências pessoais com crianças, bem como sua experiência profissional. Pode acontecer de as concepções pertinentes ao âmbito político, acadêmico e pedagógico destoarem das concepções e do que as docentes acreditam como sendo pertinentes à Educação Infantil e, assim, serem introduzidas em suas práticas a partir de recontextualizações. Assim, é a partir de reelaborações que estas profissionais fabricam artesanalmente seus diferentes modos de ser e de fazer docente.

No que se refere à temática proposta neste trabalho, compreende-se que as concepções docentes das professoras inseridas na Educação Infantil em relação ao ensino da linguagem escrita nessa etapa específica, são formuladas mediante os conhecimentos que essas profissionais constroem tanto no seu processo formativo, seja ele inicial ou continuado, quanto

na sua prática. Esses conhecimentos envolvem diferentes saberes e concepções de alfabetização, linguagem, Educação Infantil e infância, assim como suas ideias e experiências pessoais.

No processo de elaboração das suas concepções, as professoras se apropriam do universo de diversas concepções teóricas e discursos pedagógicos já mixados sobre seu campo de atuação, fazendo suas próprias reformulações e mixagens de acordo com os propósitos da sua ação pedagógica. Assim como os teóricos que argumentam que as concepções influenciam diretamente as práticas docentes (PONTE, 1992; GUIMARÃES, 2010), entendemos que as práticas de leitura e escrita realizadas nas diversas escolas brasileiras que atendem a Educação Infantil são desenvolvidas a partir das concepções que as professoras inseridas nesse segmento têm a respeito da criança, da Educação Infantil e do que cabe a essa etapa, assim como a partir do seu entendimento sobre a linguagem e cultura da escrita.

À vista disso, o próximo capítulo abordará sobre os diferentes modos nos quais a criança foi considerada ao longo do tempo até chegar no processo da construção do sentimento da infância como um marco do surgimento da concepção da criança como um sujeito cultural ativo, histórico e de direitos. Esse novo modo de entender a criança e sua infância, demonstra que ela tem interesse em aprender sobre o mundo a sua volta e seus diferentes fenômenos e conhecimentos socioculturais que inclui, inclusive, o funcionamento e os usos da linguagem escrita como forma de comunicação e expressão. As diferentes formas em que a criança foi vista no decorrer da história ressoavam diretamente na compreensão do que cabia à sua educação. Assim sendo, o capítulo discutirá, ainda, sobre os marcos históricos que levaram a constituição da Educação Infantil como o lugar propício para que os pequenos vivenciem sua infância, interajam e se apropriem desses diversos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Da mesma forma, será discutido como a linguagem escrita foi contemplada nos documentos que orientaram esse segmento ao longo da sua organização como etapa da educação básica. O referido capítulo concluirá com a discussão sobre as diferentes perspectivas de abordagem da linguagem escrita na etapa da Educação Infantil, debatidas por Brandão e Leal (2016), que podem influenciar o planejamento e desenvolvimento das práticas das professoras que trabalham com crianças desse segmento.

3. INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA

“A infância é algo que nossos saberes, nossa prática e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre a qual podemos intervir, algo que podemos acolher [...]”. (LARROSA, 2003, p. 184)

Ao longo da história da humanidade as crianças foram consideradas e posicionadas no contexto familiar e social de formas distintas, acompanhando as características e as mudanças das conjunturas sociais do período histórico em que nasceram. Consequentemente, por se caracterizar como uma construção social, o entendimento da infância e suas particularidades também passaram por modificações (ARIÈS, 1986). Atualmente, as crianças são entendidas como sujeitos sócio-histórico e de direitos, singulares, capazes e criativos, que precisam vivenciar uma infância que lhes assegure cuidados, garantias de direitos, de conhecimentos e interação constante com o mundo sociocultural em que estão inseridas e que recriam a seu modo enquanto dele se apropriam.

Definida como um dos direitos que precisam ser garantidos, a Educação Infantil se apresenta como um período propício para que as crianças possam conhecer a si, o outro, o mundo e suas produções e manifestações socioculturais. Nesse sentido, a escrita, instrumento cultural presente na maioria dos espaços e relações sociais, caracteriza-se como uma forma de linguagem e uma produção sociocultural que suscita a curiosidade e o interesse das crianças e se coloca, portanto, pertinente à primeira etapa da educação básica. Entretanto, a abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil envolve diferentes tendências epistemológicas que se opõem quanto às temáticas e metodologias apropriados às crianças dessa etapa.

Assim, este capítulo tem o objetivo de discorrer sobre as perspectivas que direcionam as práticas com a leitura e escrita nas turmas de Educação Infantil, relacionando-as com as concepções de infância, de Educação Infantil, e as diferentes concepções teóricas de alfabetização. Desse modo, uma vez que a compreensão das singularidades das crianças, tal como dos seus direitos de viver sua infância, de conhecer, apreciar e se relacionar com os produtos culturais criados pela humanidade podem determinar as ações pedagógicas direcionadas a Educação Infantil, o capítulo abordará a construção das concepções de criança e infância ao longo do tempo, e a influência dessas concepções na consolidação da Educação Infantil como uma etapa da educação básica que busca assegurar o direito das crianças de

aprender e interagir com os conhecimentos produzidos pela humanidade como, por exemplo, a linguagem escrita. Por isso, a seção seguinte versa sobre as concepções da infância ao longo da história, para em seguida tratar sobre os marcos históricos que definiram a Educação Infantil tal como é na atualidade, até que possamos discutir sobre as perspectivas de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil.

3.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SENTIMENTO DA INFÂNCIA

O entendimento do significado da infância e do que é ser criança não tem origem biológica, não é universal nem estático. De forma contrária, esses conceitos são constructos sociais que foram vistos e considerados de maneiras distintas nos diferentes períodos históricos. Dessa forma, diferentemente do modo contemporâneo de enxergar a infância e a criança, durante muitos séculos, algumas sociedades conceberam a criança como um ser equivalente ao adulto que não possuía características próprias nem requeria cuidados específicos. Assim, conforme evidenciam Muller e Hassen (2009), durante muito tempo as crianças não foram, inclusive, tomadas como sujeitos de pesquisa nos estudos sociológicos e antropológicos. Somente a partir da década de 80 é que começaram a surgir pesquisas que se propuseram a investigar as crianças na sua integralidade e individualidade e não como coadjuvante das relações familiares, escolares e sociais.

Ariès (1986), historiador francês, é considerado como pioneiro nas pesquisas que buscam investigar o início do sentimento da infância nos contextos familiares e sociais. A partir de uma análise da arte medieval, o autor argumenta sobre a descoberta da infância na história ao longo do tempo. Em seus estudos, revela que até o século XII os artistas não representavam as crianças em suas pinturas. Para ele, “[...] é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1986, p. 50). O autor diz ainda que, até o fim do século XIII, quando as crianças eram representadas nas pinturas da arte medieval, elas eram retratadas com características adultas como, por exemplo, músculos abdominais e peitorais. Para simbolizar sua fase infantil, apenas seu tamanho era reduzido. Assim, podemos pressupor que, em suas expressões artísticas, os pintores dessa época apenas retratavam uma sociedade que não tinha uma atenção específica

para a infância, uma sociedade em que a infância era considerada como “[...] um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 1986, p. 52).

Durante as análises feitas por Ariès (1986), é mostrado que a partir do século XIII surgem algumas representações de crianças com traços que revelam sua fase pueril. Entretanto, tais representações remetiam-se apenas às crianças do contexto religioso, a exemplo do menino Jesus. Apenas a partir do século XV que começam a ser evidenciadas ilustrações infantis leigas em que a criança era retratada em diversos ambientes e situações cotidianas. O autor, porém, adverte que “[...] essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias [...]” (ARIÈS, 1986, p. 55). O autor salienta que essas representações podem dar a ideia de que as crianças dessa época viviam o cotidiano social junto aos adultos, sem nenhuma separação.

Ariès (1986) salienta, entretanto, que a ausência do sentimento da infância, presente especialmente na Idade Média, não significava que havia um desleixo ou falta de afeto em relação às crianças. Muito pelo contrário. O que ocorria é que “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes [...]” (ARIÈS, 1986, p. 156). A criança era vista como capaz de vivenciar e realizar ações que na atualidade seriam destinadas apenas aos adultos como, por exemplo, o trabalho.

Evidenciando o período inicial da percepção das singularidades da primeira infância, Ariès (1986, p. 65) diz que

[...] A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Apesar de ter contribuído significativamente com os estudos sobre a infância, Pinto (1997) adverte o fato de Ariès ter sido criticado por ter a iconografia como principal fonte de investigação, uma vez que essa forma de expressão artística estava a serviço dos interesses de quem a produziu e encomendou, podendo não corresponder, fielmente, à realidade da época analisada. Entretanto, este mesmo autor destaca que essa escolha de fonte de análise não tira de Ariès “[...] o mérito de nos ter proporcionado a consciência de que aquilo que parecia um

fenômeno natural e universal era afinal o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea” (PINTO, 1997, p. 38).

Heywood (2004) evidencia as críticas feitas em relação à pesquisa realizada por Ariès ao revelar que, embora alguns historiadores profissionais tivessem visto com bons olhos, outros teceram duras críticas em relação às análises e conclusões realizadas no estudo. O autor assinala três pontos vistos como negativos no referido estudo. O primeiro diz respeito à ingenuidade de Ariès ao se basear na iconografia para concluir a ausência do sentimento da infância na sociedade do período medieval. Heywood (2004) aponta que neste período o foco dos artistas não estava em retratar a vida secular ou a aparência física dos seus retratados, mas, sim, sua posição perante a sociedade.

O segundo ponto diz respeito à centralidade de Ariès no presente. Ou seja, ele se baseou na concepção de infância de sua época para analisar e concluir a ausência do sentimento de infância no período da Europa medieval. Nesse sentido, o terceiro ponto de crítica julga como exagerada a afirmação da total falta da compreensão do período da infância das crianças. Como forma de questionar a inexistência, e de propor uma forma distinta de considerar as particularidades do período infantil, os críticos levantaram situações em que comprovam um olhar mais sensível em relação às crianças menores como, por exemplo, a flexibilidade no regime imposto pelos monastérios em relação às crianças que eram obrigadas a seguir a vida religiosa. Heywood (2004, p. 27) conclui que “[...] parece indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância [...]”, isso porque, mesmo de forma distinta da contemporaneidade, o período medieval teve sua forma específica de enxergar e considerar o período da infância. Assim, para o autor, é importante reconhecer a importância de Ariès como precursor dos estudos sobre a infância, mas seguir em frente com novas pesquisas tendo como base as especificidades culturais e sociais da época em estudo.

A antropóloga Clarice Cohn (2005), por sua vez, argumenta que é importante compreender que os estudos de Ariès expõem um sentimento de infância que foi sendo elaborado ao longo do tempo, de acordo com as transformações sociais pertinentes a cada sociedade e período de tempo. “[...] Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos [...]” (COHN, 2005, p. 22). A autora salienta, ainda, que a infância não é comum a todas as crianças, isso porque “em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser

formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais [...]” (COHN, 2005, p. 22). Assim, para entender a infância vivenciada por crianças inseridas em um determinado contexto sociocultural, é imprescindível conhecer a cultura deste ambiente e/ou contexto social.

É importante dizer que a concepção de infância não muda apenas de um território regional para o outro. Dentro de uma mesma sociedade, a depender da conjuntura social que a criança faz parte, sua vivência da infância pode ser diferente em relação a outras crianças. Assim sendo, do ponto de vista corroborado e defendido pela Sociologia da infância, fala-se sobre infâncias, no sentido múltiplo, e não sobre infância, num ponto de vista universal, absoluto.

Devido o termo infância ser um conceito polissêmico, no qual seu significado pode variar de acordo com o contexto sociocultural, muitos estudiosos de diversas áreas do conhecimento se debruçam a entender a criança e sua constituição. Nessa perspectiva, Pinto (1997) apresenta algumas concepções de criança sustentadas por importantes teóricos que se utilizaram de fontes distintas com o propósito de compreender a percepção da criança ao longo do tempo. A partir da teoria do filósofo inglês John Locke, o referido autor apresenta a ideia da criança como uma tábula rasa “[...] segundo a qual o ser humano recém-nascido seria como uma espécie de superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam ‘escrever’ aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento [...]” (PINTO, 1997, p. 40).

Difundida a partir do século XVII, período em que, como dito anteriormente, Ariès (1986) demarca como momento do desenvolvimento dos sentimentos da infância, a teoria da tábula rasa influenciou o modo de ver e educar as crianças de muitas gerações. Entretanto, ela foi e é alvo de crítica de muitos estudiosos da infância, uma vez que a sua intenção de elevar a criança de sua condição de vazia, de inacabada para qualidade de um adulto estruturado e instruído, acaba por desvalorizar as potencialidades da criança, bem como não proporciona a ela a vivência de sua infância de forma genuína, sem se preocupar com os acontecimentos futuros.

Da mesma forma, Pinto (1997) traz as ideias do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau que, influenciado por John Locke, apresenta a criança como “[...] um ser que nasce bom e puro, facto que o torna importante em si mesmo [...]” (PINTO, 1997, p. 41). Para o autor, independente das dessemelhanças entre as ideias de Locke e Rousseau, ambas revelam uma nova realidade social que é o reconhecimento da infância. Assim, passa-se a entender que as crianças possuem desejos, necessidades, ações, capacidades físicas, emocionais e intelectuais que diferem de um homem ou uma mulher, ou seja, a infância é uma fase da vida humana que se distingue da adulta.

As transformações ocorridas no século XIX no campo social, econômico e da ciência impulsionaram a evolução do pensamento sobre a criança. Prizskulnik (2004, p. 73) relata que

No final do século XIX, a ciência que se desenvolve começa a mostrar uma criança mortalmente atingida pelas doenças infecciosas e vítima do regime escolar. A higiene infantil, então, começa o combate à mortalidade, e os novos conhecimentos começam a questionar os princípios educativos. Inicia-se uma série de estudos e pesquisas tendo a criança como temática, ou seja, a criança passa a ser objeto específico de estudo das várias áreas de conhecimento [...].

Dentre essas pesquisas estão os estudos de Sigmund Freud, estudioso do campo da Psicanálise, que, de acordo com Pinto (1997), desmistificou a ideia elaborada por Locke o qual instituiu a criança como tábula rasa. Para Freud, a compreensão da criança como um ser raso é incoerente, uma vez que ela nasce com uma capacidade psíquica de, dentre outras ações, sentir “[...] tristeza, solidão, raiva, desejos destrutivos, vive conflitos e contradições, é portadora de sexualidade, escapa ao controle da educação [...]” (PRISZKULNIK, 2004, p. 72). Freitas e Assis (2007) mencionam os estudos de Jean Piaget, pesquisador do campo da Biologia e Psicologia, que, mais tarde, já no século XX, também colaboraram para o entendimento da criança como ser de inteligência e ativa, um marco nos estudos sobre as crianças. De igual modo, Mello (2015) destaca as significativas contribuições que os estudos do psicólogo Vygotsky, a partir dos princípios da Psicologia histórico-cultural, trouxeram para a percepção da criança, colocando-a também como um ser ativo que, a partir do momento que nasce, por meio da interação com sua cultura, vai se apropriando das características humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

O ato de colocar a criança e tudo que a envolve como sujeitos de atenção, pesquisa, discussões e reflexões nos diferentes campos de conhecimentos, permitiu que, ao longo do tempo, houvesse mudanças na concepção da infância e do que é ser criança. Assim, na atualidade, as crianças são compreendidas como como sujeitos culturais, singulares, inseridos num determinado contexto histórico, familiar e social que influencia diretamente seu modo de ser e de se relacionar com o mundo à sua volta. Da mesma forma, são “[...] cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem” (KRAMER, 2000, p. 5). Essa mudança de concepção contribui para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos e a defesa da infância, período que, conforme defende Kramer (2000), é específico da imaginação,

da fantasia e da criação. Desse modo, conforme declara Larrosa (2003) no trecho em epígrafe, o conceito da infância passou a ser algo conhecido e, portanto, algo que se pode defender, cuidar e garantir.

Entretanto, apesar da transformação em relação à compreensão do ser criança, ainda há variações no entendimento do que é essencial na vivência do período da infância. Conforme declara Pinto (1997), ao analisar o discurso comum ou as produções científicas em relação ao contexto infantil, pode-se perceber que

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO, 1997, p. 33)

Ou seja, mesmo que haja concordância em relação a visão da criança como um ser individual, autônomo e diferente do adulto, uma vez que possui suas próprias especificidades e modos de compreender e se apropriar do mundo, existe uma subdivisão dentro dessa visão em relação ao que cabe na vivência da infância. À vista disso, há os que se preocupam em propiciar experiências e aprendizados para que a criança possa se preparar para a fase adulta e, por outro lado, há os que consideram a infância como um período com fim em si mesmo, em que cabe a criança apenas viver, experienciar, se conhecer, descobrir seu lugar no mundo, interagir e refletir sobre tudo que está a sua volta, uma vez que, ao contrário do que se entendia no período da Idade Média, “[...] a criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança)” (KRAMER, 2000, p. 5).

A divergência na compreensão do que a criança precisa vivenciar e aprender na sua infância, conseqüentemente, influencia o desenvolvimento de diferentes visões de educação. Com isso, encontram-se distintas vertentes educacionais que direcionam as ações pedagógicas realizadas nas classes da educação básica. No âmbito da Educação Infantil, desde a sua constituição, há um intenso debate em relação ao que proporcionar de experiências e aprendizados para as crianças desse segmento. Assim, existem vertentes que se posicionam na defesa de promover um processo educativo em que as crianças, desde bem pequenas, possam desenvolver a disciplina e se apropriar dos conhecimentos ditos necessários para os estudos no

Ensino Fundamental, bem como a vivência e o sucesso da vida adulta. Por outro lado, há vertentes educacionais que buscam garantir, na primeira etapa da educação básica, um processo educacional em que os pequenos possam explorar, experienciar e interagir com seus pares e objetos, com o propósito de que aprendam sobre si, sobre o outro, sobre o mundo e sobre a cultura em que nasceram, em processos de aprendizagem que preservem as especificidades da infância.

Ao entender a criança não como um ser que está no mundo apenas para reproduzir e obedecer ao que o adulto determina ou para se preparar para a vida adulta, mas como um sujeito ativo que questiona, que cria, que tem interesses e que, como garante Cohn (2005), produz cultura e atribui sentido a tudo que está ao seu redor, compreende-se que ela tem direito, curiosidade e condições de conhecer, interagir e contribuir com sua cultura, inclusive com a cultura escrita. Nesse sentido, por se tratar de bem cultural presente nos diversos ambientes socioculturais em que as crianças transitam, a linguagem escrita consiste em uma prática e um objeto de conhecimento com a qual esses pequenos interagem e da qual têm o direito de se apropriar. Entretanto, conforme esclarece Baptista (2010, p. 10) “[...] O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança — e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas”. Ou seja, a garantia, na Educação Infantil, da apropriação da linguagem escrita precisa estar de acordo com os princípios da cultura infantil.

A Educação Infantil se configura hoje como uma etapa da educação com função e fim em si mesma, que busca assegurar às crianças seu desenvolvimento integral, a vivência da sua infância e a interação com seus pares e com os conhecimentos e culturas produzidos pela humanidade, conforme garantido pelas DCNEI. Entretanto, para que possuísse essas características próprias, ela passou por transformações ao longo da sua existência que ocorreram de acordo com os avanços das discussões acadêmicas e políticas no campo do direito da criança e da infância. No próximo tópico discorreremos sobre processo de consolidação da Educação Infantil como um direito das crianças, como um espaço não apenas do cuidado, mas também educativo em que elas poderão ter acesso e se apropriar de conhecimentos socialmente produzidos, incluindo os relacionados à linguagem escrita. Assim, serão abordadas as políticas públicas que orientam e normatizam a Educação Infantil. De igual modo, trataremos sobre o desenvolvimento do perfil e da formação das profissionais que atuam nesse segmento.

3.2 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA VIVÊNCIA DAS INFÂNCIAS

Assim como o conceito de infância, também o conceito de criança se transformou ao longo do tempo, passando de uma criatura vazia e incompleta para um ser de direitos, cheio de potencialidades e singularidades. Do mesmo modo, acompanhando as transformações no entendimento sobre a infância e a criança na sociedade, a Educação Infantil passou por um processo de mudanças até se configurar tal como é hoje. Segundo Roveri (2019, p. 267)

Uma pedagogia específica para crianças pequenas tardou a ser efetivamente considerada nas políticas educacionais brasileiras. Podemos destacar as importantes lutas, na década de 1980, de professores, gestores, pesquisadores, movimentos sociais, comunidades e trabalhadores comprometidos com a garantia dos direitos das crianças. As discussões em torno das especificidades do trabalho educativo em creches e pré-escolas foram realizadas em amplos debates e pesquisas, os quais nortearam documentos oficiais das décadas seguintes, cujos conteúdos levavam em conta o binômio “cuidar e educar” para a superação de propostas assistencialistas e escolarizantes na Educação Infantil.

A construção histórica do entendimento da criança como um sujeito de direitos, ratificada, inclusive, em documentos de acordos internacionais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e Convenção dos Direitos da Criança (1989), assegurou a concretização de muitas garantias para esse público específico, dentre elas o direito à educação.

No âmbito brasileiro, fruto das lutas sociais pela efetivação dos direitos das crianças, as escolas destinadas às crianças pequenas ganharam escopo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 a qual, influenciada pelos documentos internacionais anteriormente citados, reconhece a criança como portadora de direitos e institui a creche e pré-escola como parte da educação brasileira e dever de oferta do Estado. Com isso,

[...] as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85)

Entretanto, o ingresso das crianças nessa etapa não era considerado obrigatório, tendo a obrigatoriedade apenas no Ensino Fundamental. Assim, apesar da evolução no reconhecimento da creche e pré-escola como pertencente ao sistema brasileiro de educação, muito ainda precisava avançar para que todas as crianças brasileiras tivessem o direito a ter uma educação gratuita e de qualidade.

Desde a sua constituição até dispor das características atuais, a Educação Infantil passou por muitos debates, reformulações e conquistas. Neste ínterim, foram elaborados documentos que tinham como objetivo pensar e promover avanços para essa etapa da educação básica. Salienta-se que cada documento exprimia o contexto social e político do período de sua publicação, e foram “[...] delineadas por discussões e conflitos de interesses que envolvem o governo e os movimentos sociais representados por especialistas e pesquisadores que lutaram por acesso à educação pública e de qualidade desde a primeira infância” (BRIÃO, 2019, p. 40).

Os debates e controvérsias em relação ao trabalho com a linguagem escrita com crianças bem pequenas teve início desde a constituição da Educação Infantil e seus documentos norteadores. Assim, o questionamento sobre se deve alfabetizar ou não as crianças pertencentes à primeira etapa da educação básica, e sobre como e o que da linguagem oral e escrita trabalhar nessa etapa sempre foi ponto de pauta nas discussões sobre as funções pedagógicas da Educação Infantil. Nesse sentido, por vezes, nos documentos oficiais destinados à Educação Infantil, orientações quanto à linguagem escrita eram referidas, sempre evidenciando as concepções dos grupos acadêmicos e políticos presentes na sua elaboração.

Assim sendo, entre 1994 e 1996 foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC) documentos pertencentes a Política Nacional de Educação Infantil, os quais “[...] estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86). Dentre esses documentos, está o intitulado “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”. Publicado em 1996, o referido documento realizou análises, conclusões e recomendações a respeito de diversas propostas pedagógicas de sistemas estaduais e municipais de educação brasileiro. No tocante à abordagem da linguagem escrita, foi realizada uma análise sobre como as propostas pedagógicas tratavam a questão da alfabetização na pré-escola. Nesse sentido, foi constatado que

A quase totalidade das propostas pedagógicas faz referência à questão da alfabetização. E, em geral, no bojo da discussão sobre a função pedagógica da

pré-escola que surge a necessidade de se incluir a alfabetização, muitas vezes como prioridade, chegando-se até a confundir essas duas questões. Há casos em que esta postura parece se constituir numa busca para conferir maior legitimidade à pré-escola. [...] Outra questão bastante recorrente diz respeito à própria concepção de alfabetização implícita ou explicitamente tratada nos documentos. O processo de aquisição da leitura é visto, em muitas das propostas, de forma restrita, sendo entendido apenas enquanto domínio do código. (BRASIL, 1996, p. 44)

As análises feitas pelo documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* foram importantes para se pensar sobre as práticas e papel da Educação Infantil que, em grande parte dos sistemas de educação, confundia-se com a etapa do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, provocou reflexões sobre concepções e práticas de alfabetização na pré-escola que, na maioria das vezes limitava-se “[...] à codificação e decodificação de sinais gráficos, de forma mecânica e repetitiva, através de métodos silábicos e outros materiais didáticos totalmente ultrapassados” (BRASIL, 1996, p. 45). A partir do estudo realizado, o referido documento deu subsídio para a formulação de propostas curriculares que garantissem a especificidades da criança e da Educação Infantil e do trabalho com a linguagem escrita nessa etapa.

Em 1996, todo o sistema educacional brasileiro foi fortalecido, em termos de organização e garantia de direitos, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A Educação Infantil, especificamente, apesar de ainda não ser obrigatória, passou a configurar-se como primeira etapa da educação básica, dividida em duas subetapas: creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as de 4 a 5 anos e 11 meses. Somente dezessete anos depois, com a redação feita em 2013, no governo Dilma Rousseff, e com uma parte do campo contrária, a LDB passa a determinar a obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola.

Seguindo a linha do tempo referente a publicações de documentos destinados à primeira etapa da educação básica, em 1998 foi publicado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), embora de caráter não obrigatório (BRASIL, 1998). Esta foi a primeira tentativa de estabelecer orientações curriculares comuns à Educação Infantil brasileira. Conforme demonstra Brião (2019), o RCNEI foi alvo de discordância de muitos estudiosos da área da Educação Infantil os quais criticaram a descontinuidade do que vinha sendo discutido e proposto nos documentos lançados pelo MEC entre 1994 e 1996. Kramer (2002, p. 70) afirma que o RCNEI foi fruto da intenção do MEC em definir parâmetros curriculares para todas as etapas da educação básica. Em vista disso, segundo a autora, o RCNEI

tornou-se “[...] alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação [...]”.

O parecer elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e enviado ao MEC, na época da elaboração do RCNEI, evidencia os pontos de insatisfação do setor acadêmico em relação ao documento e sugere revisões. Dentre os tópicos de contrariedade, estão os relacionados aos aspectos formais do documento no qual foram apontadas questões de revisão de linguagem sugerindo que fossem feitas por “[...] pessoas que dominem também seu conteúdo, pois uma revisão gramatical por si só não dará conta dos diversos problemas encontrados por todos aqueles que leram cuidadosamente o documento” (ANPED, 1998, p. 91).

Da mesma forma, foram evidenciadas questões referentes aos aspectos estruturantes ao indicar a falta de clareza na divisão do grupo de idades definidas como 0 a 3 anos e 3 a 6 anos, assim como a uniformização e falta de adequação das áreas de conhecimento segundo as características das duas faixas etárias estabelecidas. Ainda no aspecto estruturante, foi pontuada a tendência psicologizante e cognitivista conferida a concepção de desenvolvimento infantil. O modelo curricular adotado também foi alvo de avaliação da ANPEd que, mesmo sem o documento explicitar, identificou a inspiração no currículo do sistema educacional espanhol, e pontuou a contradição no “[...] fato do Referencial parecer ter adotado uma concepção pedagógica para a Educação Infantil mais rígida e conforme a uma visão tradicional de ensino do que aquela preconizada nos documentos espanhóis [...]” (ANPED, 1998, p. 94).

Quanto aos aspectos relativos ao conteúdo, a ANPEd, dentre outros pontos, destacou a restrição conferida à linguagem ao realizar substituição de nomenclaturas como, por exemplo, a palavra “língua” em detrimento de “linguagem”. Entretanto, é fundamental evidenciar que as críticas realizadas em torno da utilização do termo “língua” ao invés de “linguagem” se fundamentam em concepções que valorizam a ampla abordagem das múltiplas linguagens na Educação Infantil, porém entendem que o ensino da escrita não cabe a essa etapa da educação por correr o risco de promover uma escolarização precoce. Da mesma forma, houve críticas em relação a “[...] abordagem geral adotada, que reproduz a estrutura de ensino vigente nas etapas posteriores da educação básica, representam um retrocesso em relação ao que já se acumulou de experiência e conhecimento sobre o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança [...]” (ANPED, 1998, p. 96).

A publicação do RCNEI se deu em três volumes. No terceiro, foram apresentados os direcionamentos pedagógicos concernentes a, dentre outros temas, abordagem da linguagem

escrita na Educação Infantil. Nele, a aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil é entendida como

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, p. 122)

Nessa perspectiva, o documento apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a aprendizagem da linguagem oral e escrita destinados aos grupos de crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos. Segundo análises feitas por Morais, Silva e Nascimento (2020), os objetivos propostos, principalmente para as crianças de 4 a 6 anos, não contemplavam o estudo da notação da língua escrita de forma explícita e sistemática. Contrariamente, colocou em foco as práticas de letramento como, por exemplo, o contato com livros e a identificação do nome próprio. Além disso, ao analisar a compreensão de linguagem escrita explicitada no RCNEI, percebe-se uma forte influência do construtivismo ao considerar a escrita como um sistema de representação (FERREIRO, 2011), e ao argumentar que, para além de apenas memorizar as letras e seus sons, as crianças se deparam com conhecimentos de ordem conceitual em que precisam construir conhecimentos referentes a representação da linguagem pela escrita.

Em 2006, com a publicação da lei nº 11.274, que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, com ingresso das crianças aos 6 anos de idade, a primeira etapa da educação básica passou a agregar apenas as crianças de 0 a 5 anos. Desde a sua implementação até os dias atuais, a referida lei tem provocado discussões no campo da Educação Infantil quanto ao adiantamento de práticas alfabetizadoras e o direito à vivência da infância, dentre outros aspectos. Nesse sentido, Arelaro, Jacomini e Klein (2011), ao analisarem as consequências das leis 11.114/05 e 11.274/06, concluem que a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos não foi positiva para a educação das crianças pequenas. “[...] Ao contrário, diante das expectativas socialmente construídas pelos pais e pelas orientações e exigências das redes de ensino, muitas crianças de 6 anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 48). Roveri (2019, p. 270), por sua vez, aponta como problema da antecipação das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental a “[...] fragmentação das práticas pedagógicas na passagem das crianças da Educação Infantil para este nível de ensino, ocasionando a responsabilização e a cobrança dos profissionais das

pré-escolas pela inserção exitosa das crianças nas turmas do primeiro ano [...]”. Em relação ao ensino da linguagem escrita, a cobrança a que Roveri (2019) se refere pode reforçar, na Educação Infantil, a antecipação de práticas presentes no Ensino Fundamental. Da mesma forma, corre-se o risco de promover práticas em que, muitas vezes, a escrita é ensinada de maneira artificial, mecânica e sem significado.

Deste modo, os impactos da Lei do Ensino Fundamental de 9 anos se apresentam como uma pauta longe de ser encerrada nas discussões presentes no campo da primeira infância. Por outro lado, a busca por garantir que as crianças vivenciem o período de sua infância de forma agradável e significativa, e o não entendimento ou admissão de que a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças de forma respeitosa e apropriada não anula o gozo do seu período infantil, pode tender a adiar uma necessária abordagem da linguagem escrita na etapa da Educação Infantil. Ou seja, as tensões no campo já despontam nesse processo de sedimentação da primeira etapa da educação básica no Brasil.

Seguindo os marcos importantes na história da Educação Infantil brasileira, em 2009 foram lançadas as DCNEI, documento de cunho curricular normativo e obrigatório, proveniente da esfera Federal. Nele, a Educação Infantil é definida como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12)

Como característica imprescindível, as DCNEI assinalam que a Educação Infantil não tem objetivo de promoção para o Ensino Fundamental, embora as experiências vividas nessa etapa sejam importantes para a continuidade da escolaridade. Isso significa dizer que a Educação Infantil é uma etapa própria com fim em si mesma, em que, a partir dos eixos curriculares estruturantes das interações e brincadeiras, as crianças conhecerão a si e o mundo em que nasceram, se relacionarão com seus pares, com os adultos, com as diversas linguagens e conhecimentos socialmente produzidos (BRASIL, 2010). Dessa forma, neste documento a criança é entendida como

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

Em relação à abordagem da linguagem escrita na primeira etapa da educação básica, as DCNEI determinam que o currículo deve garantir práticas que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25). Assim, mesmo sem definir objetivos de aprendizagem, o referido documento assegura a linguagem escrita como uma linguagem que deve constar no currículo da Educação Infantil. Entretanto, conforme salientam Moraes, Silva e Nascimento (2020, p. 8), anunciando as tensas disputas de concepções no campo, como será discutido na próxima seção, as DCNEI adotam a mesma perspectiva do RCNEI de propor a aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil de forma genérica, revelando “[...] uma intenção explícita de não orientar um trabalho pedagógico voltado à reflexão sobre a notação escrita da língua [...]”. No entanto, enfatizamos aqui que, a despeito das críticas dos autores citados, o terceiro volume do RCNEI, além de mencionar o uso da letra de fôrma e a importância da leitura de textos memorizados, aponta alguns objetivos direcionados ao estudo da linguagem escrita que vão além do letramento, são eles: “interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional” e “reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 131).

Homologado no ano de 2017, oito anos depois das DCNEI, a BNCC, documento de caráter normativo, foi elaborada com o objetivo de nortear o fazer pedagógico da educação básica brasileira, inclusive a etapa da Educação Infantil. Ao apresentar a Educação Infantil como “[...] o início e o fundamento do processo educacional [...]” (BRASIL, 2017, p.36), o documento incorpora as concepções de criança e Educação Infantil apresentadas pela DCNEI, e apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser assegurados às crianças desse segmento. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Com base nos direitos supracitados, a BNCC organiza o currículo comum pertinente a Educação Infantil em 5 (cinco) campos de experiência, como arranjo curricular, que são: 1º O eu, o outro e o nós; 2º Corpo, gestos e movimentos; 3º Traços, sons, cores e formas; 4º Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5º Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A

abordagem da linguagem escrita é apresentada no 4º campo de experiência no qual são expostos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento em relação a linguagem oral e escrita, próprios a cada grupo de idade que fazem parte da primeira etapa da educação básica.

Como o currículo da Educação Infantil é um campo de disputa e múltiplos interesses, a elaboração e implementação da BNCC passou por intensos debates, conflitos e desacordos. No tocante ao ensino da linguagem escrita, as controvérsias iniciaram desde a nomenclatura do campo de experiência que abrangia os objetivos pertinentes à linguagem escrita, o que reflete o cenário de disputa de concepções de alfabetização e de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil. Na primeira versão, este campo foi denominado como “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; na segunda, foi alterado para “Escuta, fala, linguagem e imaginação”; e na terceira versão manteve-se o título proposto na primeira. Para Morais, Silva e Nascimento (2020, p. 11)

Observa-se, assim, nas três versões, um evidente interesse de invisibilizar a língua escrita no título desse campo de conhecimento, privilegiando a linguagem oral (escuta, fala) ou a linguagem, de modo geral, sem delimitação, desconsiderando, por um lado, a relevância e a centralidade da cultura escrita em nossa sociedade e, por outro, o interesse, a curiosidade e as hipóteses que as crianças revelam, desde cedo, sobre esse objeto cultural que é a escrita.

As controvérsias prosseguiram nas formulações dos objetivos de aprendizagem relacionados à linguagem escrita. Conforme demonstram as análises feitas por Morais, Silva e Nascimento (2020), somente a partir da segunda versão, sendo um pouco mais ampliado na terceira, aparecem objetivos mais voltados para a aprendizagem da notação alfabética e para práticas de escrita, leitura e compreensão de textos. Em conclusão da análise das três versões da BNCC, os autores constataram haver “[...] oscilações quanto ao que se prescreve e ao que se omite quanto ao ensino da notação alfabética e das práticas de leitura e de produção e textos escritos [...]” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 20). Tais oscilações refletem as diferentes forças em disputa, que envolvem diferentes perspectivas sobre o que cabe à Educação Infantil quanto à abordagem da linguagem escrita.

Como foi discutido até aqui, o campo teórico sobre a infância e a educação de crianças, assim como o campo das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, revelam uma visão dessa primeira etapa como sendo lugar da criança vivenciar experiências que a permitam questionar, experimentar, construir hipóteses, brincar, interagir, conhecer sobre seu mundo e

sua cultura, ou seja, viver a essência da sua infância. Do mesmo modo, é notório o embate das diferentes compreensões apresentadas nos documentos oficiais instituídos ao longo da existência da Educação Infantil a respeito do lugar que a linguagem escrita ocupa nas práticas direcionadas a essa etapa, especialmente no que se refere aos conhecimentos referentes à notação da língua, constata-se que certos documentos concebe a abordagem da escrita como incompatível com a concepção de infância que rege a Educação Infantil.

Assim, mesmo desenvolvendo propostas pedagógicas apoiadas em princípios contemporâneos de criança, infância e Educação Infantil, as instituições escolares enfrentam os desafios desse campo de disputas quanto ao que cabe da linguagem escrita na primeira etapa da educação.

Conforme exposto neste tópico, as transformações ocorridas na Educação Infantil ao longo do tempo possibilitaram que esta etapa ultrapassasse o caráter assistencialista e se tornasse uma etapa da educação que, além do cuidado, garantisse uma ação educacional em que as crianças interagissem e se apropriassem dos conhecimentos socialmente construídos, inclusive da linguagem escrita. Diante disso, tornou-se imprescindível trazer a seguir a constituição histórica da docência para a infância. Isso porque, assim como a instituição da Educação Infantil como parte da educação básica, a formação das profissionais que atuam nesse segmento fundamentadas em conhecimentos e diferentes concepções sobre a criança, o período da infância e as especificidades desse campo, também é recente na história da educação brasileira.

Historicamente, com base no discurso socialmente construído de que as mulheres têm mais facilidade com trabalhos do cuidado que requer paciência e delicadeza, a educação das crianças bem pequenas foi destinada à classe feminina. Rosemberg (1999, p. 11) relata que

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período [...].

Dessa forma, inicialmente, as ações das mulheres que trabalhavam com crianças pequenas tinham caráter assistencialista e do cuidado, como era o perfil das creches e pré-escolas. Com isso, não requeria formação específica. Sobre esse cenário vivenciado pela Educação Infantil Arce (2001, p. 182) afirma que “[...] a todo momento, tem-se reforçado a imagem do profissional para a Educação Infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional [...]”. No Brasil, com a instituição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a educadora de crianças pequenas passa a ter um perfil mais profissional, exigindo passar por uma formação que, atualmente, de acordo com o estabelecido pela LDB, se dá através do curso de Pedagogia que abrange aspectos do desenvolvimento da criança e do trabalho pedagógico.

De acordo com Santos, Franco e Varandas (2019, p. 112), “o anúncio da formação do professor da Educação Infantil em nível superior, em curso de licenciatura plena, é um passo importante para a profissionalização, a valorização e a carreira dos professores que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade [...]”. Assim, além de fomentar melhor qualidade da educação das crianças da Educação Infantil, a necessidade de formação conferiu um perfil profissional às professoras que, desse marco, não basta gostar de crianças e ter facilidade com trabalhos que inspiram ternura e calma, é necessário ter propriedade do arcabouço teórico e metodológico que guia a ação docente na Educação Infantil.

Entretanto, nem sempre essa formação inicial abarca toda a complexidade do ensino infantil. Ao analisar 71 currículos de cursos de licenciaturas brasileiros em sua pesquisa sobre a formação de professores no Brasil, Gatti (2010, p. 1370) constatou que “disciplinas relativas à ‘Educação Infantil’ representam apenas 5,3% do conjunto [...]” de disciplinas. Com isso, muitas vezes, cria-se a necessidade de as professoras atuantes na Educação Infantil buscarem formações continuadas que as possibilitem pensar a criança em toda sua totalidade, bem como pensar e elaborar práticas que considerem as especificidades da infância e da criança, e promova sua formação integral.

Em busca da superação da representação docente marcada pelo “[...] mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, da educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico [...]” (ARCE, 2001, p. 170), a condição e necessidade de formação básica e continuada conferida às professoras de Educação Infantil, possibilitou o desenvolvimento de um perfil profissional com entendimento da criança como um ser de

cultura, integral, social e que tem direitos de interagir, de conviver, de pensar sobre o mundo e se apropriar de suas produções socioculturais, incluindo a linguagem escrita.

Destacamos que, no nosso entendimento, tanto o estabelecimento das concepções de infância e criança, quanto às políticas públicas com seus documentos orientadores e normativos, bem como as exigências postas para a formação de um profissional qualificado para a primeira etapa da educação básica, confluem no sentido de dar substância ao reconhecimento da pertinência da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil.

Entretanto, mesmo tendo como base modernas concepções de infância e de criança, as práticas voltadas à Educação Infantil apresentam controvérsias que põem em debate a criança e sua relação com os conhecimentos socialmente construídos. No centro desse debate estão as discussões em relação aos diferentes pensamentos sobre a abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil, e o incessante questionamento se as crianças pequenas devem ou não interagir e aprender sobre a língua na sua forma escrita, e, especialmente, como e em que aspectos. À vista disso, na próxima seção será discutido o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil com base em três diferentes perspectivas e as concepções de alfabetização subjacentes a elas.

3.3 PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar sobre o ensino da leitura e escrita na Educação Infantil é se referir a um campo controverso que comporta contradições e concepções diversas. Conforme exposto anteriormente, os próprios documentos de cunho curricular elaborados ao longo da história dessa etapa da educação apresentam enfoques distintos quando tratam do contato das crianças com esse campo de conhecimento. Dessa forma, as abordagens da linguagem escrita desenvolvidas com as crianças inseridas nas escolas que atendem a primeira etapa da educação básica são diversas e exprimem concepções específicas tanto das redes e instituições de ensino quanto das docentes dessa etapa.

Segundo Soares (2016), o ensino da escrita, em sua complexidade, envolve, pelo menos, três facetas. A faceta linguística, na alfabetização inicial, diz respeito a aprendizagens relativas ao sistema de escrita no seu aspecto fonológico e notacional. Envolve os aspectos

metalinguísticos relativos, em especial, à dimensão fonológica da língua⁸, por constituir-se em uma dimensão importante na alfabetização inicial, que favorece o estabelecimento da relação entre a notação da língua e a língua falada, a base do sistema alfabético, de caráter fonológico, fonográfico, embora, em última instância, regido pela ortografia. A faceta interativa da língua escrita remete-se ao desenvolvimento da capacidade de interagir e se comunicar por meio dos textos escritos, em diferentes gêneros, com destaque para os conhecimentos, estratégias e procedimentos de leitura, compreensão e produção de textos. Para a autora, esses aspectos seriam da ordem do letramento no nível do indivíduo. Vale pontuar a existência de concepções de alfabetização que entendem essa faceta interativa como parte do processo de alfabetização, enquanto Soares (2016) a compreende como letramento, reservando o termo alfabetização para a apropriação da escrita alfabética, mas sempre no contexto e de forma indissociável do letramento. A faceta interativa se relaciona fortemente tanto com a faceta sociocultural quanto com a linguística. Já a faceta sociocultural envolve o letramento no seu aspecto social e, assim, engloba os usos sociais da língua escrita, a capacidade de valer-se da escrita nos diferentes espaços e situações sociais de comunicação, a participação efetiva na cultura escrita. Para a autora, essas facetas são indissociáveis em todo o processo de apropriação da linguagem escrita, devendo aparecer de forma articulada nas práticas alfabetizadoras de qualquer segmento.

Soares (2016, p. 28) afirma que as “[...] concepções de aprendizagem da escrita diferenciam-se pela faceta do processo que elegem como objeto da aprendizagem; conseqüentemente, diferenciam-se as competências que cada concepção estabelece como objetivos a prosseguir [...]”. Em outras palavras, a depender do que considera importante no processo de alfabetização, certas concepções podem enfatizar mais uma faceta em relação a outra, sem que isso signifique, necessariamente, que as demais estejam ausentes. Os modos de conceber e abordar cada faceta, no entanto, pode variar de acordo com a concepção de alfabetização considerada, da perspectiva epistemológica que a embasa.

Se, no campo da alfabetização, há divergências entre as concepções no que diz respeito à ênfase nas diferentes facetas no processo de ensino, e no modo de abordá-las, na Educação Infantil, o cenário torna-se ainda mais controverso, já que é atravessado pelas disputas sobre o que cabe da alfabetização nessa etapa. Dessa forma, as autoras Brandão e Leal (2016) indicam a existência de, pelo menos, três perspectivas de abordagem da linguagem escrita na Educação

⁸ As operações metalinguísticas, de caráter metacognitivo, incidem sobre diversos níveis de organização da língua, referindo-se às atividades de reflexão deliberadas, conscientes sobre a linguagem, sua estrutura, seus segmentos. A consciência fonológica é uma atividade metafonológica, metalinguística (MORAIS; SILVA, 2016).

Infantil que têm guiado o ensino e aprendizagem da leitura e escrita das crianças pertencentes a essa primeira etapa da educação básica. As autoras evidenciam que tais perspectivas surgiram após objeções ao discurso da prontidão para a alfabetização, que se baseia no entendimento de que, antes de aprenderem a ler e escrever, as crianças necessitam desenvolver certas aptidões motoras e cognitivas. Denominadas “obrigação da alfabetização”, “o letramento sem letras” e “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, as três perspectivas⁹ descritas por Brandão e Leal (2016) podem associar-se a diferentes concepções de alfabetização, bem como valorizar e evidenciar uma ou mais das facetas descritas por Soares (2016) e os modos de abordá-las.

A primeira perspectiva nomeada “obrigação da alfabetização”, parte do princípio de que não há uma idade específica para iniciar o ensino da língua escrita e propõe que as crianças da Educação Infantil concluam essa etapa plenamente alfabetizadas ou, no mínimo, preparadas para a etapa do Ensino Fundamental. Entretanto, ao partir do entendimento de que “[...] a aquisição da leitura e da escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando a criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada [...]” (BRANDÃO; LEAL, 2016, p. 16), o processo de alfabetização é desenvolvido desarticulado dos usos sociais da escrita e por meio de atividades mecânicas e repetitivas, sem reflexões efetivas sobre a estrutura e funcionamento do sistema de escrita.

Por considerar a Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, a perspectiva da “obrigação da alfabetização” não leva em consideração as especificidades do período da infância. Assim, as experiências que tomam essa perspectiva da obrigação como referência para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, além de negligenciar as práticas com as múltiplas linguagens, não propiciam um ambiente lúdico em que, conforme determinam as DCNEI (2010), as interações e brincadeiras sejam os componentes principais. Ao contrário, são realizadas propostas pedagógicas, questionadas até para o Ensino Fundamental, que propõem treinamentos motores, visuais, auditivos e linguísticos, de forma técnica, descontextualizada, dissociados da cultura escrita, fugindo da cultura infantil e limitando a capacidade da criança de criar, brincar, refletir e inferir sobre sua língua materna¹⁰.

⁹ Destacamos que a definição das três perspectivas apresentadas pelas autoras Brandão e Leal (2016) não exclui possíveis variações que podem aparecer nas concepções docentes.

¹⁰ É importante salientar que, conforme aparece nos relatos das professoras participantes da pesquisa que serão apresentados mais adiante, a ênfase na faceta linguística não vem, necessariamente, associada a desconsideração do valor das interações e brincadeiras, ou mesmo sem consideração das situações reflexivas pelas crianças, ou,

Os fundamentos da perspectiva “obrigação da alfabetização” se aproximam da epistemologia empirista de aprendizagem a qual, segundo Becker (2003, p 99), concebe que “[...] o conhecimento acontece no ser humano por reprodução, pela via sensorial, pela representação sensível”. Assim, as crianças são entendidas como tábulas rasas, que aprendem por meio de metodologias que estimulem a memória, seu poder de associação, bem como seus órgãos dos sentidos para que, a partir deles, elas possam reter o conhecimento. No campo da alfabetização, os métodos clássicos, sejam sintéticos ou analíticos, se alinham a essa epistemologia de aprendizagem e, conseqüentemente, à perspectiva em questão. As práticas pautadas nesses métodos foram e são alvos de críticas que questionam a pertinência de seus procedimentos didáticos, principalmente na Educação Infantil. Entretanto, por vezes, de forma implícita ou explícita, têm ganhado legitimidade de políticas públicas e estado presentes nas práticas de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Como exemplo, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída através do decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, impôs a concepção fônica como principal método de alfabetização, e trouxe à tona debates já superados sobre a adequação e resultados dos métodos clássicos de alfabetização¹¹.

Por conceber o ensino da língua desarticulado da cultura da escrita e de suas práticas socioculturais, a perspectiva “obrigação da alfabetização” e os métodos de alfabetização a ela relacionados priorizam, como objetivo de ensino, apenas a faceta linguística descrita por Soares (2016) e mencionada anteriormente, e, mesmo assim, tratando-a de forma mecânica e descontextualizada, dissociada das outras facetas.

Nomeada “o letramento sem letras”, a segunda perspectiva referida por Brandão e Leal (2016, p. 18) caracteriza-se pela “[...] ênfase dada a outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita do trabalho com as crianças pequenas [...]”. Contrária à anteriormente mencionada, tal perspectiva reduz a importância da linguagem escrita na Educação infantil a partir do argumento de que a reflexão sobre a língua escrita e seus aspectos estruturantes são conteúdos escolares não destinados à primeira etapa da educação básica. Assim, apesar de caber mobilizar a leitura de histórias para as crianças, a perspectiva “o letramento sem letras” propõe que, nessa etapa,

necessariamente associada a uma “obrigação” da alfabetização. Dessa forma, entendemos que há variações das três perspectivas apresentadas por Brandão e Leal (2016), uma vez que os discursos docentes não se encaixam de forma uniforme nas perspectivas descritas pelas autoras.

¹¹ A despeito de apresentar-se como um método fônico atualizado, baseado na ciência cognitiva da leitura, os procedimentos indicados nos materiais da referida política se alinham, em muitos aspectos, aos procedimentos clássicos do método fônico, a partir de uma discursividade que enviesa a ideia de evidência científica, dando contornos ideológicos ao debate, como enfatiza Mortatti (2019), que se refere a um “novo velho discurso”.

sejam apenas realizadas atividades que não contemplem a linguagem escrita, especialmente, mas não apenas, se tratar-se de aspectos relativos à faceta linguística.

Como para essa perspectiva, a linguagem escrita não é um objeto de conhecimento para as crianças dessa etapa, em qualquer que seja sua faceta, não são promovidas situações de leitura e escrita, momentos em que a cultura escrita seja enfatizada, e muito menos oportunidades de análise linguística sobre a notação da língua. Moraes, Albuquerque e Brandão (2016, p. 520) esclarecem que “[...] para os adeptos dessa concepção, portanto, falar de alfabetização, jogos e atividades de análise fonológica ou de um trabalho com letras seria, por princípio, algo que violaria os interesses e as necessidades infantis”. Deste modo, desconsideram ou não compreendem que violar os interesses e as necessidades das crianças é, justamente, afastá-las do contato com uma forma de linguagem que suscita curiosidade e interesse de interação, inclusive das crianças bem pequenas, e que é presente na maioria dos espaços sociais que elas frequentam.

Ao se referir aos dois polos extremos do entendimento sobre abordar ou não a linguagem escrita na Educação Infantil, Ferreira (2011), aludindo a uma perspectiva que busca isentar a criança do contato com a linguagem escrita, diz que as instituições escolares que nela se baseiam removem dos espaços de Educação Infantil qualquer vestígio que indique a presença da leitura e escrita. Assim, as crianças não interagem com suportes de escrita, não produzem suas próprias escritas, nem presenciam situações de leitura e escrita por parte da professora. Cria-se uma bolha que “afasta” as turmas que abrigam as crianças bem pequenas dos contextos e práticas sociais em que a escrita tem presença constante.

Ao tratarem sobre leitura, escrita e o livro didático na Educação Infantil, Brandão e Silva (2017) mencionam um desdobramento da perspectiva “o letramento sem letras”, denominado de “à deriva”, em que se admite a linguagem escrita, desde que parta de uma iniciativa e interesse das crianças.

Isto é, a professora não planeja, nem propõe atividades específicas nessa área, mas acolhe a curiosidade das crianças sobre o tema, limitando-se a responder, por exemplo, às perguntas que elas formulam sobre como se escreve o seu nome ou sobre o que está escrito em um cartaz. Assim, nesse contexto, caberia às crianças mostrar seu interesse pelas letras e tomar iniciativa sobre o que gostaria de aprender. A professora, por sua vez, deveria acompanhar esse interesse e estar disponível para atendê-lo. (BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 442)

Apesar de ceder aos interesses manifestados pelas crianças sobre a leitura e escrita, a perspectiva do “à deriva”, por tomar a alfabetização, à princípio, como um processo que envolve, necessariamente, um conteúdo técnico e procedimentos mecânicos em si mesmos, e que não dizem respeito aos pequenos, não garante, efetivamente, que eles interajam, brinquem, conheçam as especificidades e reflitam sobre a escrita no seu aspecto social, estrutural e fonológico. Ao contrário, o contato com a escrita fica num plano casual, sem planejamento e intencionalidade, dependendo da curiosidade e solicitações realizadas pelas crianças. Além disso, não cumpre com o intuito da etapa da Educação Infantil que, conforme orientam as DCNEI (2010) e a BNCC (2017), é de planejar, promover e mediar situações de aprendizagem que incentivem a exploração e o conhecimento sobre o mundo e sua cultura, inclusive a escrita. Morais, Albuquerque e Brandão (2016), ao tratarem sobre as possibilidades de trabalho com a linguagem escrita que podem ser detectadas nas práticas escolares da Educação Infantil, também fazem referência a posição “à deriva”. Os autores mantêm o sentido do termo, no entanto, diferente de como consideraram Brandão e Silva (2017), colocam o “à deriva” como uma perspectiva a mais, e não como um desdobramento do “letramento sem letras”.

A última perspectiva de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil apresentada por Brandão e Leal (2016) é chamada de “ler e escrever com significado na Educação Infantil” e

[...] nega os outros dois citados anteriormente, pois, neste caso, não se quer obrigar a criança a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou “lendo palavras simples”, por meio de exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras; por outro lado, também não se pretende que ela mergulhe em um mundo que exclui textos, palavras ou letras e que, portanto, não existe na maioria dos quadrantes de nosso país. (BRANDÃO; LEAL, 2016, p. 19)

Ao negar as anteriores, a perspectiva “ler e escrever com significado na Educação Infantil” entende que, desde que inseridas em um contexto em que a maioria das práticas sociais é mediada pela escrita, as crianças interagem com essa forma de linguagem. Assim, conseqüentemente, elas se interessam e querem compreender os usos e o funcionamento do sistema de escrita. Da mesma forma, essa perspectiva compreende o processo da alfabetização como uma prática contínua que inicia bem antes do ingresso da criança no ambiente escolar e, portanto, a Educação Infantil, como uma etapa de integração e ampliação dos conhecimentos dos pequenos, precisa garantir que eles tenham a oportunidade de interagir e refletir sobre essa linguagem que tanto veem em seu entorno, e sobre a qual têm curiosidade.

Inspirada no construtivismo e no sociointeracionismo, Brandão e Leal (2016) apontam que a perspectiva em questão defende que o ler e escrever na Educação Infantil precisam ser significativos para as crianças. Isso implica um contexto letrado em que as práticas sociais de leitura e escrita sejam a base para as interações, reflexões e formulação de hipóteses pelas crianças sobre a escrita. Do mesmo modo, a dimensão lúdica e a valorização da cultura infantil são enfatizadas, uma vez que é por meio do contexto da brincadeira que as crianças, de forma prazerosa, aprendem sobre o mundo e produzem cultura. Segundo Brandão e Silva (2017, p. 443)

[...] Nessa perspectiva, ler e escrever na Educação Infantil não significa, necessariamente, abdicar do importante espaço da brincadeira e da exploração de múltiplas linguagens, nem, muito menos, obrigar as crianças a serem alfabetizadas por meio de exercícios enfadonhos [...].

A despeito da definição dessa perspectiva pelas autoras ter um sentido específico, não dicotômico entre as práticas de letramento e alfabetização, é fato que defender que a leitura e a escrita sejam abordadas com significado pode ter sentidos diferentes, a depender da concepção de alfabetização em jogo. Brandão e Leal (2016) atribuem à perspectiva “ler e escrever com significado na Educação Infantil” ao molde do ensino da linguagem escrita que contempla não somente às facetas interativa e sociocultural, mas também a abordagem mais sistemática da faceta linguística, a reflexão sobre as palavras, em seus aspectos fonológicos e notacionais. Assim, as autoras associam esta perspectiva à concepção de alfabetização que poderíamos denominar como “alfabetizar letrando”, que, partindo de uma base epistemológica construtivista psicogenética associada aos estudos do letramento e da chamada ciência cognitiva da leitura (com os estudos sobre consciência fonológica, por exemplo), propõe abordagens mais intencionais e sistemáticas de elementos relativos ao sistema de escrita e sua dimensão fonológica - o que não significa, na Educação Infantil, formalizar o funcionamento fonográfico do sistema alfabético. Ao entender que, imersos em uma cultura dominada pela escrita, os indivíduos constantemente fazem uso da leitura e escrita em diferentes situações sociais, esta concepção traz dois importantes conceitos que consideramos importantes na realização das práticas alfabetizadoras: alfabetização e letramento.

Segundo Soares (2020, p. 47), principal teórica e defensora dessa concepção no contexto brasileiro, o primeiro conceito compreende a “[...] ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Nesse sentido, um indivíduo alfabetizado é capaz de ler e escrever palavras e textos. No entanto,

não significa que ele seja capaz de fazer usos sociais de sua habilidade de leitura e escrita. Dessa forma, o segundo conceito refere-se ao letramento o qual Soares (2020, p. 72) define da seguinte forma:

“[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Ao falar sobre a relação entre a alfabetização e o letramento, Soares (2020, p. 47) destaca que estas são “[...] duas ações distintas, mas não inseparáveis [...]”. A autora evidencia a importância de alfabetizar letrando por meio de práticas alfabetizadoras em que a criança tenha a capacidade de ler e escrever em espaços e situações sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes. A alfabetização e o letramento são vistos como processos contínuos que inicia desde a tenra idade da criança, no qual a primeira estende-se até o momento em que o conhecimento do funcionamento e usos do sistema de escrita tornam-se consolidados, e o segundo segue sendo desenvolvido durante toda a vida do sujeito por meio de suas vivências socioculturais.

Os estudiosos associados a concepção “alfabetizar letrando”, embora epistemologicamente alinhados ao construtivismo, enfatizam a especificidade do processo de se apropriar da escrita alfabética através de um ensino sistemático, não casual, do funcionamento alfabético do sistema de escrita, e alinham-se também a princípios sociointeracionistas, colocando mais ênfase no ensino, no papel do outro na cultura, na professora, na mediação simbólica. Assim, entendem que são dois processos indissociáveis, conforme destaca Soares (2020), que incidem em diferentes facetas da apropriação da escrita, e exigem, muitas vezes, diferentes procedimentos de ensino, considerando os sujeitos que aprendem, mas também enfatizando a ação docente intencional e sistemática.

Na concepção em questão, a criança é compreendida como um ser singular, ativo, cultural e social que a todo momento, e desde bem pequena, questiona sobre o mundo à sua volta. Portanto, ao considerar a escrita como um bem cultural, um sistema complexo e vivo de linguagem de constante interesse das crianças, tal concepção defende que todas as crianças, inclusive as da Educação Infantil, têm o direito de interagir e aprender sobre a linguagem escrita não somente no que diz respeito às práticas sociais, mas também no que se refere a elementos de sua estrutura e funcionamento, aproximando-se gradativamente da apropriação das

propriedades do sistema, que só se sedimenta no Ensino Fundamental, que é a etapa que, efetivamente, tem a meta de alfabetizar até o 2º ano.

Defensora da perspectiva “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, Brandão (2021) afirma que muitas vezes a alfabetização e o letramento são colocados como opostos. A autora propõe a superação dessa falsa oposição, e chama a atenção para a impossibilidade de afastar o eixo da alfabetização das práticas de ensino da linguagem escrita destinadas às crianças pertencentes a primeira etapa da educação básica, uma vez que “[...] não é possível fechar os olhos e fazer de conta que a questão da alfabetização é um assunto que não diz respeito à etapa da Educação Infantil [...]” (BRANDÃO, 2021, p. 22). Além de ser um direito da criança aprender sobre o funcionamento da sua língua materna, Morais (2019) afirma que elas manifestam um espontâneo interesse em relação à língua escrita, ratificando a impossibilidade de não tratar da alfabetização na Educação Infantil, conforme evidencia Brandão (2021), numa compreensão mais ampla da alfabetização como um processo longo e não um momento curricular de formalização das propriedades do sistema alfabético.

Em uma pesquisa sobre a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) confirmam esse interesse das crianças ao constatarem que, apesar de não terem sido oportunizadas ações pedagógicas em que elas pudessem refletir sobre o sistema de escrita de forma sistemática, as crianças questionavam e demonstravam interesse em aprender sobre essa forma de linguagem. Nessa mesma linha, em um estudo envolvendo as reflexões sobre a língua escrita e sua notação na Educação Infantil, Morais, Albuquerque e Brandão (2016) demonstraram que as crianças se interessam e têm prazer em vivenciar momentos de interação e exploração da língua escrita. Assim, Morais (2019, p. 35) afirma que

[...] se entre alguns meninos e meninas tal curiosidade metalinguística ocorre espontaneamente, cabe à escola despertá-la e alimentá-la entre todos os aprendizes, de modo que todos possam vir a brincar com as palavras, tomando-as como objetos de reflexão no cotidiano, sem que para isso tenham que ser submetidos, na Educação Infantil, a um ensino sistemático de alfabetização ou a treinos de pronúncia de fonemas isolados.

Conforme exposto anteriormente, existem perspectivas que alegam que reflexões sistemáticas sobre os aspectos notacionais e fonológicos da linguagem escrita não são apropriadas para as crianças da Educação Infantil, uma vez que se trata de um conteúdo escolar que inibe a vivência e as especificidades da infância. Aqui, em oposição, considera-se que, como declaram Morais, Albuquerque e Brandão (2016, p. 522), não precisa haver

incompatibilidade entre a Educação Infantil e o ensino intencional e sistemático da escrita e sua estrutura, uma vez que “[...] o trabalho com a linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola [...]”. Assim, um “ensino sistemático” não precisa significar um passo a passo de práticas mecânicas e dissociadas das experiências das crianças com a linguagem. Pelo contrário, tem o sentido de um trabalho pedagógico intencional em que as crianças possam vivenciar situações significativas de interação com as práticas sociais de escrita e reflexão sobre o sistema de escrita.

Em concordância, Albuquerque e Brandão (2021) afirmam que não basta a convivência com práticas de leitura e escrita para que se aprenda a ler e escrever, mas que há um trabalho intencional de reflexão sobre a língua que cabe à Educação Infantil. Nessa etapa, é importante propiciar situações de aprendizagem para que as crianças descubram que a linguagem é segmentável, que as palavras são compostas de sons e significados, que concebam as palavras não apenas como portadoras de um significado, mas também de um significante sonoro que se relaciona com sua forma gráfica, escrita, ainda que não saibam por completo como isso se dê. As autoras argumentam que “[...] para isso não é preciso envolvê-las em atividades enfadonhas de treinamento de correspondência entre letras e sons. Ao contrário, essa descoberta pode ser feita em situações em que elas brinquem com a língua, inseridas em jogos de linguagem [...]” (ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2021, p. 117). Em concordância com as autoras, Araujo (2017) afirma, igualmente, que o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil pode, sim, envolver a reflexão sobre os aspectos fonológicos e notacionais da escrita, bem como sobre seus variados usos sociais, em situações reflexivas e no contexto e na continuidade de práticas sociais e brincantes. Ou seja, ao entender as especificidades da infância e da Educação Infantil, tal como preconizam as DCNEI (2010), essa perspectiva considera que a abordagem da faceta linguística, associada às demais, precisa ocorrer em contextos lúdicos, letrados, significativos e reflexivos, uma vez que

Em vez das práticas mecânicas e descontextualizadas referentes ao sistema de escrita, são as experiências com a cultura escrita e com a língua em seus usos potentes e significativos – a leitura e a escrita como atividades discursivas, de produção de sentido – que vão propiciar as experiências necessárias às apropriações da linguagem escrita pelas crianças. (ARAUJO, 2017, p. 351)

Pela ótica da concepção alfabetizar letrando, a escola, portanto, tem a responsabilidade de realizar práticas que, ao considerar e valorizar os conhecimentos sobre a escrita já apropriados pelas crianças que chegam a Educação Infantil no seu espaço sociocultural, propicie a elas a vivência de “[...] atividades que envolvam o brincar com as palavras e suas sonoridades, na perspectiva de ultrapassar um ensino transmissivo de letras e sons ainda frequente em muitas turmas dessa etapa de escolarização [...]” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020, p. 16). Nesse sentido, Brandão e Girão (2021) evidenciam que, ao propiciar às crianças oportunidades significativas de refletir sobre a língua escrita, a Educação Infantil se coloca como um dos ambientes propícios para o contato e ampliação das experiências das crianças com a cultura da escrita. E isso não significa “matar a infância” ou desrespeitar as especificidades das crianças dessa etapa da educação básica.

Embora a definição do “ler e escrever com significado na Educação Infantil” trazida por Brandão e Leal (2016) tenha, para as autoras, esse sentido discutido acima, como a perspectiva enfatiza que as crianças têm o interesse e o direito de aprender sobre a linguagem escrita a partir de práticas lúdicas e significativas, compreendemos que esta formulação pode englobar outras concepções de alfabetização, podendo ser, assim, reivindicada pela concepção construtivista psicogenética, ainda que de forma distinta do modo como essas autoras concebem essa perspectiva.

A concepção construtivista psicogenética se originou na Argentina a partir dos estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e apresentados no livro intitulado *Psicogênese da Língua Escrita*. Soares (2016) afirma que, no Brasil, o construtivismo chegou nos anos 1980 como uma solução para o enfrentamento do analfabetismo, a partir da ideia de que era preciso se pensar no processo de aprendizagem da escrita pela criança e não em métodos clássicos. Embasadas na teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo humano de Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) propõem a compreensão do sujeito aprendiz como alguém que

[...] que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29)

Aplicando essa premissa ao campo da linguagem escrita, a criança é considerada como um sujeito ativo de sua aprendizagem sobre esse objeto de conhecimento, desde que esteja em contato com ele. Um sujeito que, por estar introduzido em um ambiente sociocultural permeado pela cultura da escrita, mesmo sem autorização ou incentivo do adulto, interage, questiona, desenvolve hipóteses e busca construir seus conhecimentos sobre esse objeto, o sistema de escrita e seu funcionamento. Assim, esta concepção, no processo de ensino-aprendizagem, coloca um maior foco na aprendizagem, no aluno e em sua busca pelo conhecimento.

Por sua vez, conforme expõe Ferreiro (2011), a escrita é vista como um sistema de representação, fruto de um processo histórico, e não como um simples código de transcrição da fala. Dessa forma, as dificuldades encontradas pelas crianças durante seu processo de construção de conhecimentos em relação à escrita são de ordem conceitual, para se apropriar e se servir do sistema de escrita, elas precisam construir conhecimentos sobre suas regras de estruturação e funcionamento, e não apenas memorizar e reproduzir a correspondência grafofonêmica.

Com base nas etapas de desenvolvimento cognitivo de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que o processo de construção de conhecimento da linguagem escrita pelas crianças ocorre a partir de fases nas quais elas desenvolvem hipóteses em relação ao funcionamento da escrita. Assim, a alfabetização, é entendida na concepção construtivista como construção de um conhecimento que inicia bem cedo e vai avançando de uma fase para a outra num processo de progressões e recuos, que envolve conflitos cognitivos e sucessivas reelaborações. A concepção construtivista psicogenética de alfabetização entende que, desde que nascem, as crianças já começam a construir conhecimentos sobre seu mundo (FERREIRO, 2011), e com o sistema de escrita não seria diferente. Assim sendo, elas não esperam entrar na escola para começar a pensar sobre a escrita e seu funcionamento, e quando lá estão, refletem sobre esse objeto de conhecimento, criam suas hipóteses sobre o funcionamento da escrita e avançam em suas aprendizagens.

Sobre o antecipado conhecimento das crianças em relação à escrita Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) afirmam que

“[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários, ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente [...]”.

Ao abordar a discussão que é feita sobre o questionamento se é pertinente ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola, Ferreiro (2011) declara que esta pergunta é mal colocada. Segundo a autora, ao fazer esse questionamento, parte-se do pressuposto de que é o adulto quem decide quando as crianças irão aprender ou não. Ela esclarece ainda que não se trata de excluir ou proibir a interação da criança com a escrita ou supervalorizar esse contato, mas de possibilitar a continuidade de oportunidades – ou a imersão, para as crianças que não estão inseridas em um contexto em que a escrita é substantivamente presente – para que elas continuem construindo conhecimentos sobre esse objeto. Para a autora

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças gráficas e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras¹² (FERREIRO, 2011, p. 98).

Assim, para a concepção construtivista de alfabetização é natural pensar que as salas de referência da Educação Infantil proporcionem a suas crianças a interação com a escrita, bem como pensar que essas crianças não só interagem com as práticas sociais de escrita como também pensam sobre seu funcionamento.

Muitos defensores da concepção construtivista, principalmente os seguidores mais devotos a Emilia Ferreiro na América Latina, em geral, e no Brasil, em grande parte, a Telma Weisz, destacam o papel das próprias crianças na construção do conhecimento referente ao sistema de escrita, colocando menos ênfase no papel do ensino intencional. Para esses estudiosos, “[...] desde que haja informação disponível e espaço/condições para a reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize”. (WEISZ, 2016, p. 18). Assim, a partir desse ponto de vista, à professora, cabe indicar a situação, o texto, organizar os pares produtivos a realizarem a atividade, colocar “boas perguntas” que orientem a análise, orientar a busca por fontes de

¹² A despeito da pesquisa de Ferreiro centrar na construção de conhecimentos progressivos quanto ao estabelecimento da relação entre a pauta sonora e gráfica, e nesse trecho específico demonstrar concordar com práticas de brincadeiras com a linguagem que tenham como base as sonoridades das palavras, muitos de seus seguidores parecem minimizar a dimensão fonológica da escrita, reduzindo a consciência fonológica à consciência fonêmica, para contrapor-se a essa abordagem.

pesquisa para realizar leituras e análises por analogia, oferecendo informações específicas só quando necessário.

Acontece que nas ações pedagógicas elaboradas a partir dessa concepção, a abordagem da escrita alfabética se dá no contexto das práticas de leitura e escrita, a partir dos desafios que as crianças vão tendo ao tentar ler e escrever, sem um foco na reflexão sistemática sobre as palavras e sua dimensão fonológica. Situações didáticas são planejadas para que desafiem as crianças a ler, escrever, a pensar sobre a escrita, mas não há uma maior intencionalidade no ensino quanto aos aspectos fonológicos e notacionais. As apropriações das crianças se dão de modo mais casual a depender das suas próprias formulações nas situações de leitura e produção textual, essas, sim, intencionais e realizadas mediante planejamento didático. Assim, essa concepção enfatiza principalmente a faceta interativa, e também sociocultural, submetendo a faceta linguística a essas, pois embora presente em práticas pautadas na reflexão, segue o fluxo das eventuais formulações das próprias crianças, a partir de mediações docentes sempre dependentes dessas formulações.

Autores como Morais (2019), Soares (2016) e Brandão e Leal (2016), mais alinhados a concepção alfabetizar letrando, como já discutido, assumem uma epistemologia construtivista, por considerarem que as crianças constroem o conhecimento e são ativas nessa construção. No entanto, por defenderem que a dimensão fonológica do sistema de escrita deve ser explorado com as crianças da Educação Infantil de modo intencional, no contexto das interações, brincadeiras, mas de forma assertiva e não casual, criticam a didática pouco intencional no que se refere à reflexão sobre as palavras, sobre a notação da língua e sua base sonora defendida por alguns seguidores do construtivismo.

Por afirmar a leitura e escrita como práticas significativas pertinentes à etapa da Educação Infantil, a concepção histórico-cultural de alfabetização, baseada no sociointeracionismo de Vygotsky, pode, igualmente, se alinhar à perspectiva “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, pois enfatiza a linguagem, o significado das palavras, do que é dito. Desde o século XX, Vygotsky (1998) já denunciava os processos de ensino que, ao invés da apropriação de uma linguagem viva, compreendiam a aprendizagem da linguagem escrita como uma habilidade motora que necessita de treinamentos para se desenvolver. Em suas críticas a essa forma de ensino o autor afirma que

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir

palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1998, p. 139)

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky entende que “[...] a criança é um ser maximamente social, participante de um universo cultural material e simbólico desde seu primeiro momento de vida [...]” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 25). Assim, tal teoria compreende que os ambientes e as relações sociais influenciam ativamente e diretamente no processo de aprendizagem do ser humano. Segundo Vygotsky (1998, p. 115), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Isso significa dizer que, para a teoria histórico-cultural, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças ocorre a partir da sua inserção e da sua relação com a cultura e a dinâmica social em que ela está inserida.

Dessa forma, no campo da alfabetização, a teoria histórico-cultural concebe que, por fazer parte de um contexto social permeado pela linguagem oral e escrita, o processo de alfabetização das crianças inicia muito antes do seu acesso à escola. Vygotsky (1998) evidencia a existência de uma pré-história da escrita que inicia na criança a partir da formação da função simbólica que ocorre por meio do aparecimento de gestos e signos visuais, assim como a partir do desenvolvimento do simbolismo no brinquedo e no desenho. Luria (2010, p. 143), que trabalhou com Vygotsky, ratifica a presença dessa pré-história e afirma que a alfabetização da criança inicia “[...] muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Assim, distinto a uma proposta de etapas de desenvolvimento cognitivo, Luria (2010) propõe etapas semióticas para o processo de apropriação da escrita pela criança. Além de se valerem da perspectiva epistemológica sociointeracionista, autores e pesquisadores filiados à teoria histórico-cultural no campo da alfabetização, como, por exemplo, Martins e Marsiglia (2015), Dangió e Martins (2015), Costa e Gontijo (2011), dentre outros, consideram essas etapas ao analisarem as escritas iniciais das crianças.

O sociointeracionismo de Vygotsky embasa, assim, algumas concepções de alfabetização, como a discursiva, que será apresentada posteriormente, e a concepção histórico-cultural de alfabetização, que se alinha àquela, mas também se distancia em alguma medida, como veremos adiante. Nesse sentido, é importante evidenciar que, no que se refere à concepção histórico-cultural, há distinções de sua abordagem no âmbito da alfabetização, pois

diferentes grupos, ainda que partindo de um campo epistemológico comum, trazem diferentes perspectivas quanto ao processo de alfabetização. Assim, autores como Martins e Marsiglia (2015) dialogam com estudos neurocientíficos, ao passo que Costa e Gontijo (2017), por sua vez, vinculam-se à abordagem discursiva, enquanto outros se mantêm mais fiéis à perspectiva vygotskiana, como Chraim e Maria (2016), Pedralli, Silva e Coelho (2016).

Dangió e Martins (2015) afirmam a natureza histórico-cultural da escrita. Histórico porque sua origem se deu de forma rudimentar na pré-história e evoluiu ao longo do tempo até os dias atuais com o advento das novas tecnologias e, conseqüentemente, as novas formas de comunicação. Social em razão do seu surgimento ter ocorrido em decorrência das necessidades sociais de comunicação e registro de pensamentos e ideias, bem como por ser uma das formas de comunicação e de eternizar a memória e os bens socioculturais da humanidade. Para as autoras citadas

[...] A linguagem expressa na escrita, ao ser apropriada pela criança, produz um salto gigantesco em seu desenvolvimento cultural, aproximando-a multilateralmente das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos [...]. (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 213)

Essa apropriação é uma ação psicológica e não um ato motor. Portanto, com base na concepção em questão, não há como pensar o processo de alfabetização sem considerar a natureza sócio-histórica da escrita. Da mesma forma, não é aceitável que esse processo ocorra a partir de treinos motores que tomam a escrita apenas como sistema de códigos, sem levar em conta seu aspecto sociocultural. Dessa forma, Vygotsky (1998, p. 157) declara que “[...] se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas escrita das letras” – lembrando que o autor faz contrapontos aos ideários da alfabetização da época, mesmo que possam valer, ainda, para muitas práticas atuais.

Assim, pensando a apropriação da linguagem escrita pelas crianças da Educação Infantil a partir da concepção histórico-cultural, entende-se que precisam ser proporcionadas práticas que tenham como base as vivências sociais de escrita que desenvolvam nas crianças o desejo e a necessidade de aprender a escrever. Essas práticas se dão, essencialmente, através das brincadeiras, as quais, segundo Leontiev (2010, p. 130) “[...] as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana [...]”. Em consenso, Costa e Gontijo (2011, p. 279) afirmam que “para a Psicologia Histórico-Cultural, a

brincadeira da criança não é instintiva, mas cultural, sobretudo porque o conteúdo das brincadeiras tem origem nas relações humanas que se desenvolvem nas mais variadas esferas de comunicação humanas [...]”. Dessa forma, o processo da brincadeira permite que, na Educação Infantil, as crianças interajam, experimentem e aprendam sobre a linguagem escrita e suas práticas sociais.

Diferentemente das concepções discursiva e construtivista que propõem o processo de alfabetização das crianças a partir da ênfase nas práticas sociais de leitura e escrita, diluindo a faceta linguística nessa imersão, a concepção histórico-cultural põe igualmente foco no ensino do sistema de escrita e de seus princípios e funcionamento. Assim, do mesmo modo que privilegia as facetas interativa e sociocultural da língua escrita, também contempla a faceta linguística, a partir do planejamento e realização de práticas sistemáticas e intencionais que possibilitem às crianças a reflexão dos aspectos fonológicos e notacionais da escrita, colocando ênfase, igualmente, na ação docente, no papel do outro da cultura em mobilizar os conhecimentos culturais necessários, o papel do ensino em proporcionar aprendizagens que vão viabilizar o desenvolvimento das crianças.

Propagada a partir da década de 80, a concepção discursiva de alfabetização pode ser relacionada à perspectiva “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, a despeito das diferenças em relação à concepção aqui referida como alfabetizar letrando. A concepção discursiva toma como base as teorias sociointeracionista de Vygotsky e enunciativa-discursiva de Bakhtin, e enfatiza a linguagem como uma prática social e discursiva. Pioneira na abordagem da alfabetização como um processo discursivo¹³, Smolka¹⁴ (2014, n. p.) expõe que “um argumento central nessa perspectiva é o da natureza social, ou da sociogênese do desenvolvimento humano. Isto significa que os modos de agir, pensar, falar, sentir das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais [...]”.

Goulart (2014) e Goulart e Corais (2020) ao apresentarem os pressupostos que orientam uma prática alfabetizadora a partir da concepção discursiva de alfabetização, expõem que, nessa perspectiva, as crianças são vistas como sujeitos históricos, culturais e sociais. Considerá-las a partir dessa ótica, é compreender que elas não são rasas em conhecimentos, ao contrário, já

¹³ Ao tratar sobre as políticas que viabilizaram o desenvolvimento do quarto momento que marcou a história da alfabetização do Brasil, Mortatti (2010) faz menção ao autor Geraldi que, embora não tenha focalizado no processo da alfabetização, desempenhou um importante papel na origem do entendimento da alfabetização como um processo discursivo.

¹⁴ Smolka (2012) começou seus estudos baseada em Vygotsky, instituidor da teoria histórico-cultural que hoje dialoga amplamente com a perspectiva bakhtiniana.

chegam à escola com saberes e hipóteses prévias sobre o mundo e sua cultura. Goulart (2014, p. 171) salienta que “[...] é importante olharmos para as crianças como leitoras e produtoras de textos. Olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm. Leitoras e produtoras de textos não só em linguagem verbal, oral e escrita, mas em outras formas de expressão [...]”.

Outro pressuposto apresentado pelas autoras está o entendimento de que “o sistema alfabético é aprendido em contexto enunciativo, não se constituindo este contexto numa moldura para o ensino [...]” (GOULART, 2014, p. 171). Ou seja, esta concepção de alfabetização defende que a aprendizagem das letras isoladas e sua correspondência grafofonêmica não deve ser, em si, o caminho para a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças. A ênfase dessa concepção é na própria alfabetização como processo discursivo, interlocutivo, e assim as interações sociais na sala de aula é que devem ser o guia das práticas alfabetizadoras.

Ao discutir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, Smolka (2012) tece críticas ao modo como a escola ensina a linguagem escrita a partir de palavras e frases isoladas, descontextualizadas, sem sentido e sem nenhuma relação com o cotidiano dos alunos. Segundo a autora, “o problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tão pouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição do sentido [...]” (SMOLKA, 2012, p. 95).

Nessa perspectiva, para que o processo da alfabetização tenha sentido para as crianças é fundamental o planejamento de práticas que as façam pensar sobre a finalidade da escrita, sobre seu interlocutor, sobre para quê, para quem, e o porquê escrever. Portanto, tomando o discurso como unidade linguística, a concepção discursiva concebe que o processo de alfabetização ocorre através do contato, da interação das crianças com a escrita no seu aspecto social. Para Goulart (2019, p. 63)

[...] a exposição cotidiana ao mundo da escrita na escola, por meio de materiais escritos e do diálogo com pessoas letradas, além do convívio com demais questões correlacionadas, contribui para o aprofundamento do conhecimento e do papel da escrita na sociedade, expressando-se discursivamente [...].

Assim sendo, a concepção em questão não apresenta uma metodologia ou didática específicas de ensino da escrita alfabética, um modo de fazer. Esse objeto de conhecimento apareceria no contexto da dimensão sociocultural e discursiva da linguagem escrita, sendo

abordado quando presente nas interações mais amplas com o conhecimento e as diferentes linguagens, sem uma ênfase em sua abordagem intencional. O ensino da escrita em sua propriedade fonológica e notacional não é enfatizado. Nesse sentido, a criança interage com a escrita, com o adulto que já domina essa linguagem e, assim, põe em prática experimentações que, a partir das mediações realizadas pela professora no decorrer do seu processo de alfabetização, propiciará seu entendimento e apropriação do funcionamento do sistema de escrita. Desse modo, embora não exclua a importância de aprender a escrita alfabética, essa concepção não põe foco nesse aspecto nem enfatiza a aprendizagem sistemática de aspectos gráficos e fonológicos como a concepção do alfabetizar letrando e, por isso, por vezes minimiza a faceta linguística em detrimento da sociocultural e discursiva e silencia sobre o modo de abordar a escrita alfabética. Colocando ênfase em um aspecto que é importante, mas não se ocupando de explicitar o trabalho pedagógico com a notação da língua, corre-se o risco de que docentes inseridas nessa perspectiva fiquem sem garantia do que fazer nas práticas de ensino para trabalhar as questões propriamente linguísticas, notacionais e fonológicas, dessa apropriação.

No contexto específico da Educação Infantil, se aproximando da concepção discursiva de alfabetização, Baptista (2010, 2022) defende que as crianças da primeira etapa da educação básica têm o direito de conviver e interagir com a cultura do escrito. Entretanto, essa convivência e interação não pode ocorrer por meio de práticas em que os pequenos são submetidos a atividades mecânicas de memorização de letras e sílabas, bem como a correspondência grafia-som. Para a autora, na Educação Infantil

Espera-se, isso sim, um trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, desde bebês, que seja capaz de apoiá-las no seu processo de apropriação de uma prática cultural, que, como tal, requer habilidades simbólicas, repletas de sentidos e significados para os sujeitos que dela participam. Ler e escrever, nessa perspectiva, se materializa como tarefa vital e imprescindível para as brincadeiras e interações que esses sujeitos, que vivem a primeira infância, experimentam no seu dia a dia. (BAPTISTA, 2022, p. 19)

Desse modo, a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças inseridas na primeira etapa da educação é aí concebida a partir de práticas significativas e sociais de uso da escrita, o que seria condizente com parte da formulação dada por Brandão e Leal (2016) à terceira perspectiva de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil. Entretanto, como há diferenças de visão quanto a que conteúdos e como abordá-los de forma sistemática, nem sempre há

concordância entre os dois lados dessa disputa de discursos. Um lado pode ser, no limite associado à perspectiva “à deriva”, a depender do que e como a faceta linguística é mobilizada, enquanto que, de outro lado, na visão dos que assumem a perspectiva discursiva, o modo de abordar a faceta linguística na concepção do alfabetizar letrando pode lhes parecer pouco contextualizado nas práticas sociais e discursivas. De qualquer modo, o que queremos discutir aqui é que a ideia de “ler e escrever com significado” pode ser entendida de diferentes modos, mesmo que, na concepção de Brandão e Leal (2016) tenha uma definição específica. Goulart (2011, p. 261), inserida num contexto de defesa da concepção discursiva de alfabetização, expõe:

Deixamos claro, em primeiro lugar, que não entendemos o ensino formal da leitura e da escrita como objetivo da Educação Infantil. Em segundo lugar, consideramos que, nesse segmento, o trabalho educativo deve ser contextualizado no horizonte de diferentes linguagens /conhecimentos sociais; logo, a cultura escrita, com seus produtos e práticas, deve fazer parte do currículo [...].

Assim como nas demais concepções apresentadas, o contato das crianças com a literatura infantil, na sua forma oral ou escrita, é enfatizado como uma potente forma de interação com a cultura escrita. Isso porque, além de ampliarem significativamente seu vocabulário e se apropriarem de aspectos sociais da escrita como, por exemplo, manuseio de livros, elas se apropriam da linguagem própria da escrita e da estrutura narrativa presente nos suportes escritos que têm acesso (BAPTISTA, 2022). Entretanto, a concepção discursiva de alfabetização não aponta, na Educação Infantil, uma abordagem mais explícita no trabalho com os aspectos estruturantes da língua como, por exemplo, seus aspectos notacionais e fonológicos. Assim, mesmo as crianças demonstrando interesse em aprender sobre o funcionamento do sistema de escrita, todo ensino e aprendizagem referente à língua se insere, nessa etapa, na dimensão social da língua, enfatizando seus usos sociais e seu caráter discursivo.

Dessa forma, a despeito de as concepções construtivista, histórico-cultural e discursiva poderem ser associadas à ideia de “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, como proposto por Brandão e Leal (2016), para essas autoras, o que está em jogo nessa perspectiva é trabalhar as três facetas de forma articulada, enfatizando também a faceta linguística em contextos lúdicos e letrados, ou seja, mais alinhada à concepção do alfabetizar letrando. Dessa forma, difere de alguns princípios de outras concepções, que enfatizam menos as aprendizagens relativas ao sistema de escrita e sua base fonológica, ratificando certa dicotomia entre essa faceta e as demais.

Se, no âmbito teórico-conceitual, os conflitos e diálogos entre diferentes concepções de alfabetização, e mesmo das diferenças internas, a depender dos autores de uma mesma linha, não são simples de delimitar, as perspectivas de abordagem da linguagem na Educação Infantil também apresentam desafios nesse sentido, ainda mais no nível das práticas pedagógicas. As perspectivas apresentadas – “obrigação da alfabetização”, “letramento sem letras” e “ler e escrever com significado” – e as concepções de alfabetização a elas associadas, estão presentes nas práticas pedagógicas de professoras atuantes nas classes da primeira etapa da educação básica. Entretanto, ao planejar suas ações pedagógicas referentes ao ensino da leitura e escrita, essas professoras não se valem, necessariamente, apenas de uma perspectiva e/ou uma concepção de alfabetização. A depender das práticas que planejem e seus objetivos, uma determinada perspectiva ou concepção pode ser evidenciada ou mesclada com outras, distintas, tal qual discutido quanto à fabricação do cotidiano docente (FERREIRA, 2003; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008). A eleição por determinada perspectiva pode ocorrer de forma consciente com base nas claras concepções estudadas e defendidas pelas docentes, embora as práticas, por se tratar de um campo complexo, possam revelar um distanciamento das concepções defendidas pelas professoras. Da mesma forma, tal como discutido no capítulo que aborda os saberes docentes, a partir das experiências construídas ao longo das suas trajetórias profissionais, as professoras podem enfatizar uma ou mesclar diferentes perspectivas e concepções de forma inconsciente.

A existência de diferentes perspectivas a respeito do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil provoca controvérsias em relação ao questionamento se deve ou não alfabetizar as crianças da primeira etapa da educação básica. Conforme exposto no presente capítulo, essa oposição de ideias ocorre desde o início da instituição da Educação Infantil e se manifesta nos documentos oficiais elaborados com o intuito de nortear as práticas pedagógicas nesse segmento. No entanto, o capítulo também evidenciou que a criança não é um ser vazio, incapaz, mas, sim, um sujeito de cultura, de direitos, ativo, cheio de curiosidades, interesses e conhecimentos já apropriados sobre aspectos socioculturais do seu entorno, incluindo a cultura da leitura e escrita.

Dessa forma, assumimos aqui a perspectiva “ler e escrever com significado na Educação Infantil” associada a concepção “alfabetizar letrando” por entendermos que é impossível afastar as crianças do contato com a linguagem escrita, uma vez que esta é um produto cultural presente nas maiorias das relações sociais que, portanto, as crianças têm o direito de interagir, refletir e aprender sobre seu funcionamento e utilidades. Entretanto, compreendemos e defendemos que

essa interação precisa ocorrer a partir de práticas significativas que levem em consideração a essência da linguagem escrita que são as relações, as práticas sociais, bem como a partir de um contexto lúdico que tenha em conta, assim como expressa o poeta Manoel de Barros (2019, p. 23), que a linguagem escrita “[...] é língua de faz de conta, é língua de brincar!”.

Contudo, ainda que assumindo aqui uma perspectiva e concepção específica, salientamos que, conforme descrito no capítulo que versa sobre a metodologia da pesquisa aqui proposta, as análises e interpretação dos dados foram realizadas com base nas teorias e autores que se relacionam com o tema aqui em debate. Assim, as concepções docentes foram analisadas, inferidas e interpretadas a partir de suas próprias conceituações e relações com os estudos já realizados da temática em questão, buscando identificar, sem juízo de valor, as coerências e incoerências de seus discursos.

Dividido em três seções, o presente capítulo abordou sobre a construção histórica da concepção de criança e infância, bem como da instituição da Educação Infantil como parte da educação básica brasileira. Foi evidenciado como as concepções atuais de criança influenciaram o estabelecimento de documentos oficiais que buscam orientar as práticas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil. Da mesma forma, o capítulo discorreu sobre as perspectivas de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil, associando-as às diferentes concepções de alfabetização, completando o campo teórico que delineia os fundamentos necessários à análise e discussão da pesquisa empírica junto às docentes e as escolas. O próximo capítulo apresentará o percurso metodológico selecionado para o desenvolvimento do estudo.

4. CAMINHO E CONTEXTO DA PESQUISA

“[...] É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”¹⁵. (COUTO, 1993, p. 2)

Em uma pesquisa de cunho científico a metodologia “responde, a um só tempo, às questões como?, com quê?, onde?, quanto?” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 221), em outras palavras, a metodologia estrutura e define o caminho metodológico que o pesquisador irá seguir com o propósito de alcançar os objetivos traçados e responder à pergunta problema que norteia o estudo que está desenvolvendo. Dessa forma, neste tópico será exposto o tipo de pesquisa que foi realizada, bem como os procedimentos selecionados para conduzi-la, com base nos objetivos apresentados anteriormente.

4.1 CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa apresentada nesta Dissertação direcionou-se ao contexto escolar, o qual se caracteriza como espaço social atravessado por subjetividades, tensões e valores socioculturais. Nesse espaço, objetivou-se evidenciar as vozes que expressam as concepções de sujeitos que desenvolvem as práticas escolares cotidianas. Essas vozes são marcadas por singularidades inerentes a esses sujeitos e ao espaço em que estão inseridos, elementos que não podem ser quantificados, no âmbito de uma perspectiva de pesquisa que busca interpretar e compreender fenômenos que envolvem pessoas, suas ideias, crenças, valores.

Considerando que uma concepção é algo que revela o modo específico do sujeito elaborar e interpretar o mundo e suas múltiplas organizações e relações, a pesquisa com concepções torna-se algo muito delicado e complexo, isto porque, além de estar lidando com algo subjetivo do sujeito, muita gente não se sente confortável em revelar seus pensamentos e opiniões, seja por receio de julgamentos ou por insegurança e timidez. Ponte (1992, p. 34) afirma que

O estudo das concepções depara-se com sérios problemas metodológicos. As pessoas raramente estão à vontade a expor as partes mais íntimas do seu ser. Além disso, têm de um modo geral dificuldade em expressar as suas concepções, particularmente naqueles assuntos em que habitualmente não pensam de uma forma muito reflexiva.

¹⁵ Fala de Tuahir, personagem do livro "Terra sonâmbula", de Mia Couto, que a usa como epígrafe.

No que se refere às professoras, muitas têm resistência quanto a abrir a intimidade da sua sala de aula para pesquisadores e de relatar sua rotina pedagógica, refletir sobre sua atuação e/ou expor suas opiniões e crenças em relação a determinado assunto. Essa recusa pode ocorrer por medo de julgamentos, retaliação por parte da comunidade escolar e/ou porque não conseguem expor e refletir sobre suas práticas e concepções de forma crítica, ao menos não sem um certo esforço e disponibilidade.

Ponte (1992) destaca ainda que pode haver uma distinção entre as concepções que as professoras externam como sendo as suas – e essa declaração pode ser sincera ou não – e as concepções que realmente informam suas práticas. Por conhecer o que se espera dela, seja em relação às normatizações estabelecidas a nível político ou institucional, o que a professora emite como sendo suas concepções pode ter interferências externas e não revelar a essência do seu pensamento e ações docentes. Sobre isso o autor declara que “as concepções manifestadas podem sofrer uma influência significativa do que no discurso social e profissional é tido como adequado, mas não serem (parcial ou integralmente) capazes de informar a prática” (PONTE, 1992, p.25). A vista disso, uma vez que as práticas docentes não foram observadas, houve o cuidado constante de não deduzir as práticas a partir dos discursos das professoras, tomando-os como as próprias práticas. As concepções docentes foram consideradas como formuladas em situações de relatos de suas práticas, tomados apenas como indicativos, não confirmados, dessas. Não é possível inferir as práticas com base no discurso, já que pode haver discrepância entre essas duas coisas.

Diante o exposto, buscou-se selecionar uma abordagem de pesquisa que, ao contrário das abordagens com base positivistas, considerasse as particularidades e subjetividade do espaço escolar e dos sujeitos nele inserido. Da mesma forma, optou-se por procedimentos técnicos e dispositivos de coleta e análise de dados que considerassem e valorizassem o caráter subjetivo das concepções docentes.

Assim, considerando os objetivos propostos, a abordagem que alicerçou o desenvolvimento da pesquisa foi a qualitativa. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31), a abordagem qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”, isto significa dizer que, ao invés de buscar mensurar a quantidade dos dados, essa perspectiva visa à análise interpretativa e o entendimento dos fenômenos que revelam os dados. A pesquisa qualitativa,

para Flick (2013, p. 23), objetiva a “captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. À vista disso, os participantes não são considerados apenas como meros informantes, mas sujeitos ativos e envolvidos na pesquisa que, em sua complexidade, contribuem para compreensão do fenômeno em estudo.

Godoy (1995), por sua vez, salienta a característica descritiva, compreensiva e interpretativa da abordagem qualitativa. Segundo a autora, na pesquisa qualitativa “todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo” (GODOY, 1995, p. 62). Desse modo, na abordagem qualitativa, os sujeitos não são vistos e analisados de forma isolada, mas como um componente que faz parte de um todo. Entretanto, ainda que sejam enxergados de forma ampla, como constituintes de uma totalidade, sua singularidade é considerada e evidenciada.

O propósito principal desta pesquisa foi identificar e analisar as concepções de professoras através de seus discursos. Dessa forma, a fim de atender ao objetivo que busca analisar as concepções docentes, realizou-se uma pesquisa de campo que é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). Gil (2002, p. 53) denomina esse procedimento técnico de pesquisa como “estudo de campo”, e afirma que ele “focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”. O autor indica que, nesse procedimento, a coleta de dados pode ser realizada, dentre outras formas, por meio da observação e entrevista com os membros da comunidade em estudo.

Para fundamentar a problemática e o objeto de estudo, bem como a análise e discussão que foram realizadas a partir dos dados empíricos obtidos, e com o propósito de apresentar e discutir sobre o campo da linguagem escrita na Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. À vista disso, essa pesquisa bibliográfica foi realizada através de revisão de literatura em livros e artigos científicos que contribuíram para fundamentar e discutir a problemática apresentada e os dados obtidos. Da mesma forma, buscamos autores que pudessem contribuir tanto para entendimento sobre a elaboração dos diversos saberes docentes e a construção de sua prática escolar cotidiana, quanto para o conhecimento das diferentes concepções de alfabetização e perspectivas de abordagem

da escrita na Educação Infantil, as quais nos permitiram compreender o campo conceitual em conflitos e analisar as concepções docentes.

Da mesma forma, com o intuito de serem cotejados com os dados empíricos, foram analisados documentos normativos da instância federal, assim como os documentos desenvolvidos no âmbito da rede municipal de Feira de Santana referentes aos objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil.

A realização da pesquisa ou estudo de campo é imprescindível, uma vez que ela é desenvolvida no lugar em que ocorrem os fatos que se quer pesquisar, ou seja, o pesquisador vai até o local em busca de sentidos que expliquem as vivências produzidas ali, naquele contexto. Na pesquisa aqui apresentada, pretendeu-se ir até o ambiente da escola para ouvir as professoras e buscar compreender suas concepções referentes à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil.

Para identificar as concepções docentes, é imprescindível que as vozes das professoras sejam escutadas e trazidas ao debate. Somente a partir dessa escuta é possível identificar e compreender as concepções docentes referentes ao tema em questão, assim como as concepções de alfabetização, as perspectivas de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil e outros elementos com os quais lidam cotidianamente e, a partir dos quais, certamente, fabricam suas práticas cotidianas (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

A vista disso, o dispositivo selecionado para o levantamento de dados foi a entrevista, a qual “tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196). A entrevista se configura como um instrumento adequado para uma pesquisa que pretende trabalhar com dados subjetivos que somente o sujeito participante do estudo pode fornecer. Segundo Gil (2008, p. 109)

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Existem diferentes tipos de entrevista adequados aos objetivos e especificidades de cada pesquisa que opta por esse dispositivo. Na pesquisa em questão, o tipo selecionado foi a

entrevista semiestruturada¹⁶, que se caracteriza por “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Ou seja, trata-se de um modelo flexível, no qual existe um roteiro prévio, com aspectos importantes para delinear o objeto investigado, e que guia as perguntas, mas que o entrevistador pode adaptar de acordo com o que o entrevistado for apresentando em seu discurso. Dessa forma, esse tipo de entrevista produz um diálogo mais natural, não engessado, entre o entrevistador e o entrevistado, podendo aquele pedir esclarecimentos ou aprofundar certas questões, a depender do dito pelo entrevistado – o que é condizente com o objetivo proposto, de revelar concepções dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Trivinos (1987), a entrevista semiestruturada coloca em foco tanto o entrevistador quanto o entrevistado, o que “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (TRIVINOS, 1987, p. 152). Isso ocorre porque o entrevistador pode guiar a entrevista de acordo com seus objetivos e de modo que o entrevistado se sinta à vontade para expor seus pensamentos.

Assim, a entrevista semiestruturada torna-se um instrumento apropriado para o levantamento das concepções docentes, uma vez que os sujeitos da pesquisa estarão livres para elaborar, expor e justificar seus pensamentos, seu ponto de vista a respeito do assunto que lhe for interrogado. Só através de uma entrevista em que o sujeito tem a possibilidade e o tempo para falar livremente sobre suas opiniões é possível captar a singularidade, as visões incutidas em cada discurso. Nesse tipo de entrevista o pesquisador também tem a liberdade para direcionar e provocar o sujeito de modo que ele exponha suas percepções a respeito do tema em debate.

As entrevistas¹⁷ realizadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise e discussão. A análise dos dados obtidos foi realizada inspirada na técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). Dessa forma, este processo foi dividido em três momentos: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

¹⁶ O roteiro elaborado para as entrevistas está disponível no apêndice A.

¹⁷ Tendo em vista a flexibilização dos protocolos sanitários contra a Covid-19, bem como a volta às aulas presenciais no município de Feira de Santana, as entrevistas aconteceram de forma presencial obedecendo as medidas de prevenção e controle do coronavírus estabelecidas pela portaria nº 1.565, de 18 de junho 2020.

Segundo Bardin (1977, p. 95), a pré-análise “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”. Assim, nesse primeiro momento, foi feita a constituição do campo do *corpus*, ou seja, a definição dos dados que iriam ser analisados, os quais, neste estudo específico, consistiram em transcrições das entrevistas realizadas e os documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil. Em seguida, foi feita uma leitura flutuante, a qual teve o objetivo de realizar o primeiro contato com esse corpus estabelecido.

A exploração do material, configurado como o segundo momento, diz respeito ao período em que o campo do corpus estabelecido na fase anterior foi codificado a partir de unidades de registro previamente definidas. Dentre as unidades de registro descritas por Bardin (1977), a selecionada para organização dos dados foi o tema. Nessa unidade “o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (BARDIN, 1977, p. 105). Assim, a partir dos objetivos da pesquisa e do roteiro desenvolvido para a entrevista, foram elaborados temas de significações que serviram de base para posterior arrumação e categorização dos dados, assim como para sua interpretação e análise.

Ainda no segundo momento, foi feita a categorização dos dados. Nesse processo, a partir do critério semântico, as categorias temáticas previamente instituídas com base nas facetas do ensino da escrita que, provavelmente, as docentes consideram em suas práticas cotidianas, ajudaram a organizar os dados por temas. Da mesma forma, os possíveis determinantes que se supunha influenciar a elaboração das concepções docentes contribuíram na arrumação desses dados e no estabelecimento de possíveis categorias.

No terceiro e último momento, aconteceram a interpretação e a análise dos dados a partir do estabelecimento de sua relação com os estudos realizados sobre o tema em pauta, e a discussão pautada nesses referenciais.

Buscando garantir os princípios éticos da pesquisa científica, este estudo foi submetido a avaliação na Plataforma Brasil. Sua apreciação e aprovação foi realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – CEPEE-UFBA, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 48137721.8.0000.5531, e parecer número 4.948.156.

A pesquisa se desenvolveu, assim, em conformidade com as Resoluções 446/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, os quais garantem a autonomia, privacidade, consentimento e respeito aos participantes da pesquisa, dentre outros aspectos. De igual modo, a pesquisa

atendeu aos requisitos das Diretrizes Éticas para Pesquisa em Educação da Associação Britânica de Pesquisa em Educação (BERA)¹⁸, diretrizes consideradas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Antes do início da sua participação na pesquisa, os sujeitos foram informados sobre todos os seus direitos, bem como do processo da pesquisa. Em seguida, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fizessem a leitura e, caso concordassem com os termos, assinassem e participassem da pesquisa.

Com a finalidade de garantir o anonimato das participantes da pesquisa, atribuímos-lhes nomes fictícios. Durante o momento da escolha dos nomes, optamos por nomeá-las com nomes de flores como forma de simbolizar o processo de nascimento e desenvolvimento que cada pessoa passa quando decide tornar-se professora: germinação e crescimento – período formativo em que a futura profissional se apropriará dos conhecimentos pertinentes à profissão, como também o processo de elaboração de suas próprias concepções; florescimento – fases na qual, através de suas práticas, gera frutos a partir da aprendizagem de seus alunos¹⁹.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido no âmbito da rede municipal de Feira de Santana. A referida rede atende as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e conta com cerca de 208 escolas que estão distribuídas entre a sede e os oito demais distritos do município. A escolha pela rede municipal de Feira de Santana se deu pelo desejo em conhecer mais e contribuir com a rede na qual a pesquisadora estava inserida como docente²⁰.

Este estudo teve como objeto as concepções docentes referentes à linguagem escrita na Educação Infantil, temática que constitui um campo de polêmicas. Esta etapa caracteriza-se como uma etapa que se subdivide em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). Dentre essa subdivisão, optamos por entrevistar professoras inseridas, especificamente, no Grupo 5 da

¹⁸ Links de acesso as diretrizes da BERA: <https://anped.org.br/news/diretrizes-eticas-para-pesquisa-em-educacao-da-associacao-britanica-de-pesquisa-em-educacao> ; <https://www.bera.ac.uk/publication/diretrizes-eticas-para-pesquisa-em-educacao-quarta-edicao-2018>.

¹⁹ Diante dessa explicitação, queremos afastar qualquer possível associação da ideia das flores a “jardim de infância”, atribuído ao segmento pré-escolar antes das teorizações do campo e dos documentos de referência que temos hoje em dia.

²⁰ O vínculo da pesquisadora com a rede municipal de Feira de Santana iniciou em março de 2019 e finalizou, com a pesquisa ainda em andamento, em julho de 2023, em razão da sua aprovação no concurso público da rede municipal de Salvador, sua cidade natal.

Educação Infantil (turma de crianças entre 5 e 6 anos de idade). Essa escolha justificou-se em razão de se tratar de professoras que, provavelmente, sofrem pressões tanto da instituição escolar quanto dos pais para prepararem as crianças para a transição Educação Infantil/Ensino Fundamental. Dessa forma, é possível que elas dediquem maior foco no ensino da leitura e escrita, e vivenciem com maior intensidade os debates e disputas de concepções em torno das práticas com a leitura e escrita na primeira etapa da educação básica.

Conforme detalha o quadro a seguir, o universo da pesquisa contou com o total de 7 (sete) professoras da Educação Infantil, das quais 6 (seis) trabalham em CMEI e 1 trabalha em escola mista (que atende tanto turmas da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental). Também contou com 2 (duas) professoras do primeiro ano do Fundamental, sendo que 1 (uma) está inserida em uma escola mista e 1 (uma) em uma escola que atende apenas o Ensino Fundamental.

Quadro 1: Informações sobre as professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa

Dados pessoais	Gardênia	Acácia	Margarida	Jasmim	Frésia	Magnólia	Angélica
Data de nascimento	03-06-1982	14-02-1986	08-12-1970	05-03-1984	26-08-1981	10-04-1984	Não fornecido
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Instituição onde se graduou	Universidade do Estado da Bahia	Unicastelo – SP	Universidade Estadual de Feira de Santana	Faculdade Eneb	Universidade Estadual de Feira de Santana	Universidade Estadual de Feira de Santana	Universidade Estadual de Feira de Santana
Ano em que se graduou	2007	2010	2004	2009	2005	2007	2013
Pós-graduação	Especializações nas áreas da Educação Especial; AEE; Educação à distância	Especialização em Educação Infantil e anos iniciais	Especialização em Alfabetização	Especialização nas áreas de Gestão e Coordenação; Metodologia do ensino superior	Especialização nas áreas de Política do Planejamento Pedagógico; Educação Infantil	Especialização em Psicopedagogia	Especialização na área da Psicopedagogia institucional, clínica e hospitalar
Tempo de docência na	11 anos	10 anos	10 anos	20 anos	14 anos	15 anos	5 anos

Educação Infantil							
Tempo de docência no Grupo 5 da Educação Infantil	6 anos	1 ano	10 anos	1 ano	6 anos	6 anos	2 anos
Tempo de trabalho na rede municipal de Feira de Santana	10 anos	8 anos	29 anos	9 anos	14 anos	12 anos	5 anos
Etapas da educação básica que já atuou	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Gênero da unidade de ensino em que trabalha	Centro Municipal de Educação Infantil	Escola Municipal que atende apenas a Pré-escola	Escola Municipal que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental	Centro Municipal de Educação Infantil	Centro Municipal de Educação Infantil	Centro Municipal de Educação Infantil	Centro Municipal de Educação Infantil

Quadro 01 – Informações sobre professoras da Educação Infantil

Com base nas informações expostas no Quadro 1 apresentado, observa-se que todas as professoras da Educação Infantil participantes do estudo possuem, pelo menos, uma especialização em áreas associadas à educação. No entanto, das sete docentes, apenas três cursaram pós-graduações que se relacionam com a área e a temática aqui discutida, em específico, duas possuem especialização em Educação Infantil e uma é especialista em alfabetização.

Também foram realizadas entrevistas com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental²¹, com o intuito de entender as expectativas que essas profissionais têm em relação ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita na etapa da Educação Infantil, já que são elas

²¹ Uma vez que as professoras do Ensino Fundamental não se constituíram como sujeitos principais da pesquisa, os fragmentos do seu discurso foram utilizados apenas em momentos pontuais ao longo da discussão. Assim, optamos por não expor suas informações pessoais.

que recebem as crianças que passam pela transição Educação Infantil/Ensino Fundamental. Deste modo, visou-se investigar se essas expectativas se constituem como um determinante que pode influenciar as concepções das professoras da Educação Infantil sobre o que é abordar a linguagem escrita nessa etapa.

O contato com as escolas e docentes foi feito através do dispositivo de amostras por conveniência e *snowball* (bola de neve), que envolvem a facilidade de acesso do pesquisador aos potenciais participantes, e as redes de referência e indicações que os multiplicam (VINUTO, 2015). São procedimentos de amostragem não probabilística adequados a estudos de natureza qualitativa. Nesses procedimentos, o pesquisador escolhe os participantes da pesquisa por sua proximidade e por indicações (e no caso do *snowball*, um vai indicando outros), não havendo preocupação de que essa amostra seja representativa de toda a categoria (no caso de docentes da Educação Infantil). Dessa forma, a busca por participantes ocorreu por meio de visitas nas instituições, anúncio da pesquisa em grupos de professoras no aplicativo do WhatsApp e indicações de professoras e gestoras os quais a pesquisadora tem contato. Com o intuito de garantir que se sentissem confortáveis com sua participação na pesquisa, as professoras foram convidadas e selecionadas conforme sua disponibilidade e desejo em colaborar com o estudo.

Como critério de seleção das professoras participantes, foi estabelecido inicialmente que elas deveriam ser docentes efetivas da rede, a fim de, após terem acesso às discussões finais da pesquisa, poderem continuar contribuindo com a rede da qual fazem parte permanentemente; já terem concluído o período do estágio probatório, em virtude de terem sido examinadas e aprovadas na avaliação de desempenho do serviço público; e estarem há, pelo menos, quatro anos atuando no Grupo 5, com a intenção de possuírem experiência significativa com as práticas pedagógicas destinadas a esse grupo.

No entanto, desde 2019 a rede municipal de Feira de Santana vem passando por uma renovação do quadro de professoras efetivas. Antes do último concurso público realizado em 2018, a rede vinha sofrendo com a falta de professoras. A maioria das escolas tinha seu quadro pessoal formado por uma quantidade mínima de professoras efetivas (quando tinha), por professoras contratadas através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), e por estagiárias. Esse último assumia turmas tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, sem nenhuma supervisão de um profissional qualificado, o que vai de encontro ao estabelecido no 1º parágrafo do artigo 3º da lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o qual prevê o estágio como um ato educativo que precisa ser acompanhado por um supervisor. A atuação do estagiário em sala de aula sem acompanhamento de um profissional habilitado

também está em desacordo com o estabelecido nos incisos I, II e III do artigo 61 da LDB os quais determinam que os profissionais atuantes na sala de aula sejam habilitados e portadores de diploma.

Depois de ações movidas pela Delegacia Sindical Sertaneja (conhecida como APLB/Feira) junto ao Ministério do Trabalho e Ministério Público, o município foi obrigado a se abster da utilização de estagiárias para regência de classe, sob pena de multa. Com isso, o número de turmas sem professoras regentes se acentuou na rede em questão. Somando ao relatado, as professoras vinham lutando pelo cumprimento da reserva de 1/3 (um terço) da carga horária garantida pela lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, a qual estabelece que o limite das atividades interativas da professora com os alunos é de, no máximo, 2/3 (dois terços). O 1/3 (um terço) restante é destinado para o planejamento das práticas docentes. Vale salientar que, com a permanente falta de professoras, essa luta pelo direito da reserva perdura até o momento da escrita dessa dissertação.

Mediante a esses acontecimentos, a prefeitura foi obrigada a realizar um concurso público para provimento de cargo de professora. Nesse concurso foram convocados cerca de 1000 docentes. É importante ressaltar que, mesmo com essas convocações, o município ainda enfrenta o problema da falta de professoras.

Assim, essa renovação do quadro de docentes na referida rede de ensino gerou dificuldades em encontrar professoras que atendessem aos critérios preestabelecidos para o estudo (já ter passado pelo período do estágio probatório e trabalhar com suas turmas há mais de quatro anos). Na grande maioria das vezes que entrávamos em contato com uma escola e/ou docente para apresentar a pesquisa e ver a possibilidade da participação das professoras no processo das entrevistas, a grande maioria ainda estava cumprindo o período do probatório, e algumas das que não estavam, tinham pouco tempo de atuação no Grupo 5, uma vez que a rotatividade de professoras nas turmas é uma prática constante em certas escolas da rede.

Dessa forma, ainda que estabelecido previamente o critério de experiência mínima de quatro anos de práticas com o Grupo 5, optamos por não exigir das participantes da pesquisa um tempo específico de docência no último ano da Educação Infantil. Objetivou-se, com essa nova configuração, incluir um número maior de docentes no estudo, e vigilância em relação a essa especificidade e aos possíveis efeitos desse tempo de atuação nos dados da pesquisa.

Consideramos que os procedimentos descritos atenderam aos objetivos geral e específicos formulados para esse estudo, uma vez que ressaltaram e valorizaram a natureza subjetiva,

interpretativa, portanto, qualitativa, da pesquisa em questão. A articulação do conjunto dos procedimentos selecionados permitiu que as concepções docentes, objeto de estudo desta pesquisa, fossem evidenciadas, analisadas e compreendidas na sua complexidade e especificidade, sem pretensão à generalização dos resultados a todo o universo de docentes atuando no Grupo 5 da Educação Infantil no município.

No próximo tópico, os discursos das professoras participantes da pesquisa serão apresentados e postos em análise. A partir de quatro categorias elaboradas, as concepções docentes referentes à abordagem da linguagem escrita na etapa da Educação Infantil, e os determinantes que, hipoteticamente, influenciam sua formulação, serão discutidos a luz de estudos que tratam da temática aqui abordada.

5. CONCEPÇÕES DOCENTES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2018, p. 108)

Conforme anunciado por Paulo Freire (2018), Patrono da Educação Brasileira, no texto em epígrafe que abre essa seção, é na palavra, no discurso, no diálogo que o sujeito cria, se reconhece, conhece o outro e se transforma. Conduzindo para o contexto dessa pesquisa, não é no silêncio que as professoras elaboram suas concepções, mas na palavra – que pode englobar tanto a palavra do outro quanto a palavra dessas profissionais em relação aos seus saberes e vivências. É na ação do seu trabalho cotidiano, constituída de muitas vozes, e na reflexão sobre as suas práticas, que há possibilidades de formular e (re)formular suas concepções. Assim, por serem uma das principais agentes da prática pedagógica na Educação Infantil, se constituiu como objetivo deste estudo colocar em destaque a palavra, as vozes, os discursos das professoras e suas concepções em relação à abordagem da linguagem escrita nesse segmento, o que será realizado neste presente capítulo.

A partir das análises das entrevistas das professoras participantes na pesquisa, e tendo como base os estudos sobre os saberes docentes, sobre as perspectivas de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil, bem como sobre as distintas concepções de alfabetização, buscamos elaborar categorias de análises que evidenciassem e categorizassem as concepções reveladas pelas docentes sobre a abordagem da leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, a partir da organização e análise interpretativa dos dados, foram criadas três categorias que indicam uma tendência de entendimento dos sujeitos participantes em relação ao que seja a prática com a linguagem escrita nessa etapa. Essas categorias se alinham, de algum modo, a perspectivas em disputa no campo teórico-epistemológico da Educação Infantil quanto à linguagem escrita, mas, do ponto de vista das docentes, suas fronteiras não são tão claras e delineadas, haja visto a complexa tessitura que as professoras fazem com mixagens de diversos tipos entre essas diferentes perspectivas. As categorias são, assim, organizadoras dos achados da pesquisa, mas não implica em uma categorização fechada nem necessariamente aplicável, tal e qual, de uma forma mais geral, devido a mixagens que aparecem frequentemente nos discursos docentes.

As categorias que se mostraram mais informativas para dar corpo aos resultados da pesquisa foram: 1) Linguagem escrita como prática social e interativa na Educação Infantil; 2) Linguagem escrita como sistema de formas abstratas na Educação Infantil e 3) Linguagem escrita em seus aspectos socioculturais e linguísticos na Educação Infantil.

Os discursos docentes que apontam que as professoras concebem a abordagem da linguagem escrita a partir de um viés sociocultural, enfatizando essa faceta em detrimento da linguística, foram classificados na primeira categoria indicada. Na segunda, foram reunidos os discursos de professoras com tendência ao entendimento da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil como sendo meramente a apropriação da escrita alfabética, sem nenhuma ou com superficiais relações com as práticas sociais de escrita. Já na última categoria, foram organizados os discursos de docentes que revelaram valorizar tanto os aspectos socioculturais quanto os relacionados à notação da língua, seja de forma integrada ou não, seja abordando o sistema de forma gradual e reflexiva ou mais próxima de práticas mecânicas mais clássicas²².

Adiantamos que nenhuma das sete professoras entrevistadas teve seu discurso associado à perspectiva do “letramento sem letras”. Isso porque, de acordo com o que anunciam Brandão e Leal (2016), tal perspectiva não admite a abordagem, na Educação Infantil, de nenhum aspecto da leitura e escrita, por entender que estaria realizando uma escolarização precoce das crianças. Nesse sentido, não houve nenhuma participante que declarou não abordar a linguagem escrita nessa primeira etapa da educação, o que variou foi a faceta do ensino da escrita evidenciada, conforme será apresentado neste capítulo.

Como discutido anteriormente, Teixeira (2004) indica que as concepções docentes podem ser consideradas como uma síntese elaborada a partir dos vários conhecimentos, crenças e valores que compõem os saberes desses profissionais. Ou seja, são resultados de mixagens, reformulações e apropriações de inúmeros saberes e outras concepções relacionadas aos diferentes âmbitos que constituem sua existência profissional, pessoal, acadêmica e outras que possam existir. Nesse sentido, salienta-se que nenhuma professora foi totalmente clara em relação a suas concepções, não sendo, portanto, uma tarefa simples analisá-las e classificá-las atribuindo seus relatos a uma concepção específica. Em seus discursos sobre a abordagem da

²² Durante as análises dos dados, levantamos a possibilidade dessa terceira categoria se desdobrar em duas diferentes, a saber: a primeira que abarcasse as concepções docentes que efetivamente integram os aspectos socioculturais e linguísticos a partir de um contexto significativo e que leve em conta o caráter lúdico da infância; e a segunda com os discursos docentes que revelassem a não integração e/ou a abordagem da faceta linguística de forma clássica. Como não encontramos nos dados discursos que, de fato, revelassem o fazer de um trabalho com o sistema de escrita mais integrado à faceta sociocultural e de forma mais reflexiva, optamos por manter apenas esta categoria.

linguagem escrita na Educação Infantil pode haver a mistura ou a predominância de uma perspectiva e/ou concepção e pode, ainda, existir a presença de concepções coadjuvantes e a justaposição de diferentes concepções.

Nesse sentido, a fim de melhor evidenciar as contradições, mixagens, misturas e/ou predominâncias que podem aparecer nos discursos das docentes, optamos por apresentar as categorias, expostas a seguir, a partir da análise dos discursos docentes em trechos de sua integralidade ao invés de respostas fragmentadas que impedissem de confrontar e identificar possíveis contrastes em suas falas.

Vale ressaltar que há a possibilidade de que as respostas das docentes para os questionamentos feitos fossem diferentes, caso as perguntas fossem realizadas de forma diferente ou em um contexto distinto como, por exemplo, em entrevista em grupo, em que as professoras tivessem acesso a diferentes opiniões para tomarem como base. Ao discorrer sobre as expectativas, interpretações e sentidos que podem ser gerados pelo entrevistador e entrevistado durante a entrevista, Szymanski (2011) afirma que

Para o entrevistado, a situação também pode ser interpretada de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência a sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão. A sua interpretação define um sentido, uma direção, que se manifesta diferentemente conforme a situação é percebida por ele. Esse sentido pode ser o de provocar uma determinada emoção no entrevistador (piedade, admiração, respeito, medo, solidariedade, etc.). Pode ser o de agradar, por julgá-lo importante, ou ainda, o de deixar claro seu desagrado com o que considera invasão ou imposição. Tantos sentidos quantas interpretações, que definem o rumo da entrevista e a seleção das informações que são lembradas, esquecidas, ocultas ou inventadas.

Diante disso, há ainda a possibilidade de ressonância, em seus discursos, do que as docentes imaginam que sejam as expectativas da entrevistadora em relação a suas respostas. Por outro lado, é preciso considerar também que, ao estabelecer em que categoria os discursos docentes, que nem sempre são claros e bem delimitados, seriam inseridos, há interpretações da própria pesquisadora, mesmo considerando certo rigor ao relacionar os dados com os estudos realizados ao longo do trabalho. Ter em mente esses aspectos, em si, já ajuda a estar alerta quanto às ressonâncias dessa subjetividade na análise dos dados e assegurar algum rigor nas análises. Quanto a isso, é importante ressaltar, ainda, que a efetiva observação e análise das práticas das professoras certamente trariam dados mais contundentes, uma vez que poderiam revelar, inclusive, maiores contradições e concepções diferentes das expostas nos discursos.

5.1 LINGUAGEM ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E INTERATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As análises dos dados evidenciaram a propensão dos discursos de determinadas docentes participantes desse estudo a se direcionarem para o entendimento do ensino da linguagem escrita na Educação Infantil como forma de interação, com as práticas de letramento em que o acesso aos diversos gêneros textuais e os usos da leitura e escrita são o cerne. Em vista disso, esta categoria foi elaborada com a finalidade de reunir os discursos que indicam uma ênfase nas práticas sociais de escrita. Ainda que em determinados momentos dos relatos possamos identificar a presença de elementos relacionados à faceta linguística, a argumentação enfatiza muito mais a participação das crianças em práticas letradas.

A partir das análises dos dados obtidos através das entrevistas com as sete professoras, concluímos que três indicam estar alinhadas a esta categoria. De antemão, anunciamos que todas essas três docentes demonstram aproximação com a perspectiva do ler e escrever com significado na Educação Infantil, visto que elas revelam a compreensão da apropriação da linguagem escrita como um processo que inicia na Educação Infantil, e é desenvolvido a partir da interação das crianças inseridas nessa etapa com diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

Os discursos que a professora Gardênia expôs durante a entrevista se aproximam do que está posto nessa categoria, uma vez que grande parte da sua fala destaca as práticas sociais de escrita como pertinentes às crianças menores. Há seis anos trabalhando com o Grupo 5 em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, ela expressa uma concepção de criança como sendo um sujeito que possui conhecimentos prévios antes de entrar na escola. Para essa docente, a professora tem a incumbência de “apenas nortear esse conhecimento”. Essa afirmação pode revelar influências da concepção construtivista em que a professora é colocada como uma mediadora, uma motivadora do aluno que constrói seu conhecimento de forma autônoma (ZABALA, 1996).

A pesquisa realizada por Chakur (2014) com o objetivo de investigar o entendimento de professores do Ensino Fundamental a respeito dos princípios construtivistas, revelou que, dos 60 professores entrevistados, 88,3% demonstraram a compreensão do professor como um facilitador e orientador do aprendizado. Ou seja, assim como constata os dados da pesquisa de Chakur (2014), o entendimento de Gardênia em relação à responsabilidade da professora vai ao encontro da ideia de uma professora que dá suporte à construção de conhecimentos dos

alunos, que são os protagonistas da aprendizagem, nessa concepção. Novamente, Gardênia demonstra relação com as ideias construtivistas de alfabetização ao citar Emilia Ferreiro e os níveis de desenvolvimento da escrita, quando questionada sobre os teóricos em que se baseia na elaboração de suas práticas com a linguagem escrita.

Em relação a alfabetização, Gardênia a entende como um processo contínuo que inicia desde a primeira etapa da educação básica. Ela demonstra estar associada à perspectiva do ler e escrever com significado na Educação Infantil, ao afirmar que, no seu entendimento, as crianças se apropriam da linguagem escrita

[...] através da socialização em sala de aula, da interação com os pares da mesma idade. Essa interação não só com os pares, mas com os professores, não só na escola, mas fora da escola também, e é dessa forma que ela vai se apropriando [...] pra criança se apropriar dessa identificação das letras, do número, não precisa, necessariamente, ela sentar numa mesa, mostrar a tabela do alfabeto e dizer “Vamos lá, ABCD”, não... ela vai construir esse conhecimento no dia a dia. A mãe tá ali na cozinha, junto com a criança, tô dando só um exemplo, aí ela precisa pegar, tirar o macarrão da embalagem, naquele momento ali ela pode aproveitar daquele momento, pra pedir a criança pra identificar as letras que tem ali no rótulo de embalagem. Então, essa apropriação da linguagem escrita, ela se dá no dia a dia da criança, não é tão somente sentar numa sala de aula que vai garantir a apropriação, tanto da linguagem como da escrita (que eu já falei que tá associado) isso vai acontecer no cotidiano da criança. [...] Então é por isso que eu digo que essa apropriação da linguagem e escrita, ela não se dá tão somente com conteúdos programáticos, tão somente na sala de aula, mas ela vai ser construída através do cotidiano da criança, do dia a dia.” (GARDÊNIA, 2021)

Assim, Gardênia demonstra defender que a apropriação da escrita pelas crianças ocorre nas relações sociais que elas têm no seu cotidiano, e não somente no ambiente escolar, havendo, no seu discurso, uma ênfase no contato das crianças com as práticas sociais de escrita que elas vivenciam no ambiente extraescolar. É certo que nos diversos espaços socioculturais que não fazem parte do âmbito escolar ocorrem aprendizagens tanto dos aspectos sociais da escrita quanto dos propriamente linguísticos como, por exemplo, conhecimento das letras. No entanto, não se pode minimizar a importância da função da escola no letramento de crianças, especialmente as que não têm vivências muito diversificadas com a cultura escrita fora da escola. Tampouco se pode reduzir o papel da ação docente no contexto da sala de aula, de forma planejada e intencional, para que o processo de alfabetização, como um processo gradual de apropriação da escrita, aconteça.

No que diz respeito às práticas de ensino da leitura e escrita, Gardênia faz críticas às ações mecânicas de alfabetização em que os alunos são submetidos a atividades realizadas desvinculadas da ludicidade. Ela declara que

[...] Às vezes fica, a gente fica muito preso à alfabetização, na questão mecânica, tradicional de garantir aquela questão da identificação das letras na íntegra, sem pensar nessa questão lúdica, sem pensar nesse contexto. Às vezes, mesmo aqui, às vezes a gente vê questionamento “ah, mas o menino não sabe escrever ainda”, mas o processo de alfabetização, de construção do conhecimento, não se detém só a isso “o menino copiar e escrever”. Às vezes se preocupa muito com essa cópia. Eu tenho uma aluna mesmo que tudo o que eu colocar no quadro ela escreve na íntegra, com letra legível, com a letra linda, tudo muito bem organizado, mas aí quando você vai pra essa mesma criança e você pede a ela pra identificar uma letra dentro de um contexto, ela não consegue [...]. (GARDÊNIA, 2021)

Ao longo de sua entrevista, Gardênia não faz maiores referências a situações em que as crianças, além dos aspectos socioculturais, reflitam sobre as propriedades notacionais e fonológicas do sistema de escrita, de forma contextualizada e lúdica. No entanto, ao ser questionada sobre os conhecimentos referentes à leitura e a escrita que, no seu entendimento, as crianças precisariam ter se apropriado ao concluir a Educação Infantil, ela afirma que “[...] chegando ao final do ano letivo, precisa sair garantida a questão da identificação das letras, da sonorização das letras, das sílabas dentro de um contexto, não de forma aleatória e solta”. Percebe-se ausência de compreensão por parte dessa professora de que tais dimensões pertinentes à faceta linguística podem ser interligadas à faceta sociocultural a fim de garantir às crianças aprendizagens tanto referentes aos usos do sistema de escrita quanto do seu funcionamento de forma integrada. Nota-se uma provável incoerência no discurso de Gardênia uma vez que ela demonstra assumir a defesa da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil pelo viés das práticas sociais, sem fazer maiores referências ao ensino de elementos concernentes a faceta linguística, contudo, acredita que as crianças precisam concluir a etapa da Educação Infantil com algum domínio de aspectos mais linguísticos da escrita. O que poderia explicar o fato de ela esperar certas aprendizagens pelas crianças, mas não referir à sua abordagem nas práticas dessa etapa? Inferimos sobre a possibilidade de a docente ter - ou crer que deveria ter - uma determinada concepção teórica a respeito do ensino da leitura escrita, mas, na ação pedagógica cotidiana, realizar práticas que se distanciam do seu discurso e que consideram as aprendizagens sobre o funcionamento do sistema de escrita. Isso porque, de qual outro modo as crianças concluiriam a etapa da Educação Infantil com o domínio dos

conhecimentos pertinentes a faceta linguística se a prática docente evidenciar tão somente a faceta sociocultural? Entretanto, como a prática não foi observada, considerou-se, nessa categorização, a ênfase dada em seus discursos, ainda que levantando-se a hipótese dessa possível contradição. Outra forma possível de interpretação é a possibilidade de certos determinantes terem influenciado sua resposta sobre as aprendizagens necessárias ao final da Educação Infantil, como, por exemplo, as expectativas externas, como a de pais e docentes do Ensino Fundamental, ou o que ela imagina que a pesquisadora tinha a expectativa de ouvir.

Seja como for, Gardênia aparenta beber da fonte das concepções de vertente interacionista, tendo maior aproximação com a concepção construtivista, destacando a aprendizagem da linguagem escrita através da interação com o meio sociocultural e omitindo, em grande parte de sua argumentação, elementos pertinentes ao ensino e aprendizagem dos aspectos notacionais do sistema de escrita, ainda que sejam referidos por ela. Do mesmo modo, conforme explicitado, demonstra visão da profissional docente como mediadora do processo ensino/aprendizagem, o que revela se basear em teóricos filiados à concepção construtivista.

As análises demonstraram que os discursos de Frésia também se relacionam às ideias dessa categoria. A referida professora declara que trabalhar na Educação Infantil não foi uma escolha feita levando em consideração o critério da afinidade. Apesar disso, ela atua na primeira etapa da educação básica há pelo menos 14 anos, desde que ingressou na rede municipal de Feira de Santana. A docente tem especialização em Educação Infantil que, segundo ela, a ajudou a reformular sua concepção de Infância. Frésia concebe essa primeira etapa da educação como momento inicial do processo de escolarização das crianças, momento em que elas começam a participar de outro ambiente social que não o familiar. No que concerne à escrita, apesar de Frésia se referir a essa forma de linguagem como sendo um conjunto de códigos, durante seu discurso na entrevista ela demonstra valorizar as práticas sociais de escrita, o que dá indícios de que, a despeito do termo utilizado, ela não toma o ensino da leitura e escrita como ensino de um mero código de símbolos, de forma mecânica e descontextualizada. Deste modo, entende a alfabetização como um processo contínuo que inicia antes do primeiro ano do Fundamental, mas que há um momento de maior sistematização da escrita alfabética e compreensão do escrito pela criança, que seria posterior a etapa da Educação Infantil.

Ao adentrar, especificamente, no campo da Educação Infantil, Frésia revela entender que, por terem contato com a escrita desde cedo, essa forma de linguagem precisa ser trabalhada com as crianças dessa etapa, mas no viés dos usos sociais. É nítida a relevância que a docente

em foco dá para o contato dos pequenos com as práticas sociais de escrita. Nesse sentido, ao ser questionada como acredita que as crianças se apropriam da escrita, ela afirma que

De modo geral, elas se apropriam através das vivências mesmo sociais, estabelecidas no dia a dia, porque, assim, a gente vive em uma sociedade com uma cultura letrada, então, por onde quer que ela vá, elas estão vendo escritas, materiais escritos, ainda que nos seus ambientes familiares, nos seus ambientes domésticos, não tenha esse hábito de possuir livros, mas quando elas estão fora desse ambiente, sempre tão vendo outdoor, tá vendo também os rótulos dos produtos que chegam à sua casa. Então, é essa vivência, ela acontece diariamente através dessa vivência que eles também vão se apropriando e construindo noções sobre o que é essa língua escrita e, assim, qual a função dela, a função social. (FRÉSIA, 2021)

Esse fragmento indica que Frésia compreende que as crianças se apropriam da escrita por meio do contato com as práticas e os suportes socioculturais, entretanto não revela se considera que, nesse processo, os pequenos também pensam e elaboram inferências em relação ao funcionamento do sistema de escrita. Assim, não é aparente no discurso dessa docente a concepção de que o ambiente escolar, além de possibilitar a familiaridade das crianças com a cultura escrita, para que aprendam sobre seus usos e funções sociais, pode, de igual modo, favorecer a reflexão sobre sua estrutura e funcionamento, nem parece conceber que as crianças pequenas reflitam sobre isso. É importante dizer, no entanto, que, embora não mencione, não significa que em sua ação pedagógica cotidiana Frésia não promova situações de reflexão sobre os aspectos da faceta linguística. Para tal constatação, seria necessário a observação das suas práticas.

Durante todo seu discurso, Frésia ratifica a ênfase que atribui ao contato das crianças com as práticas e suportes de escrita, induzindo-nos a pensar que ela valoriza, de fato, tal aspecto. Dessa forma, ela faz a seguinte declaração, ao ser questionada sobre como acredita que a linguagem escrita precisa ser trabalhada no contexto da Educação Infantil:

A partir da apresentação mesmo de textos, os textos vivenciados mesmo no ambiente social, que através dos rótulos, das brincadeiras cantadas, os textos orais, a partir desses tipos de texto que a gente vai iniciando, pra apresentar também outros textos também que alguns têm a vivência e que, assim, outros só na escola mesmo que vai ter a vivência, a aproximação com esses tipos de texto. Então, textos também de jornais, revistas, é importante também trabalhar na Educação Infantil. Então, sempre respeitando mesmo o

conhecimento que aquela turma já possui, a faixa etária também, o grau de interesse, a curiosidade da turma. (FRÉSIA, 2021)

Com isso, sem citar os aspectos linguísticos, a docente evidencia as facetas interativa e sociocultural como principal foco na aprendizagem das crianças sobre a linguagem escrita. A referência aos tópicos que dizem respeito à faceta linguística aparece quando ela vai tratar sobre os aspectos que precisam ser garantidos na etapa da Educação Infantil, em relação à linguagem escrita. Nesse momento, ainda ressaltando a vivência com as práticas sociais de escrita, ela cita o reconhecimento das letras, o que demonstra, de qualquer modo, a compreensão de que há elementos linguísticos que são pertinentes e necessários desde a primeira etapa da educação básica.

Quando expôs sobre como acredita que as crianças precisam concluir a Educação Infantil, Frésia novamente cita as práticas sociais de escrita, porém já menciona as hipóteses de escrita, o que dá indícios de um entendimento de que as crianças pensam sobre a escrita e já fazem tentativas segundo seus conhecimentos e hipóteses, de escrever refletindo sobre as palavras, sua estrutura. Ela declara que as crianças

[...] Precisam compreender mesmo essa função da escrita, a função social da escrita a partir mesmo dessas hipóteses de escrita que eles vão construindo ao longo da Educação Infantil. E, assim, se muitas crianças, elas já chegam ao final do Grupo 5 já com essa hipótese já alfabética, alguns já com curiosidade sobre a organização mesmo ortográfica. Outras crianças, elas não chegam a ter essa construção dessa hipótese, mesmo alfabética, mas, assim, o que eu acho importante é que elas compreendam pra que serve a escrita, tem uma noção sobre o que é, quais são os comportamentos necessários pra um leitor, pra um escritor, que a partir, tendo esses conhecimentos bem sistematizados, a aquisição mesmo da leitura fluente, ela acontecerá a partir das séries vindouras de forma bem natural, sem sofrimento. (FRÉSIA, 2021)

Diante do exposto, Frésia apresenta aproximação com a perspectiva do ler e escrever com significado na Educação Infantil por não negar o interesse e a interação das crianças inseridas nessa etapa com a linguagem escrita, embora não trate das questões mais linguísticas. Em razão da ênfase atribuída ao contato com as práticas e suportes sociais de escrita como forma dos pequenos desenvolverem hipóteses em relação à escrita, ela se alinha à concepção construtivista, em diálogo com o letramento.

Da mesma forma que as duas docentes anteriores, a professora Magnólia, que atua no Grupo 5 em um CMEI do município há seis anos, também indica alinhamento com a ideia da linguagem escrita como prática social e interativa na Educação Infantil. Ela concebe a Educação Infantil como uma etapa importante da educação caracterizada, igualmente, pelo lúdico. Relatou que sua opção por trabalhar nessa etapa se deu desde a sua infância, em que precisou ensinar seu irmão a ler e escrever através de cartilhas, que reconhece como uma metodologia tradicional de alfabetização.

Magnólia compreende a linguagem escrita como parte do cotidiano, e uma ferramenta de comunicação entre as pessoas. No que diz respeito ao ensino da leitura e escrita, ela demonstra ter conhecimentos em relação aos estudos sobre letramento e alfabetização, considerando esse último como

[...] uma apropriação mesmo desse universo letrado. É claro que existem discussões que vão além desse processo de alfabetização, só da apreensão do texto, conseguir, é, decodificar um texto, até certo nível compreender também, mas que ela possa fazer uso, desse texto. Foi porque assim, alguns estudiosos acabam separando alfabetização, letramento e tal, eu considero os dois como parte... um processo só, tanto a alfabetização quanto o letramento [...] (MAGNÓLIA, 2021)

Na sua afirmação, Magnólia não colocou a alfabetização e letramento como práticas dissociadas, mas, sim, como faces de uma mesma moeda. Diante disso, há o entendimento de que as práticas alfabetizadoras, em geral – sem ainda entrar no mérito da Educação Infantil – não se resumem ao ensino da decifração das palavras em um texto, mas devem envolver a capacidade de compreender e utilizar esse texto em distintas situações sociais de comunicação. Essa definição de Magnólia aparenta envolver tanto a concepção alfabetizar letrando que propõe a alfabetização associada às práticas de letramento (SOARES, 2020) como também concepções como a histórico-cultural a qual define a alfabetização como um processo amplo em que não há separação entre os aspectos linguísticos e as práticas socioculturais de leitura e escrita (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Mas esse entendimento, ao que parece, se dilui mais quando se trata da Educação Infantil.

A partir desse entendimento, pareceria natural que, para Magnólia, a escola precisa abordar a linguagem escrita no contexto da Educação Infantil uma vez que faz parte do cotidiano das crianças. No entanto, ela demonstra reconhecer as especificidades dessa etapa ao

argumentar que essa abordagem não deve ser realizada da mesma forma que é promovida nas outras etapas. Ao expor a sua crença em relação a se as crianças que estão inseridas na Educação Infantil passam pelo processo da alfabetização ou não, Magnólia fez seguinte afirmação

Eu acho que ela inicia esse processo de compreensão na medida que a gente possibilita que ela comece a pensar, a criar as hipóteses dela pra escrita - que aqui a gente trabalha bastante com a escrita espontânea. Então, na medida que ela começa a pensar sobre essa língua, como se constrói e se sentir capaz também de construir também, eu acredito que é dessa forma. (MAGNÓLIA, 2021)

Assim sendo, Magnólia indica entender que as crianças da primeira etapa da educação iniciam a compreensão em relação à escrita a partir da formulação de suas hipóteses sobre o funcionamento dessa linguagem, bem como a partir do momento em que a professora possibilita que eles pensem sobre ela. Entretanto, a docente não demonstra a compreensão de que esse “pensar sobre a escrita” pode envolver os estudos dos seus aspectos fonológicos e notacionais ou que poderia haver uma intencionalidade maior em sua abordagem. Lembrando que a concepção que chamamos de alfabetizar letrando ancora-se, igualmente, em uma epistemologia construtivista, ainda que se distanciando de alguns princípios didáticos oriundos dessa perspectiva como, por exemplo, a ausência de uma abordagem sistemática dos aspectos fonológicos e notacionais da língua, tais análises sugerem o alinhamento da docente em pauta à concepção construtivista, que reconhece as formulações das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita, muito antes do Ensino Fundamental, mas não põe ênfase nos aspectos metalinguísticos, relativos, em especial, à base fonológica da escrita alfabética.

Ainda sobre a última afirmação de Magnólia, há dois caminhos possíveis de interpretação. O primeiro é pelo viés da concepção construtivista, o qual coloca o polo do ensino em segundo plano e atribui à professora o papel de mediadora. Essa concepção defende que as crianças não necessitam de algum tipo de autorização ou de um ensino ativo para começarem a pensar e criar hipóteses em relação ao funcionamento da escrita, uma vez que elas “[...] iniciam seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura [...]” (FERREIRO, 2011, p. 95). Ainda assim, Ferreiro (2011) demonstra que, mesmo sem precisar de autorização para começar a pensar sobre a escrita, as crianças precisam ter a oportunidade de interagir com essa forma de linguagem, bem como vivenciar situações em que ela é utilizada no contexto

social. Dessa forma, ela evidencia o papel da escola em favorecer as crianças que não têm a oportunidade de conviver com adultos alfabetizados ou que estão inseridas em espaços rurais isolados em que as práticas de leitura e escrita são mais restritas, a possibilidade de interagir com esse objeto de conhecimento.

Entretanto, ao Magnólia declarar que acredita que a criança “[...] inicia esse processo de compreensão na medida que a gente possibilita que ela comece a pensar [...]”, podemos ter um segundo caminho de interpretação pelo enfoque da concepção alfabetizar letrando. Essa concepção valoriza o ensino sistemático e intencional dos aspectos linguísticos, uma vez que há a defesa de que a aprendizagem da leitura e escrita não é uma ação natural. Nesse sentido, Soares (2016, p. 45) argumenta que, ao contrário da aquisição da fala, a qual

[...] sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto. Em decorrência, se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir -, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever [...].

Dessa forma, há na concepção que estamos chamando de alfabetizar letrando a argumentação da importância de a professora organizar momentos e situações que propiciem, direcionem e ampliem a reflexão das crianças sobre a escrita e seus elementos notacionais e fonológicos, uma vez que o funcionamento e as convenções do sistema alfabético de escrita expõem uma complexidade que requer uma ação pedagógica ativa para seu aprendizado.

Assim, analisando as falas de Magnólia sob o viés dessas diferentes interpretações, podemos inferir que a ideia de organizar situações em que as crianças possam refletir e ampliar seus conhecimentos em relação ao funcionamento do sistema de escrita, se aproxima do primeiro caminho de interpretação apresentado. Podemos inferir que, ao mencionar a ação da professora em possibilitar que a criança pense sobre a escrita, sem se referir ao ensino organizado e intencional dos aspectos notacionais e fonológicos do sistema, Magnólia esteja se referindo à função da escola, mencionada por Ferreiro (2011), em oportunizar aos pequenos situações de interação e reflexão sobre cultura da escrita. Isso porque, assim como o alfabetizar letrando, o construtivismo psicogenético se preocupa com a intencionalidade de organizar situações didáticas que favoreçam a reflexão da linguagem escrita pelas crianças, a diferença é

a ênfase que esta concepção põe na construção dos conhecimentos linguísticos pelas próprias crianças, enquanto que o alfabetizar letrando destaca a necessidade do planejamento e do ensino sistemático e explícito não só dos aspectos relativos à faceta sociocultural, mas, de igual modo e importância, dos referentes às facetas interativa e linguística.

Em relação à maneira como as crianças aprendem sobre a escrita, Magnólia (2021) ressalta a importância da ludicidade e afirma que elas se apropriam “[...] através desse contato mesmo espontâneo que elas vão acompanhando em todos os lugares que elas frequentam. E no caso da escola, a escola vai instigar ainda mais essa questão da curiosidade [...]”. Desse modo, ela argumenta que precisa ser garantido na etapa da Educação Infantil

Principalmente a questão da ludicidade que na nossa cultura tem uma boa bagagem de textos que nós podemos trabalhar, e que as crianças gostam, se encantam, e que a partir deles as crianças podem estar construindo as suas hipóteses sobre a linguagem escrita também. [...] Acho que essa questão de letras, letra inicial, de sons, mais voltado também pra questão da ludicidade, mas, principalmente, a questão do nome. A partir do nome ir trabalhando outras associações.” (MAGNÓLIA, 2021)

Nesse trecho fica novamente evidente que há uma preocupação de Magnólia em relação à ludicidade para que não sejam realizadas práticas mecânicas e enfadonhas, uma vez que, como mencionado anteriormente, ela demonstra reconhecer as especificidades da etapa da Educação Infantil. Assim, ela faz menção aos textos da tradição oral, os quais, para ela, podem proporcionar a construção de hipóteses da criança sobre a escrita no contexto do lúdico, o que demonstra sua compreensão da possibilidade de se apropriar da linguagem escrita em situação de brincadeira. Vale dizer que a menção aos textos da tradição como contexto produtivo para refletir sobre a língua, em situações de “ler sem saber ler”, de buscar estratégias de reconhecimento de palavras por analogia e predição, é muito presente em materiais e formações construtivistas. Pode ter aí, talvez, mais um indício da influência da concepção construtivista no discurso de Magnólia.

A referência em relação à possibilidade e à capacidade de as crianças, desde a primeira etapa da educação básica, poderem refletir sobre os elementos do sistema de escrita foi sem ênfase em toda fala de Magnólia, a não ser em breves menções a respeito das letras e seus sons, como no trecho da citação acima “Acho que essa questão de letras, letra inicial, de sons, mais voltado também pra questão da ludicidade, mas, principalmente, a questão do nome.” Tal

constatação pode, novamente, ratificar a influência do construtivismo no discurso dessa professora, embora esta concepção admita a reflexão sobre aspectos mais linguísticos, desde que realizado a partir da busca e construção das próprias crianças. Dessa forma, quando questionada sobre como a linguagem escrita precisa ser trabalhada na Educação Infantil, ela cita práticas bastante pertinentes a esse segmento, que põe em evidência as facetas interativa e sociocultural tais como: acesso a diversos tipos de textos, construção de textos com e pelas crianças tendo a professora como escriba para que elas percebam como se dá a ação de escrever, e leituras de textos diversos tanto pela professora quanto leitura autônoma pelas crianças. Já em relação aos conhecimentos referentes à linguagem escrita os quais ela acredita que as crianças precisam concluir o Grupo 5 apropriadas, ela afirma que

Olha, considero importante, se for observar a questão do texto escrito em si, considero que é importante que a criança tenha o domínio mais amplo que ela consiga, no reconhecimento de letras, que ela consiga associar essas letras a nomes de pessoas, a outros nomes, que ela, façam parte também do cotidiano. Se for observar a questão pontual, essa questão de identificação de letras e a associação com outras palavras e também percebendo alguns sons (MAGNÓLIA, 2021).

Ao longo da sua entrevista, Magnólia demonstra uma concepção de ensino da linguagem escrita pelo enfoque da faceta sociocultural, manifestando, portanto, ter proximidade com a concepção construtivista em virtude de conceber que a criança desenvolve hipóteses sobre a escrita por meio do contato espontâneo com situações cotidianas em que a escrita se faz presente. No entanto, assim como Gardênia, espera que a criança, ao concluir a Educação Infantil, tenha se apropriado de elementos que dizem respeito à faceta linguística, e que não foram considerados durante toda a sua argumentação anterior. Evidentemente, há novamente aqui uma contradição entre o discurso sobre o ensino/aprendizagem da linguagem escrita e a expectativa em relação ao conhecimento dos pequenos sobre o funcionamento do sistema de escrita ao concluírem o Grupo 5. Existe a possibilidade de elas conceberem que o ensino da linguagem escrita nessa primeira etapa deva priorizar os aspectos da faceta sociocultural, mas, por outro lado, levarem em conta as exigências e expectativas que outras instâncias externas à sala de aula têm em relação a sua prática e a aprendizagem da criança. Essa possível divergência entre a concepção docente sobre o ensino da linguagem escrita e suas expectativas em relação ao resultado da aprendizagem das crianças pode ocorrer de forma consciente no sentido de elas terem um pensamento específico, mas agirem de maneira distinta por saber o que esperam de

suas práticas. Por outro lado, tal contradição pode se manifestar no discurso docente de forma inconsciente como fruto da influência de diferentes determinantes que podem contribuir na formulação de suas concepções. Há, ainda, a possibilidade de, devido às expectativas externas, as docentes terem expressado o que acharam que se esperava delas, em função das teorias e o discurso pedagógico divulgados, mas, no fundo, terem outras crenças que terminaram por se revelar quando questionadas sobre o que esperam que as crianças tenham apropriados ao final da Educação Infantil, estabelecendo-se a contradição.

As três professoras agrupadas nessa categoria possuem visões semelhantes em relação aos aspectos que atribuem como pertinentes no trabalho com a escrita na Educação Infantil. Todas revelam aceitar que essa linguagem seja trabalhada na primeira etapa da educação básica. As docentes relatam acreditar que as crianças se apropriam da linguagem escrita a partir das suas vivências nos diversos ambientes sociais em que há a presença da cultura escrita, sem mencionar, no entanto, ao menos não com ênfase, o trabalho de planejamento e ensino que a professora desenvolve, em especial, relativo à faceta linguística, aos aspectos metalinguísticos.

É perceptível a maior ênfase que elas atribuem a faceta sociocultural, uma vez que existe maior preocupação em proporcionar às crianças o contato com as práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, quando se referem às práticas com a linguagem escrita a serem desenvolvidas na Educação Infantil ou aos conhecimentos que as crianças precisam concluir essa etapa apropriadas, sempre aparecem referências a situações em que os pequenos interajam com textos orais e escritos, bem como com suportes sociais de escrita como livros, revistas, rótulos e outdoor. Das três professoras, apenas uma cita explicitamente as práticas relacionadas à faceta interativa no que diz respeito à produção de textos individuais e coletivos tendo a professora como escriba. Apesar do destaque das práticas sociais, as três docentes mencionadas nessa categoria citam os temas relacionados a identificação das letras, sua associação aos sons e a escrita de palavras, entretanto, em seus argumentos não desenvolvem muito sobre como articulá-los. Como já dito anteriormente, há uma provável contradição na menção desses temas pertinentes ao funcionamento do sistema de escrita. Isso em razão de que a maior parte dos discursos dessas docentes evidencia a faceta sociocultural, ocorrendo referência a faceta linguística somente ao mencionarem suas expectativas em relação a aprendizagem dos aspectos da linguagem escrita, indicando que acreditam que as crianças precisam concluir a etapa da Educação Infantil tendo apropriado esses elementos da faceta linguística.

É notório que o discurso das docentes demonstra defender o ensino da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil. No entanto, por não saberem como proceder ou por não conceberem, há o silenciamento em relação a como tal abordagem estaria associada, não somente a faceta sociocultural, mas, de igual modo, a faceta linguística de forma integrada, articulada e significativa. Dessa forma, apesar de, em determinado momento, se referirem aos aspectos que dizem respeito ao sistema linguístico e fonológico da escrita, essa menção se dá de forma relacionada às práticas mecânicas de ensino da língua, sejam das metodologias clássicas ou as mais atuais travestidas pela retórica do ensino “baseado em evidências científicas”.

No estudo desenvolvido por Vieira (2019) com o intuito de verificar como professoras da Educação Infantil compreendem a aquisição da linguagem escrita nesse segmento, apesar de apresentar dados vagos em relação ao posicionamento das docentes referente a essa temática, demonstra que as docentes “[...] concordam que o processo de alfabetização acontece na Educação Infantil. Durante os momentos em que a criança tem o contato com os usos sociais da leitura e da escrita elas vão formulando hipóteses sobre o código escrito [...]” (VIEIRA, 2019, p. 41). Não há, portanto, referência em relação à abordagem explícita de elementos da faceta linguística.

Assim como os dados encontrados na pesquisa de Vieira (2019), embora haja vagas menções a alguns aspectos relacionados à faceta linguística, não há evidências concretas nos discursos das três docentes que tiveram suas concepções filiadas a essa categoria, de que elas reconheçam a pertinência da promoção de ações pedagógicas que possibilitem e garantam que as crianças reflitam e aprendam sobre os aspectos fonológicos e notacionais do sistema de escrita da sua língua materna. Desse modo, percebe-se uma possível predisposição das docentes pertencentes à Educação Infantil aceitarem a abordagem da linguagem escrita com as crianças pequenas, mas sempre na perspectiva da interação com as práticas sociais.

Os dados analisados nessa categoria indicam que, diante da evidência da faceta sociocultural como predominante nas práticas de leitura e escrita direcionadas a Educação Infantil, da percepção das crianças como construtoras autônomas dos seus conhecimentos sobre a escrita, assim como da minimização do ensino sistemático dos aspectos que dizem respeito a faceta linguística, é unânime a proximidade dessas docentes com a concepção construtivista, de fato, mais presente nas orientações oficiais das últimas décadas e em materiais e formações em todo o país.

Consoante explicitado inicialmente, os discursos das três professoras presentes nessa categoria indicaram estar associados à perspectiva do “ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Entretanto, diferente dos discursos das professoras pertencentes a última categoria apresentada mais à frente, que também se associam a essa perspectiva, aqui, apesar de reconhecer o direito da criança de interagir e aprender sobre a linguagem escrita, não há foco na faceta linguística. À vista disso, não se pode dizer que essas docentes têm vinculação com a perspectiva do “letramento sem letras”, dado que, de acordo com o que foi discutido no segundo capítulo, tal perspectiva não toma a linguagem escrita, seja no seu aspecto sociocultural, notacional ou fonológico, como pertinente a etapa da Educação Infantil, o que não ocorre nos discursos das docentes aqui vinculados.

5.2 LINGUAGEM ESCRITA COMO SISTEMA DE FORMAS ABSTRATAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo após o processo de desmetodização da alfabetização brasileira iniciada a partir da década de 80, período em que os métodos tradicionais foram postos em questionamento (MORTATTI, 2019), na atualidade ainda se encontram práticas análogas àquelas enfatizadas por métodos clássicos em que o ensino da leitura e escrita é realizado desarticulado das práticas socioculturais, por meio da artificialização da linguagem escrita e contínuas ações de repetição e memorização dos aspectos linguísticos.

No campo da Educação Infantil, tais métodos se manifestam associados à perspectiva “obrigação da alfabetização”, a qual, conforme discutido anteriormente, propõe que as crianças pequenas se apropriem do funcionamento alfabético do sistema de escrita ainda na primeira etapa da educação básica. Diante disso, na análise dos dados obtidos, pôde ser identificada a inclinação de certos discursos docentes para a compreensão da abordagem da linguagem escrita como uma ação que envolve, primordialmente, a faceta linguística, e, além disso, expressa por meio de práticas mecânicas e perceptivas de apreensão do sistema de escrita. Assim, esta categoria foi elaborada com intuito de comportar os discursos docentes que apresentam a concepção da linguagem escrita como um sistema autônomo, de formas abstratas, que deve ser ensinado com foco nos aspectos linguísticos, apartado das práticas sociais, a partir de concepções ditas tradicionais de alfabetização, mesmo que a ideia de obrigação de alfabetizar nesse segmento não seja tão explicitada.

As análises dos dados indicaram o alinhamento de duas professoras a essa categoria.

Professora da rede municipal de Feira de Santana há vinte e nove anos, Margarida trabalha com a Educação Infantil há, pelo menos, dez anos. De todas as professoras entrevistadas, ela é a única que atua em uma escola que atende as etapas da Educação Infantil e do Fundamental até o 3º ano. Durante a entrevista, Margarida relata que seu ingresso na primeira etapa da educação básica não se deu por questões de afinidade, mas por uma oportunidade que teve. Anteriormente, ela trabalhava com o fundamental I e II. Quando questionada sobre o que ela entendia por Educação Infantil, Margarida se mostrou muito nervosa e só conseguiu responder após fazer uma pesquisa na internet. Esse comportamento pode ser consequência de um estado normal de nervosismo e ansiedade que pode ocorrer diante de uma situação de entrevista, ou por achar que deve responder dentro de certo consenso teórico, mas pode revelar, igualmente, insegurança ou falta de familiaridade em relação ao conhecimento sobre a etapa da educação em que atua.

No que se refere à linguagem escrita e sua abordagem no contexto da Educação Infantil, os dados analisados indicam que Margarida expressa uma concepção instrumental e mecânica do conceito e da prática de ensino da leitura e escrita, que pôde ser percebida quando ela responde sobre como acredita que as crianças se apropriam da escrita. Para ela, os pequenos aprendem

É visualizando, na fala, mostrando. Porque a sala de educação tudo o que você fizer, você tem que mostrar, cartaz e tudo. Então, ali elas já vão aprendendo, já tendo ali o meio da escrita, tudo o que a gente faz a gente prega na parede, tudo assim, então ali já vai ajudando a eles. Como hoje, eu comecei esse ano, fazer a chamada com eles, eu botava no quadro, então, começando pela ordem alfabética no quadro, em vez de tá aquela parede só com a lista deles, então quem não veio, aí já botava lá, aí eles já lembravam “Pró tá faltando o nome de... daquela... daquele coleguinha” né “que não veio” que eu não coloquei, então é sinal que ele já sabe, já vai ali ó, memorizando, aprendendo o nome deles e dos colegas. (MARGARIDA, 2021)

Ao se analisar o trecho da fala de Margarida apresentado acima, é possível perceber um entendimento do ensino da leitura e escrita como uma prática mecânica e descontextualizada. Nesse sentido, ao dizer que tudo que é desenvolvido na sala de referência com as crianças precisa “mostrar” para que elas aprendam, a docente demonstra uma aproximação com as concepções clássicas de alfabetização de base empirista, e desconsidera as crianças como seres

que pensam e agem ativamente sobre os objetos do mundo. Tais concepções de base empirista entendem que as crianças se apropriam da linguagem escrita através dos sentidos, propondo, assim, práticas de percepção visual e memorização exaustiva de letras, sílabas e palavras, o que também é citado por Margarida como parte da alfabetização. O processo da aprendizagem envolve, evidentemente, a memorização como operação cognitiva, mas a questão é quando elementos que envolvem operações cognitivas mais complexas são tratados meramente pela via da memorização e as práticas são baseadas em uma memorização sem sentido, que inclui treinos enfadonhos, transformando a apropriação da língua escrita em uma ação mecânica, que reduz muitos aspectos sobre os quais é possível refletir em objetos a serem memorizados. Outro ponto que também aparece nesse fragmento do discurso de Margarida é a referência ao trabalho com os nomes para trabalhar o alfabeto. É indiscutível o valor que o nome próprio tem para a reflexão das crianças sobre o sistema de escrita (TEBEROSKY, 1989; RUSSO, 2000), inclusive o aprendizado dos caracteres da escrita, no entanto, tomá-lo como meio de um ensino solto de letras e da ordem alfabética, sem explorar esses e outros aspectos do sistema de forma contextualizada, demonstra as prioridades da referida docente em relação ao que é pertinente as crianças aprenderem.

Quando questionada sobre seu entendimento em relação à linguagem escrita, Margarida (2021) afirma que “é como se fosse um documento, você tem que registrar. É um registro, é o registro do que você aprendeu, do que sabe, de tudo, você... eh... como se fosse ali, é um registro mesmo né, [risos].” Com base nessa declaração, a docente aparenta conferir um sentido vago ou meramente instrumental para a escrita, definindo-a como “um registro”. A função de registro, evidentemente, relaciona-se à natureza sociocultural do sistema de escrita que serve às demandas sociais. Contudo, ao se referir apenas a uma dimensão instrumental, reduz-se essa potência sociocultural do registro escrito, deixando transparecer a ideia da linguagem escrita como um objeto autônomo, externo às práticas sociais em si.

Margarida demonstra defender que a linguagem escrita deva ser trabalhada na Educação Infantil, tendo em vista a importância de, desde pequenas, as crianças, principalmente as que não têm acesso a práticas de escrita fora do contexto da escola, presenciarem situações em que a linguagem oral e a escrita são utilizadas pela professora. Todavia, quando perguntada se as crianças inseridas na primeira etapa da educação básica precisam passar pelo processo da alfabetização, ela demonstra concordar com o sentido conferido ao termo alfabetização como sendo o período da formalização da escrita alfabética e declara que, na sua compreensão

Não, de Educação Infantil, não. A alfabetização é mais do primeiro ano, né isso? Porque tem sua etapa, não é dizer que eles estão alfabetizados, que pra mim alfabetizado é você já saber ler, conhecer tudo, as letras, formar palavras, e a Educação Infantil eles ainda não formam palavras, né? Eles têm conhecimento das letras, do alfabeto, mas não formando palavras, certo? Eles ainda não estão assim com essa maturidade, de aprender já lendo. Ele lê, faz a leitura deles, a leitura de mundo, a leitura imaginária deles, isso sim, mas... (MARGARIDA, 2021)

Dessa forma, apesar de sua compreensão mecanicista do ensino e de dizer anteriormente que acredita que a leitura e a escrita devem ser abordadas na Educação Infantil, nesse trecho, Margarida apresenta a crença de que as crianças desse segmento não precisam passar pela alfabetização. Esse dado, entretanto, se relaciona com o que a referida docente responde quanto ao conceito de alfabetização. Para ela, “alfabetização é a criança já tá apta a ler, a escrever. Ela tem que tá conhecendo já sabendo juntar palavras. O que ela vê, já lê, pra mim já é o processo mesmo, ela já tá alfabetizada, aí assim”. A partir dessa declaração, pode-se inferir que ela se refere à alfabetização como um processo de sistematização do funcionamento do sistema alfabético. Ainda assim, a despeito de declarar que a alfabetização não é pertinente a primeira etapa da educação, ao expor seu entendimento em relação a como acredita que as crianças precisam concluir o Grupo 5, Margarida menciona elementos associados à faceta linguística e, portanto, sim, ligados ao processo de alfabetização dentro do conceito que ela dá a esse termo. Segundo Margarida (2021), as crianças que concluem a Educação Infantil

[...] Já tem que tá sabendo o nome deles, conhecendo as letras do alfabeto. Eu sempre penso assim, eu chego sempre no final, eles já sabendo a ler as letras do alfabeto já com suas famílias, até pra poder já saber juntar pra formar palavras [...]. É, as famílias silábicas, então eu faço assim, dessa forma, eu espero chegar lá já conhecendo, pelo menos, já tendo noção no som e na escrita do alfabeto. É mais fácil pra eles aprender [...].

Assim, apesar de dissociar a alfabetização do contexto da Educação Infantil, as práticas com a linguagem escrita nessa primeira etapa da educação básica relatadas por Margarida são práticas que exprimem a participação da criança em um determinado processo de alfabetização em que apenas a faceta linguística é contemplada. Nessa declaração, ela reforça a ideia de sistema autônomo, de ensino mecânico e descontextualizado, pois aprender as letras e suas famílias silábicas seria algo solto, um conhecimento em si, ainda sem relação com ler e escrever e, muito menos com as práticas de leitura e escrita.

Embora Margarida assuma que a formalização da alfabetização a partir do ensino sistemático e aprendizagem efetiva do funcionamento do sistema alfabético não seja apropriado a Educação Infantil, seu discurso denota concordar com a abordagem de tópicos que se referem a faceta linguística, em uma versão reducionista dessa apropriação, inclusive aspectos que levam à formalização do funcionamento alfabético, como juntar as letras para formar sílabas, palavras, ter a “noção do som para escrever o alfabeto”. Dessa forma, ela aparenta estar, sim, em compatibilidade com a perspectiva da “obrigação da alfabetização”, tal qual definida por Brandão e Leal (2016), assim como concepções e procedimentos sintéticos clássicos de alfabetização. No entanto, não se pode afirmar que ela esteja integralmente associada a essa perspectiva, uma vez que não demonstra concordar que as crianças precisam completar a apropriação do funcionamento alfabético ainda na etapa da Educação Infantil, mas, sim, passarem por um processo de preparação para essa etapa posterior. Assim, pode existir nesse ponto uma possível contradição, uma vez que Margarida expressa a compreensão de que a formalização da alfabetização não diz respeito às crianças pequenas, mas, ao mesmo tempo, cita e foca em itens relacionados a uma preparação bem formal para este processo alfabetizador, para que as crianças concluam essa etapa inicial da educação com conhecimentos referentes ao funcionamento do sistema “até pra poder já saber juntar pra formar palavras”, no mesmo momento em que se silencia em relação a experiências com a cultura escrita.

O pensamento de Margarida em relação a alfabetização demonstra associação a uma ideia de que, nesse processo, cabe apenas o desenvolvimento do domínio do sistema de escrita e suas convenções, uma vez que as práticas e as relações desse sistema no contexto sociocultural não são contempladas, ou seja, não são englobadas as facetas sociocultural e interativa. No discurso de Margarida, fica ausente qualquer menção a situações em que a escrita seja ensinada em um cenário em que diferentes práticas socioculturais de leitura e escrita estejam presentes. Quando fala sobre como acredita que a linguagem escrita precisa ser trabalhada com as crianças da Educação Infantil, ela até menciona a utilização de material concreto e portador de texto escrito ao declarar que “a gente trabalha com alfabeto móvel. A gente tem alfabeto móvel, tanto emborrachado, como as letrinhas soltas, e também que ajuda. Aí trabalha rótulos de embalagens, ali já abre até a intenção deles de ver, já conhece até pela propaganda, ali já aprende também, tem muitos meios né, pra fazer” (MARGARIDA, 2021). Entretanto, além de mencionar práticas bem restritas a certos gêneros, e parecer tomá-los apenas como suportes para aprender letras, ela ainda mantém a ideia da percepção, do aprender pelo ver, ao invés de propostas que levem os pequenos a realizarem práticas de escrita e reflexão sobre elas.

Dessa forma, Margarida indica dispor de uma compreensão incompleta e pouco atualizada em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, no tocante às práticas letradas, bem como com o sistema, que é tratado a partir de encaminhamentos mecânicos e descontextualizados. Isso se reflete na contradição que ela apresenta ao não considerar a alfabetização como parte da primeira etapa da educação, mas citar como pertinente a esse segmento aspectos que remetem ao processo de alfabetização, como letras, sons e sílabas. Por fim, podemos levantar a hipótese de que esse vago entendimento acerca da abordagem da leitura e escrita com as crianças pequenas possa ser fruto da relação que Margarida tem com a etapa da Educação Infantil, no sentido de que, mesmo estando inserida há mais de dez anos nesse segmento, não foi uma escolha por afinidade, e ela, aparentemente, não busca conhecimentos específicos a respeito dessa etapa, ou seja, sobre as especificidades dos processos educativos com crianças de 4 e 5 anos.

Inserida em um CMEI, assim como a maioria das professoras entrevistadas, e atuando há dois anos no Grupo 5, Angélica foi a que manifestou o discurso com maior complexidade de análise. Isso porque o entendimento que externou em relação ao que seja o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil não se vinculou inteiramente em uma das categorias elaboradas. Na primeira categoria apresentada anteriormente, em que a faceta sociocultural é evidenciada, não há a possibilidade de alinhamento do seu discurso, uma vez que, além de fazer menções a aspectos da faceta linguística, é vaga a referência à faceta sociocultural. Pensou-se na possibilidade de associá-la a terceira categoria, que será anunciada posteriormente, no entanto, ela, diferentemente das duas professoras presentes na referida categoria, não demonstra considerar e valorizar a reflexão sobre os diferentes usos da escrita na primeira etapa da educação básica, bem como a interação com a cultura do oral e escrito. Do mesmo modo, não cita a possibilidade do trabalho com as sonoridades da língua. Dessa forma, por indicar entender o trabalho com a leitura e escrita sem articulação entre as facetas que constituem o ensino da escrita, nem que valorize a dimensão mais ampla das práticas letradas, sua concepção a respeito da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil está mais próxima desta segunda categoria, que diz respeito aos discursos que apresentam a ideia do ensino da linguagem escrita na Educação Infantil com foco na faceta linguística.

Entretanto, embora Angélica tenha sido posicionada nesta categoria, é extremamente importante evidenciar que, diferentemente de Margarida, aqui também inserida, ela demonstra que considera as especificidades da Educação Infantil e valoriza o lúdico no contexto das ações pedagógicas direcionadas às crianças pequenas. Dessa forma, ao falar sobre o que, na sua

compreensão, cabe à primeira etapa da educação básica em relação à leitura e a escrita, ela faz a seguinte declaração

Eu acho que não precisa ser nada muito complexo, nem que possa adiantar o processo. Eu acho que a criança na Educação Infantil ela não precisa sair da Educação Infantil para o Fundamental sabendo ler e escrever. Se sair, ótimo, mas não tem essa necessidade. Eu acho que a vivência da Educação Infantil, o brincar, o lúdico, tem que ser mais valorizado. Eu tenho crianças aqui e tenho famílias, na verdade, que fica na ansiedade de que a criança saia fazendo a letra cursiva, que saia fazendo palavras e eu acho que isso, eu sempre falo pras minhas famílias, que a importância não é somente essa. Pra tudo tem um tempo, cada criança tem o seu tempo e não comparar. Tem o seu vizinho que vai tá fazendo a letra cursiva, que vai tá fazendo palavras e lendo palavras, beleza, mas não é porque o seu filho não faz, que ele não sabe, que ele não está aprendendo, porque a forma de aprender não é só ler e escrever (ANGÉLICA, 2021)

Nesse fragmento, Angélica demonstra o entendimento de que, ao invés de práticas mecânicas e maçantes, é o lúdico e o brincar que devem permear as ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Assim, nessa etapa, caberia práticas de alfabetização que garantissem o brincar e não adiantassem conteúdos complexos pertinentes ao Ensino Fundamental. Da mesma forma, ela indica entender que há uma certa pressão e ansiedade das famílias para que as crianças se alfabetizem, mas que não é esse o principal intuito da Educação Infantil. Entretanto, nesse trecho, e em outros pontos do seu discurso, ao se referir ao ensino da língua, Angélica menciona apenas aspectos da materialidade gráfica da escrita ou aspectos ligados à decodificação/codificação, o que pode indicar o entendimento da alfabetização como aprendizagem dos elementos formais da linguagem escrita, de forma autônoma, sem associação com as práticas de leitura e escrita.

Angélica revela o entendimento da alfabetização como ensino dos elementos do sistema de escrita sem muita articulação com o letramento, e afirma que este processo é “[...] a essência do saber ler e escrever, não copiar. É mesmo ter o conhecimento do desenvolvimento da escrita, do desenvolvimento de palavras, de códigos, de frases, interpretação [...]”. Assim, embora cite vagamente a interpretação, aspecto que envolve a faceta interativa, é notório que, na sua definição, a docente enfatiza a faceta linguística, sem associá-la à faceta sociocultural. Há a possibilidade de a pergunta tê-la direcionado a esse caminho de resposta. Entretanto, pode indicar uma compreensão de que o aprender a ler e escrever não abrange os usos sociais da

linguagem escrita, hipótese reforçada durante a análise de outros trechos do seu discurso, e que corrobora sua permanência nesta categoria.

Ao responder se, no seu entendimento, a linguagem escrita deve ser trabalhada na Educação Infantil, a docente em questão concede uma resposta que aponta uma possível contradição em relação ao que declarou anteriormente de que nessa etapa “não precisa ser nada muito complexo, nem que possa adiantar o processo”. Segundo ela, a linguagem escrita precisa ser trabalhada nesse segmento “porque precisa de incentivo, precisa do processo de desenvolvimento desde o tracinho até a formação de códigos, de letras, desenhos, é muito importante, sim. E o contato também com a leitura, com a contação de história, tudo isso é muito importante.” (ANGÉLICA, 2021). Ou seja, nessa afirmação, ela enfatiza aspectos que parecem contradizer o enunciado anteriormente e, além disso, apesar de citar práticas sociais de leitura a exemplo da contação de histórias, estas aparecem de forma pontual e sem maiores esclarecimentos de como a relação entre as facetas linguística e sociocultural será desenvolvida. Percebe-se a predominância de referência ao ensino de elementos linguísticos apartado da linguagem em uso, viva, das práticas de leitura e escrita. Nota-se a carência do entendimento de que mesmo quando o foco do ensino está nos elementos linguísticos fora dos textos, este é realizado em um sentido reflexivo, não mecânico, e com a intenção de ampliar a participação da criança na cultura escrita.

A contradição indicada no parágrafo anterior também pôde ser percebida nas respostas dadas a outros questionamentos feitos a Angélica. Assim, embora tenha declarado que as crianças da Educação Infantil não precisam passar pelo processo de alfabetização – entendido como um momento de formalização do funcionamento alfabético do sistema – e que o lúdico é fundamental nessa etapa, Angélica demonstra acreditar que os pequenos precisam se apropriar de conhecimentos que equivalem à alfabetização. Assim sendo, apesar de tecer críticas a famílias que anseiam ver as crianças menores dominando a letra cursiva, a docente, ao ser perguntada sobre as expectativas que ela acha que as professoras do Fundamental têm em relação à aprendizagem das crianças da Educação Infantil, cita, justamente, aspectos como saber ler e escrever com letra cursiva. Em seguida, ela valida a apropriação pelas crianças pequenas desse conhecimento relativo à escrita cursiva ao dizer que, teoricamente, essas expectativas são coerentes, pois esse seria o esperado, mas diz que, devido às circunstâncias vivenciadas na instituição pública de ensino, ela não tem como “[...] entregar uma criança pronta, do Grupo 5 pra o 1º ano, diante das condições que a gente vive” (ANGÉLICA, 2021). Questiona-se o que seria essa criança pronta? Uma criança que dominasse a leitura e a escrita?

Que dominasse a prática da escrita cursiva que é questionada e tida como não apropriada à Educação Infantil (BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2021; ALBUQUERQUE; LEITE, 2016), além de não constar na BNCC nem no Caderno de objetivos de aprendizagem da rede municipal de Feira de Santana como item a ser abordado nessa etapa específica? Diante disso, nota-se uma contradição e imprecisão em relação ao entendimento de Angélica no que se refere à prática da letra cursiva no contexto da Educação Infantil.

A ênfase dada por Angélica à faceta linguística aparece com frequência em seu discurso. Quando questionada sobre o que precisa ser garantido na etapa da Educação Infantil em relação à linguagem escrita, ela deixa de fora aspectos das facetas interativa e sociocultural e cita os seguintes conteúdos: conhecimentos das letras do alfabeto, das vogais e das consoantes, salientando, inclusive, que esses conteúdos não são abordados de forma isolada, mas dentro de um contexto como, por exemplo, a escrita do nome – o que é, de todo modo, insuficiente para abranger as três facetas do ensino da leitura e escrita. É certo que aprender as letras é importante na etapa inicial da educação, e a sua contextualização é fundamental, mas, ao que parece, há uma visão muito restrita desses conhecimentos e facetas na fala de Angélica. Essa ênfase reaparece quando ela se refere aos conhecimentos relativos à linguagem escrita que acredita que as crianças precisam apropriar-se até concluir essa etapa, neste momento cita a escrita do nome completo e conhecimento de palavras pequenas. Nota-se que, embora Angélica mencione a importância do contexto, é sempre o contexto de palavras, não avançando para as práticas sociais de leitura e escrita.

Entretanto, é preciso fazer a ressalva de que, mesmo que de forma pontual e pouco enfática, itens relacionados à faceta sociocultural aparecem em sua resposta quando ela fala sobre como a escrita precisa ser trabalhada com as crianças na Educação Infantil. Nesse ponto ela cita a contação de histórias. Outro momento em que aparecem menções a práticas sociais de escrita, é quando ela relata como desenvolve suas ações pedagógicas. Ela diz que

É a gente faz, a gente trabalha com alfabeto móvel, a gente trabalha com recorte de letras, a gente trabalha com imagem (muitas), com a questão de contação de história, nome de personagem, e a partir do nome de personagem trabalhar a escrita das letras e o conhecimento delas, jogos, a gente trabalha muito com jogos, trabalha com força, são recursos que a gente utiliza. (ANGÉLICA, 2021)

A despeito de citar superficialmente aspectos da faceta sociocultural, constata-se que Angélica menciona e considera práticas que enfatizam a leitura e escrita de palavras e letras.

Não há citação nem demonstração de valorização das práticas com base nos diversos gêneros de texto – salvo a literatura infantil, de forma vaga, sem de fato relacionar claramente a conhecimentos sobre a linguagem escrita. E quando o faz, refere-se a trabalhar letras a partir do nome dos personagens, reduzindo o contexto da literatura a um pretexto para aprender elementos linguísticos. É igualmente ausente a referência a um trabalho mais amplo e contextualizado com a dimensão fonológica que poderia ser abordada de forma contextualizada e lúdica, em práticas socioculturais e/ou literárias, a partir da literatura, tradição oral, brincadeiras com a língua e jogos, por exemplo. Dessa forma, os relatos de Angélica, considerando o que ela diz e ao que ela não se refere, ratificam a visão reducionista do trabalho com a linguagem escrita.

Ao analisar os dados expostos até aqui, pode concluir que, em oposição a Margarida, Angélica valoriza o brincar como um aspecto importante da Educação Infantil, bem como menciona, mesmo que de forma rasa, aspectos da faceta sociocultural como, por exemplo, a contação de histórias e o trabalho com o nome próprio, além de indicar discordar de atividades de cópias. Contudo, em sua argumentação, ela pouco articula esse lúdico às práticas de linguagem, especialmente quanto à faceta linguística que é a faceta enfatizada por ela, que se reduz ao traçado e reconhecimento de letras, assim como à escrita de palavras. As raras menções a aspectos relativos a práticas sociais de escrita autorizam a interpretação de que há, na concepção de Angélica, maior valorização da faceta linguística em detrimento das demais e, mesmo assim, reduzindo-a a elementos muito restritos.

Em seu argumento, no entanto, não há o entendimento da obrigação das crianças saírem alfabetizadas da etapa da Educação Infantil, embora, constantemente, ela se refira ao trabalho de ensino da língua com aspectos preparatórios para essa alfabetização acontecer. Assim, tal como Margarida, não há como dizer que Angélica vincula-se a perspectiva “obrigação da alfabetização”, pois, apesar de atribuir um sentido reducionista à abordagem da linguagem escrita, constata-se a preocupação com as especificidades da Educação Infantil, com o lúdico e com o não adiantamento de práticas pertinentes ao Ensino Fundamental.

Vale mencionar ainda que, quando convidada a rememorar seu próprio processo de alfabetização, Angélica relata que este se deu por meio de práticas tradicionais que tinham as cartilhas como base. Em outro momento, quando questionada sobre os estudiosos ou teorias em que se baseia na promoção de suas práticas pedagógicas, a docente respondeu que, devido à realidade da sala envolver várias questões que se distanciam do campo teórico, torna-se difícil usar um teórico ou uma metodologia específica, ela não se baseia em determinada teoria ou

teórico. Essa última afirmação pode, inclusive, indicar a ausência de estudos posteriores à graduação e atualizações em relação às práticas pertinentes à Educação Infantil. É possível que sua experiência de ter sido alfabetizada a partir de práticas tradicionais de alfabetização, assim como uma eventual ausência de estudos sobre sua área de atuação, contribuam na formulação de suas concepções sobre linguagem escrita e alfabetização e o seu desenvolvimento na Educação Infantil. Do mesmo modo, o seu curto período de cinco anos de experiência nessa etapa, sendo apenas dois no Grupo 5, que ocorreram durante a pandemia da Covid 19, possivelmente não tenha possibilitado, ainda, oportunidade de compreensão mais ampla do trabalho pedagógico específico desenvolvido nessa primeira etapa da educação básica.

Nem sempre absolutamente adeptas à perspectiva da “obrigação da alfabetização”, uma vez que não concebem a formal e completa alfabetização das crianças da Educação Infantil, as duas professoras presentes nessa categoria veem, no entanto, a abordagem da linguagem escrita nessa primeira etapa da educação reduzida, em grande medida, aos aspectos linguísticos. Assim, em seus discursos, se referem a práticas em que a faceta linguística é o foco e, em geral, pautadas em ações mecanicistas, e com vaga ou nenhuma relação com as facetas sociocultural e interativa da linguagem escrita e de sua apropriação.

5.3 LINGUAGEM ESCRITA EM SEUS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme apresentado no segundo capítulo, as três perspectivas delineadas por Brandão e Leal (2016) que, para as autoras, permeiam o debate em relação ao que abordar da linguagem escrita na etapa da Educação Infantil, se distinguem, em grande medida, no que se refere à ênfase que atribuem as aprendizagens das práticas socioculturais e dos pontos relacionados ao sistema alfabético. Enquanto a perspectiva denominada “obrigação da alfabetização” enfatiza o funcionamento do sistema de escrita, a “letramento sem letras” abomina esses conhecimentos para as crianças pequenas e aborda apenas raras práticas relacionadas à faceta sociocultural. Já a denominada “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, para essas autoras, põe ênfase tanto nos usos sociais da escrita quanto em elementos relacionados à escrita alfabética, desde essa etapa. Evidentemente, o que as distingue não se reduz a uma questão de ênfase nessas diferentes facetas, pois diferem, igualmente, os modos de abordar tais aspectos, em especial, a

notação da língua, que na “obrigação da alfabetização”, em geral, envolve práticas mecânicas e descontextualizadas, enquanto na perspectiva do “ler e escrever com significado” defende-se a abordagem significativa e contextualizada dos elementos do sistema e sua base fonológica.

As análises dos dados demonstraram que as docentes participantes apresentam concepções da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil considerando tanto uma ênfase maior na faceta linguística quanto na sociocultural, conforme discutido ao apresentarmos as categorias anteriores. E revelam também que há docentes cujas concepções parecem incorporar tanto os usos sociais quanto aspectos relacionados à aprendizagem do sistema alfabético, ainda que sem uma devida articulação entre essas facetas. Assim, nessa categoria foram reunidas duas professoras cujos discursos indicam a compreensão de que, na Educação Infantil, além da faceta sociocultural, cabe, igualmente, a abordagem de aspectos relacionados à faceta linguística, que engloba, segundo Soares (2016), aspectos notacionais e fonológicos das apropriações iniciais da modalidade escrita da língua. Contudo, é importante reconhecer, como já discutido, que indicar a abordagem concomitante dessas duas facetas pelas docentes não significa, necessariamente, que esta abordagem seja de modo consistente, reflexiva e integrada, de forma que os elementos de uma faceta estejam incorporados na outra e sejam propostos a partir de um contexto lúdico, letrado, significativo, em que as análises da língua, das palavras, estejam, em última instância, a serviço da ampliação dos usos sociais da linguagem escrita.

O fazer docente envolvendo essas duas facetas podem aparecer de forma justaposta nas situações relatadas, em que as práticas de letramento são realizadas ao lado, e de modo pouco ou nada articulado, do ensino mais tradicional do funcionamento do sistema de escrita. Do mesmo modo, pode ocorrer de forma pouco integrada, mas com o cuidado de promover situações em que as crianças possam aprender sobre a linguagem escrita de forma significativa. Pode haver, ainda, mesmo que hesitante, à inclusão de aspectos notacionais e fonológicos nas práticas com a linguagem escrita destinadas às crianças pequenas, articulados a textos e brincadeiras.

Em função de declarar que a linguagem escrita precisa ser abordada com as crianças dessa etapa da educação, e que estas, além das práticas de leitura e escrita relacionadas ao letramento, também estão aptas a se apropriarem de aspectos linguísticos, a professora Acácia, que desenvolve suas atividades docentes em uma pré-escola da rede municipal de Feira de Santana, a qual atende crianças que integram o Grupo 4 e o Grupo 5, alinha-se a essa categoria. A docente indica que as crianças pequenas podem refletir sobre os usos da escrita e, igualmente, sobre os

elementos que constituem a escrita, mencionando, por vezes, situações contextualizadas em práticas brincantes e letradas. Assim, ao ser questionada sobre como a leitura e escrita precisam ser trabalhadas na Educação Infantil a docente explicita esse seu posicionamento afirmando que

[...] através de escrita de parlendas, né, rimas que atrai muito as crianças, as rimas. Então, você pode fazer o bloco de textos, eu trabalho muito com o bloco de textos, de canções conhecidas, cantigas, rimas, a leitura. Como eu falei para você, de ter sempre o momento da hora da história, não ter só um dia específico, mas ter. [...] E o estudo do alfabeto, claro, também eu acho importante essa questão da sistematização do ensino do alfabeto, das letras, porque todos os dias, de alguma forma, eu faço a leitura do alfabeto com eles. E aí a questão também na hora da gente fazer a chamadinha com os nomes deles, aí a gente vai colocando, eles vão “aí A de Alice, Pró”. Então assim, eu acho importante também todos os dias ter esse contato, essa leitura do alfabeto pra poder sistematizar um pouco também. (ACÁCIA, 2021)

Nesse trecho, Acácia demonstra conceber como pertinente à Educação Infantil a faceta sociocultural, através da interação das crianças com textos da tradição oral que circulam socialmente, assim como a partir da leitura e contação de histórias. Em outro momento da sua entrevista, quando fala sobre seu entendimento em relação ao que cabe a etapa da Educação Infantil em relação à leitura e escrita, ela estende a abordagem das facetas sociocultural e interativa às práticas de escrita. Para ela, a leitura e a escrita podem ser introduzidas nessa etapa por meio das “[...] brincadeiras, quanto na hora da leitura do professor, e também a questão do professor como escriba também. Pode ser que cai na questão das canções, né, de anotar as ações, das cantigas conhecidas pelas crianças, e a Pró lá como escriba também já oportuniza esse contato da criança da Educação Infantil do Grupo 5 com a escrita” (ACÁCIA, 2021). No fragmento em evidência, ao mencionar situações em que as crianças possam vivenciar práticas de escrita, a docente demonstra o cuidado de incluir aspectos da linguagem escrita relacionados à faceta interativa como produções de texto. No entanto, a menção foi restrita à ação da professora, não houve referência a situações em que as crianças interagissem com usos diversos da escrita e que pudessem realizar suas próprias tentativas de escrita, conforme diversos autores, inclusive Girão e Brandão (2016, 2021) demonstram ser possível.

Da mesma forma, Acácia cita, no trecho destacado, o estudo de elementos linguísticos como o alfabeto e sua relação sonora. No entanto, ao dizer que faz “a leitura do alfabeto” com as crianças, dá a ideia de que este estudo ocorre a partir de uma ação solta, descontextualizada e mecânica da repetição frequente das letras que compõem o alfabeto, além de remeter o

reconhecimento e a nomeação de letras ao ato de ler, que é muito mais complexo do que isso. Por outro lado, menciona também situações mais contextualizadas, como abordar as letras dos nomes próprios, na chamadinha. Ao ser questionada sobre o que cabe a Educação Infantil quanto à leitura e escrita, e como as crianças dessa etapa precisam concluir essa etapa, Acácia volta a fazer referências a tópicos linguísticos como reflexão sobre palavras conhecidas, como o nome das crianças e palavras do cotidiano, conhecimento do conjunto de letras, escrita espontânea e desenvolvimento da consciência fonológica. Ela também diz que considera importante as crianças garantirem nessa primeira etapa da educação básica a aprendizagem do traçado das letras, enfatizando esse elemento como requisito à alfabetização.

Entretanto, embora admita a abordagem de aspectos relacionados a faceta linguística nessa etapa, Acácia compreende que

[...] na Educação Infantil, não cabe nada assim sistematizado demais assim, pra que seja um aprendizado prazeroso, porque elas já terão o ensino fundamental longo pra ter esse contato [...] o estudo do alfabeto pra que as crianças conheçam as letras, elas precisam se apropriar também desse conhecimento das letras já na Educação Infantil, pra que elas possam chegar lá na alfabetização propriamente dita, nos primeiros anos do primeiro do fundamental, conhecendo as letras, isso é bem importante. E no grupo cinco também, que eu tô até lendo sobre a consciência fonológica, a questão dos sons, das letras, pra que elas já comecem a identificar que aquela letrinha, que a letra A, letra E, não é só letra E, ela tem outros sons também, eu acho isso muito importante, da gente passar pras crianças do grupo cinco, no caso” (ACÁCIA, 2021)

Ou seja, Acácia demonstra reconhecer as especificidades da Educação Infantil como a etapa em que o lúdico precisa ser garantido às crianças e, da mesma forma, ela indica admitir que os pequenos dessa etapa não apenas podem interagir com as práticas sociais de escrita, mas, de igual modo, podem refletir sobre aspectos que constituem o funcionamento do sistema, como o conhecimento das letras do alfabeto e a consciência fonológica. Contudo, há nesse fragmento dois pontos que necessitam ser evidenciados. O primeiro é a associação e a possível restrição que a docente faz da consciência fonológica ao som das letras. Como Moraes (2019) argumenta, o desenvolvimento da consciência fonológica não se resume à aprendizagem dos sons das letras, as crianças menores se interessam e são capazes, de forma deliberada ou espontânea, de manipular a estrutura sonora das palavras em diversas unidades, o que contribui para chamar a

atenção à dimensão sonora da língua²³. Inclusive, limitar o trabalho com a consciência fonológica ao reconhecimento dos sons das letras pode indicar um possível equívoco de confundir consciência fonológica com consciência fonêmica. Segundo Ira (1998, p. 3, apud MORAIS, 2019, p. 45), “[...] a consciência fonêmica se refere a uma compreensão sobre as menores unidades sonoras que compõem a cadeia falada: os fonemas. A consciência fonológica engloba unidades sonoras maiores, tais como sílabas, ataques e rimas”. A consciência fonêmica é um tipo de consciência fonológica, a que incide sobre a unidade fonema. É importante ressaltar que, se a consciência de fonemas vocálicos se desenvolve de forma bastante precoce, em razão dos fonemas vocálicos terem uma materialidade sonora, ou seja, soarem isoladamente, a consciência de fonemas consonantais é mais complexa, envolvendo uma unidade muito abstrata para as crianças pequenas, por não contarem com uma emissão sonora independente do som das vogais que as acompanham. A consciência das vogais e o estabelecimento desses sons com as letras do alfabeto favorece a fonetização da escrita e se desenvolve no início do processo de reflexão sobre a língua, contribuindo para as crianças compreenderem que a escrita nota a língua falada, a partir de unidades menores. Mas o estabelecimento de relação entre os fonemas consonantais, não pronunciados isoladamente, com as letras é tardio, já no processo de apropriação do princípio alfabético da notação da língua. Devido à complexidade da conceitualização da consciência fonológica, bem como sua possível limitação a consciência fonêmica, evidencia-se aqui a importância de ações formativas em que professoras da Educação Infantil tenham a oportunidade de se aprofundarem em estudos sobre o funcionamento do sistema de escrita, para que entendam de forma mais ampla o papel do desenvolvimento dos aspectos notacionais e fonológicos nessa etapa da Educação Básica.

O outro ponto que podemos ressaltar a partir dos dados da entrevista de Acácia é a compreensão que ela demonstra ter de que a sistematização do ensino da leitura e escrita não cabe à Educação Infantil. Esse entendimento está relacionado à sua concepção do que seja o processo da alfabetização o qual ela define como “[...] sistematizar o mundo das letras pras crianças [...]”. Compreendemos aqui que a docente associa esse “sistematizar” ao ensino formal, planejado e intencional do funcionamento do sistema de escrita, isto é, da faceta linguística, chegando à compreensão do princípio alfabético. Além disso, a docente demonstra relacionar a sistematização do ensino da língua escrita a uma prática mecânica, tediosa que não diz respeito à etapa da Educação Infantil. E como, para ela, a primeira etapa da educação básica

²³ A manipulação “consciente”, deliberada dos segmentos sonoros da fala é o que caracteriza a consciência fonológica como atividade metalinguística.

é o lugar do lúdico, não haveria lugar para essas aprendizagens. Dessa forma, durante toda sua entrevista, ela enfatiza que a Educação Infantil é o lugar de oportunizar às crianças o brincar, o desenvolvimento da criatividade e das funções motoras, mas sem excluir a escrita, pois, conforme já exposto, quando avança na argumentação, Acácia se refere a aprendizagens que são relativas à faceta linguística, reconhecendo-as como importante na Educação Infantil. Assim, embora a associação do ensino sistemático do sistema de escrita a um ensino necessariamente mecânico não se sustente, há coerência da argumentação em relação ao que ela defende quanto às especificidades da Educação Infantil, ao papel do lúdico nessa etapa. Quanto a esse segundo ponto, autores como Leal, Albuquerque e Leite (2005); Souza (2005); Leal e Silva (2016) e Albuquerque e Brandão (2021) argumentam que o processo da alfabetização, na Educação Infantil ou mesmo no Ensino Fundamental, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação, nem é, necessariamente, um ensino mecânico de tais habilidades. Ao contrário, há espaço para o lúdico, para propostas em que as crianças aprendam sobre o funcionamento da sua língua materna em situações significativas de brincadeira e de experiências com o uso real do sistema de escrita, uma vez que

[...] a aprendizagem da linguagem escrita, assim como o brincar, são direitos da criança, esteja ela na Educação Infantil ou no ciclo de alfabetização, em uma perspectiva de continuidade, respeitando-se, evidentemente, os princípios, as diretrizes e as necessidades de cada segmento. (GIRÃO, 2022, p. 297)

Em outro momento, quando questionada sobre se, no seu entendimento, as crianças pertencentes à Educação Infantil deveriam passar pelo processo da alfabetização, Acácia ratifica sua compreensão da alfabetização como um processo formal e diz que

[...] apesar da sistematização ser feita no início do Fundamental, eu acredito que a alfabetização, ela é como eu falei pra você, se a criança tá inserida no mundo letrado, alfabetização ela permeia também a Educação Infantil, né, como eu disse nas minhas outras falas. Não que seja de uma forma sistematizada, porque a gente não pode perder o foco da criança, da infância a gente não pode perder, eu acho muito importante isso [...]. Então, eu acho que na Educação Infantil a gente não pode perder esse objetivo que é a vivência das crianças, oportunizar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade da criança né, desse faz de conta, do fazer de conta que também vai... Eu acho que tudo que a gente trabalha na Educação Infantil, voltado pro brincar, pro faz de conta, pra questão das habilidades manuais que a gente

trabalha, eu acho que a gente precisa focar nisso na Educação Infantil, não na sistematização em si da escrita, eu acho que a gente precisa focar na questão mesmo do desenvolvimento motor, do desenvolvimento da [...] coordenação motora fina. (ACÁCIA, 2021)

Nesse fragmento nota-se que a docente em foco confirma entender que a alfabetização passeia pela Educação Infantil, apesar da sua não sistematização. Da mesma forma, ela reitera a ideia de que essa etapa difere do Fundamental por ser o momento em que a criança precisa vivenciar sua infância a partir do lúdico. Assim, ela põe em destaque situações pedagógicas que desenvolvam a motricidade e imaginação que, segundo Vygotsky (1998) e Luria (2010), são elementos importantes por fazerem parte da pré-história da escrita.

Com base no que foi exposto, conclui-se que Acácia se situa na perspectiva do ler e escrever com significado na Educação Infantil, uma vez que admite que a abordagem da linguagem escrita é pertinente a etapa inicial da educação a partir de um contexto lúdico e significativo, incluindo, inclusive, elementos da faceta linguística. Ao mencionar práticas de ensino da linguagem escrita, a docente demonstra aceitar nessa etapa a abordagem de elementos das três facetas do ensino da língua, dado que refere em seu discurso a pertinência do trabalho com a tradição oral, contação de histórias, escrita com escriba e consciência fonológica. Porém, em grande parte de sua argumentação, não aparece uma maior integração das facetas, mas, sim, justaposição. Ainda que, na busca de uma contextualização lúdica, como no caso dos textos da tradição oral, ela refira algumas vezes a situações mais articuladas entre a faceta sociocultural e linguística, não traz de forma consistente essa dinâmica da indissociabilidade entre as facetas propostas por Magda Soares (2016). Ou seja, cada elemento que compõe a linguagem escrita referido por ela é abordado de forma autônoma, sem uma devida costura para que se integrem e formem um todo com sentido, ao invés de um ensino fragmentado. Por se referir a práticas em que as crianças têm a oportunidade de vivenciar momentos de leitura e escrita, bem como de refletir sobre palavras estáveis do seu cotidiano, Acácia aparenta beber da fonte da concepção construtivista. Isso porque tais situações de reflexão da linguagem escrita são enfatizadas pelos discursos pedagógicos construtivistas e por materiais de formação e orientações didáticas baseados nessa concepção. Todavia, presumivelmente, há em sua concepção de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil alguma incorporação da concepção alfabetizar letrando, porquanto ela atribui como tópicos de aprendizagem intencionalmente planejados da linguagem escrita conteúdos pertinentes à faceta linguística que

outras concepções como, por exemplo, a discursiva e a construtivista mais purista, não aceitam como apropriados a essa etapa.

Docente em um Centro Municipal de Educação Infantil, Jasmim apresenta em seu discurso indícios de proximidade com essa categoria, manifestando conceber o trabalho com a linguagem escrita como parte de práticas condizentes com a Educação Infantil, e que envolve tanto a aprendizagem de aspectos da faceta sociocultural quanto da linguística. No momento em que se refere às questões referentes à linguagem escrita que, no seu entendimento, precisam ser garantidos às crianças pequenas dessa etapa da educação, o discurso de Jasmim indica, no entanto, que ela coloca maior ênfase nas práticas sociais de letramento. Ao relatar suas práticas, ela argumenta

Então, a gente começa com o nome, daí a gente parte pro mundo muito maior, e de leitura de vários textos, revistas, poemas, cartas, jornais, receitas, qualquer outro texto desse pra eles, já vai valer a pena. É claro que tudo isso a gente tem que ter um respaldo, né? tem que ter um sentido “por que que a gente tá trabalhando com a receita?” “o que que acontece com a receita?” né? [...] Eu acho que é mais, favorável a gente trabalhar com a garantia de que eles vão conhecer esses vários textos e as características de cada um, perfil de cada texto, do que ele trabalhar apenas um texto, num conto, por exemplo, e ali ele tá elencando qual é o tipo verbal, qual é a morfologia, sintaxe. Isso será inserida naquele texto, isso aí não vai valer a pena a meu ver. (JASMIM, 2021)

A despeito de, nesse fragmento, não ficar aparente que Jasmim considera a abordagem dos aspectos da faceta linguística, em outro trecho de sua entrevista ela menciona elementos linguísticos que podem ser trabalhados com as crianças pequenas a fim de que reflitam sobre o funcionamento do sistema de escrita, revelando que considera ambas as dimensões como passíveis de serem contempladas no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, ao relatar como acredita que a linguagem escrita precisa ser trabalhada nessa etapa, ela se refere a tópicos que estão associados à faceta linguística. Para Jasmim (2021) a leitura e escrita devem estar presentes na primeira etapa da educação básica,

De maneira prazerosa. Eu acho que você não deve inserir nada de contexto sério, mais sisudo pra criança de Educação Infantil. As crianças de hoje, elas são muito questionadoras, elas sempre têm um porquê, e eu acho que elas devem ser explicadas desse porquê. Então, como eu te falei, se a gente trabalha uma receita, explicar o porquê que a gente tá trabalhando essa receita, se a gente tá trabalhando um texto com rimas, justificar pra criança, o porquê eu tô trabalhando com esse texto com rimas, né? Que é pra ele ter uma maior compreensão, que as palavras elas se combinam, que tem pedacinhos das

palavras que juntas formam outras e que dão sentidos e sons diferentes. Então eu acho que a gente tem que ter sempre um sentido e a melhor maneira pra criança aprender nesse momento é brincando. Então a cantiga de roda é um tipo pra eles brincarem, uma parlenda é um motivo pra eles brincarem, uma adivinha é um texto que eles podem também brincar, e aprender ao mesmo tempo. Então eu acho que nessa parte aí, inserir a leitura e a escrita brincando, é mais significativo.

Ao mencionar a possibilidade de as crianças pertencentes a Educação Infantil se envolverem, a partir de práticas que incluem rimas, em situações de reflexão sobre as combinações, os “pedacinhos das palavras” e os sons diferentes, Jasmim revela preocupações com aspectos que se remetem tanto a práticas sociais quanto à faceta linguística, no que diz respeito à dimensão fonológica das palavras, assim como uma possível tentativa de integrar as dimensões sociocultural e linguística. Afinal, além de referir à reflexão sobre sonoridades e segmentação das palavras, aspectos que fazem parte da faceta linguística, também menciona o repertório da tradição oral, o que pode indicar que vê a possibilidade de refletir sobre a língua a partir de práticas socioculturais e lúdicas. Possivelmente, o “contexto sério, mais sisudo” referido por Jasmim no início do trecho apresentado, o qual, para ela, não é adequado para as crianças pequenas da primeira etapa da educação, diz respeito a formalização do Ensino Fundamental, isto é, às práticas de alfabetização que concernem a segunda etapa da educação básica.

O entendimento de Jasmim em relação ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil a partir de elementos associados tanto da faceta sociocultural quanto da linguística, coaduna com sua visão referente ao processo da alfabetização, o qual ela concebe como a aprendizagem da leitura e da escrita com o objetivo de participar de práticas sociais em que essa forma de linguagem seja necessária. Nesse sentido ela afirma:

Olha, alfabetização pra mim é conhecer o mundo da escrita [...] é interessante que essa criança seja alfabetizada na língua nativa pra que ela tenha um domínio de ler um jornal, de ler um outdoor, um letreiro, né, ou até mesmo a placa do ônibus que precisa pegar para chegar em casa, porque a criança quando ela não é alfabetizada, ela se torna um adulto que chega num ponto de ônibus, ela tem que tá perguntando pra pessoa que tá do lado ou pra quem tá ali no ponto de ônibus, que ônibus é aquele que tá passando. Então eu acredito que a alfabetização é inserir essa criança no mundo letrado, e é ir de várias vertentes, tanto pra ler um letreiro de um ônibus, quanto pra compreender a receita de um médico, a bula de um remédio [...].

Jasmim apresenta, desse modo, um conceito ampliado do processo da alfabetização sem restringir para as facetas interativa e sociocultural ou para a linguística. Ela indica compreender que os processos relativos à notação da língua e sua base fonológica não se limitam somente ao Ensino Fundamental. A docente, inclusive, amplia alguns conhecimentos para as crianças bem pequenas da creche, primeiro ciclo da Educação Infantil, que se relacionariam, igualmente, à alfabetização, ampliando esse conceito para além da formalização do funcionamento do sistema de escrita. Para expressar esse ponto de vista, ao ser questionada sobre a participação das crianças da Educação Infantil no processo da alfabetização, Jasmim afirma que

A alfabetização pra muitos estudiosos, ela começa, a partir do grupo cinco, né? Pra mim ela começa no grupo três. A partir do momento que a criança é inserida na escola, com dois, três anos, pra mim ela já começa a ser alfabetizada. Ali ou com leitura de imagens, ou com garatujas, ou com desenhos livres, ali ela já começa a alfabetização dela. Existe um tempo pra ela concluir, mas ela começa na Educação Infantil e vai até os primeiros anos do ensino fundamental. [...] Então eu acredito que a alfabetização ela não acaba por tão cedo, mas ela começa no momento que a criança é inserida na escola.” (JASMIM, 2021)

Diferentemente de outros pontos do seu discurso, conforme apresentado anteriormente, nesse fragmento em específico não há menção às diversas possibilidades de interação e reflexão das crianças a respeito das facetas sociocultural, interativa e linguística. Mas, nota-se que, nesse trecho, que Jasmim relaciona alfabetização que é desenvolvida na Educação Infantil aos aspectos mais amplos que envolve a aprendizagem da leitura e escrita, fazendo referência às tentativas iniciais de ler e escrever que ocorrem por meio do ingresso da criança na Educação Infantil. É importante observar que Jasmim cita tópicos como garatujas e desenhos livres, os quais, como já referido anteriormente, Vygotsky (1998) e Luria (2010) estabelecem como relativos à pré-história da escrita, e que começam ser desenvolvidos na criança bem antes da sua entrada na escola.

Das duas docentes que tiveram seus discursos filiados a essa categoria, Jasmim é a que tem maior aproximação com os fundamentos da concepção “alfabetizar letrando”, bem como com a perspectiva “ler escrever com significado na Educação Infantil”, tal como concebem Brandão e Leal (2016). Isso em razão de que em seus argumentos sobre o que da linguagem escrita ela considera pertinente à Educação Infantil, as facetas sociocultural, interativa e linguística aparentarem ser consideradas de forma mais integrada. Nos relatos e argumentos de

Acácia, por sua vez, até aparecem menções a práticas com elementos das três facetas, mas estas aparentam ser justapostas e não propriamente integradas.

Conforme já discutido anteriormente, uma vez que os saberes e as experiências docentes são diversos, suas concepções não são formadas de uma única fonte de conhecimento. Com isso, é alta a possibilidade de haver contradições nas concepções das professoras. À vista disso, apesar de em uma de suas respostas Jasmim manifestar a opinião de que certos aspectos “mais sisudos”, isto é, mais profundos e formais da faceta linguística destinados ao Ensino Fundamental não sejam compatíveis com a etapa da Educação Infantil, ela revela acreditar que as crianças devem concluir o Grupo 5 “conhecendo os vários textos que a gente trabalhou durante esse período, além de conhecer os textos, as letras, os sons, grafemas, fonemas, começar a realizar leituras de palavras simples, fazer junção de vogal com consoantes e formar novas palavras. Então eu acredito que isso aí, é o conhecimento chave pra que ele deslanche no próximo ano” (JASMIM, 2021). Ou seja, ela menciona aspectos mais avançados da faceta linguística como, por exemplo, o conhecimento dos grafemas e fonemas, cujo adiantamento pode implicar em tópicos sem sentido, abstratos e mecânicos para as crianças da Educação Infantil. Além disso, ao dizer que esses são conhecimentos chave “pra que ele deslanche no próximo ano”, a docente relaciona a aprendizagem da leitura e escrita no início da educação básica como uma condição para os pequenos obterem bom desempenho quando ingressarem no Ensino Fundamental, em um sentido mais preparatório do que enfatizando aprendizagens importantes para as crianças desse segmento em si mesmo.

Em outro momento do seu discurso, quando explana sobre seu entendimento em relação à pertinência de abordar a linguagem escrita junto às crianças pequenas, Jasmim reitera a ideia da aprendizagem da leitura e escrita como uma forma de preparação, o que pode ser observado na seguinte declaração

Acho que a leitura e a escrita ela deve ser inserida num contexto como um todo, quanto mais cedo essa criança tiver acesso a esse tipo de material, eu acho que mais fácil vai ser pra ela no futuro. Então, a criança como eu te falei no início, a criança que não tem contato nenhum com esse tipo de material, nem em casa, nem na escola, vai chegar um determinado momento que ela vai encontrar grandes barreiras, e aí a gente tem até Educação de Jovens e Adultos hoje, que a gente vê que às vezes pra um adulto conseguir compreender aquilo que tá escrito, aquilo que a gente tá falando tem uma grande dificuldade, então eu acredito que deva ser inserido, sim, na Educação Infantil. (JASMIM, 2021)

Evidentemente, o contato com a linguagem escrita desde a Educação Infantil tem ressonâncias e contribui para apropriações futuras, a questão é quando se valoriza essa abordagem não por seu valor para as crianças pequenas em si, também sujeitos de linguagem e de cultura, mas apontando de forma enfática para o futuro, como bem expressam os argumentos de Jasmim, quando ela diz que “quanto mais cedo essa criança tiver acesso a esse tipo de material, eu acho que mais fácil vai ser pra ela no futuro” ou que se trata de um “[...] conhecimento chave pra que ele deslanche no próximo ano”. Embora a docente valorize o contato das crianças com materiais escritos e suas tentativas iniciais de escrita, sua argumentação nesses fragmentos revela uma possível ênfase na preparação para as etapas posteriores, e não como um direito da criança de ter conhecimento e acesso a uma forma de linguagem que está sempre presente nos meios socioculturais que ela faz parte. Tal compreensão pode comprometer as especificidades da ação docente nessa etapa da educação básica. Ao tomá-la como preparatória para as etapas posteriores, o discurso de Jasmim se opõe ao que as DCNEI (2010) estabelecem, conforme já discutido anteriormente, em relação e essas especificidades da Educação Infantil, a qual, embora promova a construção de conhecimentos que contribuem nas aprendizagens das etapas posteriores, possui fim em si mesma.

A possível ideia da primeira etapa da educação como preparatória e imprescindível para o êxito nas etapas posteriores também aparece quando Jasmim evidencia sua concepção de Educação Infantil. Para ela, esse momento é a introdução da criança no contexto escolar

[...] em várias vertentes, tanto no mundo de interação com outras pessoas, com os pares, quanto também no momento de letramento, de formação, dela conseguir compreender em que ambiente ela pode estar, e sendo inserido no futuro, pra poder ter um caminho tranquilo, tanto de letras, quanto números, quanto outras situações que vão de uma amplitude geral (JASMIM, 2021)

Essa afirmação também coloca as aprendizagens dessa etapa como um meio de obter sucesso ao ingressar em etapas posteriores, ratificando essa ideia preparatória da abordagem de certos conteúdos na Educação Infantil.

Com base nos dados analisados, pode-se inferir que Jasmim demonstra aproximação com a perspectiva “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, uma vez que parece conceber que a linguagem escrita precisa estar presente nessa etapa, alinhando-se mais à concepção do alfabetizar letrando, já que se reporta a práticas referentes à faceta sociocultural, contemplando, igualmente, a exploração da faceta linguística no que diz respeito aos aspectos

sonoros e notacionais das palavras. Entretanto, como já discutido, ela associa esse aprendizado a um processo preparatório, muito presente na perspectiva da “obrigação da alfabetização”, o que revela a complexidade das mixagens que são elaboradas pelas docentes e, por vezes, as contradições que não são observáveis por elas. Jasmim se refere, igualmente, a práticas comumente presentes em orientações construtivistas, devido sua maior circulação em diretrizes oficiais, o que só reforça tal argumento.

Diferentemente da primeira categoria, na qual as professoras destacaram a faceta sociocultural no trabalho com a linguagem e escrita na Educação Infantil, sem se referirem ao ensino de aspectos notacionais e fonológicos relativos à faceta linguística da alfabetização, os discursos das duas docentes aqui reunidas indicam a concepção de que cabe a reflexão pelas crianças sobre o funcionamento da sua língua materna, ao lado e valorizando a cultura escrita, as práticas sociais de leitura e escrita, com maior ou menor grau de explicitação da integração entre essas diferentes facetas. Assim sendo, observa-se que, ao tratarem dos conteúdos pertinentes à Educação Infantil, há menções pelas professoras de aspectos tanto relacionados à estrutura notacional do sistema de escrita quanto os que dizem respeito ao letramento.

É pertinente observar que, em termos dos aspectos gráficos, há a referência das duas docentes à aprendizagem das letras do alfabeto, em geral, no âmbito de um contexto significativo, como, por exemplo, a partir do nome próprio. A propósito, a escrita do nome é uma prática mencionada de forma recorrente tanto pelas professoras desta seção quanto por algumas docentes cuja suas concepções se associam às demais categorias. É notório a relevância dada à prática da leitura e escrita do nome, seja como uma forma de atestar que a criança iniciou seu processo de alfabetização ou como um meio de estudo de certos aspectos do sistema de escrita. Nesse sentido, as docentes estão em consonância com estudos de autores como Teberosky (1989), Russo (2000), Capistrano (2018), que validam o nome próprio como uma palavra estável que proporciona a reflexão das crianças sobre as propriedades notacional e fonológica do sistema de escrita, bem como uma forma de ampliar seu repertório de conhecimento das letras do alfabeto, além de constituir-se em uma palavra significativa, que envolve a identidade, a identificação, acionando o interesse das crianças pelas palavras escritas.

Da mesma forma, há referência pelas professoras inseridas nessa categoria ao estudo das propriedades fonológicas da língua como, por exemplo, rimas e reflexão sobre os “pedacinhos sonoros” das palavras. Assim, elas indicam conceber que o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a habilidade de refletir e manipular os segmentos sonoros das palavras se constitui como um aspecto que faz parte do processo da alfabetização pertinente à etapa da

Educação Infantil, conforme defende Morais (2019). A consciência de sílabas, rimas e aliterações chama a atenção para a dimensão sonora da língua, confere um perfil analítico relativo à sua estrutura e, associada às palavras escritas contribui de forma gradual para a apropriação do funcionamento da escrita, além de que, essa abordagem pode se dar em contextos sociais letrados, brincantes, significativos e reflexivos, na continuidade das interações e brincadeiras e condizente com os princípios dessa etapa da educação (ARAÚJO, 2023).

É importante evidenciar que, embora os discursos das duas docentes presentes nessa categoria demonstrem valorizar as facetas sociocultural, interativa e linguística nas práticas destinadas às crianças pequenas, não significa elas, efetivamente, estejam no posicionamento da perspectiva de leitura e escrita com significado na Educação Infantil, considerando o sentido dado por Brandão e Leal (2016), em razão de não indicarem o cuidado de articulação entre as facetas. A docente Acácia pode ser considerada como um exemplo dessa condição, uma vez que, embora faça referências às três facetas em seu discurso, estas não aparentam estarem integradas, mas apenas justapostas, e, dessa forma, não é garantia de que os aspectos linguísticos sejam abordados de forma significativa, contextualizada, reflexiva. Tal compreensão demonstra que os discursos e as concepções docentes não podem ser associados de maneira perfeitamente encaixada em uma determinada perspectiva de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil. Isso porque são concepções e discursos subjetivos, além de poder existir certa desigualdade entre o que enunciam – e realmente fazem – e o que, de fato, está qualificado para se alinhar ao que Brandão e Leal (2016) delineiam como sendo a perspectiva “ler e escrever com significado”.

Outro ponto importante que precisa ser ressaltado é que, embora determinadas professoras – como no caso de Jasmim – indiquem entender a abordagem da faceta linguística em uma perspectiva do ler e escrever com significado, no geral, o lugar dessa faceta aparenta nebuloso para as docentes consideradas nesta pesquisa. A abordagem significativa da notação da língua na Educação Infantil – por ser um conhecimento que também lhes diz respeito, abordado no contexto das práticas de leitura e escrita, em situações lúdicas, letradas e reflexivas, de forma integrada, mas sem diluir a reflexão sobre o sistema nos conhecimentos mais amplos socioculturais e interativos –, não parece ainda uma perspectiva que, de fato, circule nos discursos docentes. Mesmo as professoras que se aproximam mais dessa perspectiva, como no caso de Jasmim, essa faceta aparece como algo que será importante para o futuro, não sendo vista como reflexões importantes das crianças pequenas em sua lida com a escrita.

Contudo, por se tratar de um âmbito exclusivamente do discurso e não das práticas observadas, não há como afirmar ou confirmar se na ação cotidiana da sala de aula as práticas desenvolvidas pelas sete docentes participantes desse estudo ocorrem de forma descontextualizada e mecânica ou associadas ao contexto do lúdico e do significativo. Do mesmo modo, não há como garantir se, de fato, há integração entre essas diferentes dimensões do trabalho, a alfabetização e o letramento, as facetas linguística, interativa e sociocultural. Para conhecer como efetivamente essas concepções docentes se manifestam nas ações pedagógicas cotidianas, seria necessário a observação das práticas das professoras tal como realizado na pesquisa de Girão (2022), o que não se constituiu como objetivo deste trabalho.

Todos os aspectos levantados pelas professoras, cujos discursos foram organizados nessas três categorias, tiveram como pano de fundo as perspectivas de abordagem da linguagem escrita e concepções de alfabetização às quais demonstraram alinhar-se e, até mesmo, fazer mixagens. Tais perspectivas e concepções, por sua vez, são desenvolvidas com base nos saberes relacionados ao trabalho docente que essas profissionais se apropriaram ao longo da sua carreira, como também através dos conhecimentos gerais adquiridos ao longo de suas vivências pessoais. Fundamentado nos estudos de Tardif (2014) e Tardif e Raymond (2000), o primeiro capítulo deste trabalho discute sobre os saberes que embasam a constituição das concepções docentes e, por conseguinte, sua ação pedagógica cotidiana, mostrando que são múltiplos e de origem distintas. Assim, com base nesses estudos, a partir das análises dos discursos das professoras participantes da pesquisa foi possível identificar certos elementos que produzem saberes e se colocam como possíveis determinantes que podem contribuir para a geração das concepções desses docentes. É sobre esses determinantes que versa a seção seguinte.

5.4 POSSÍVEIS DETERMINANTES QUE PODEM EXERCER INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CONCEPÇÕES DOCENTES

Conforme já discutido ao longo dessa Dissertação, as práticas escolares cotidianas não são desenvolvidas apenas a partir dos conhecimentos apropriados durante o período da formação acadêmica inicial, elas se baseiam em distintos saberes oriundos dos diferentes âmbitos da vida de uma pessoa que decide seguir a carreira da docência. Estes âmbitos englobam as experiências sociais e individuais, assim como os conhecimentos relativos à prática profissional os quais se tornam determinantes que, por suposição, influenciam a

formulação das concepções docentes, e podem ser diversos e com características específicas. Dessa forma, a depender dos aprendizados, das vivências pessoais e singulares de cada professora, do modo como estão no mundo, que se socializam, que buscam e se relacionam com os diversos conhecimentos produzidos historicamente, os determinantes terão maior ou menor grau de importância e interferência no processo de construção de suas concepções.

Assim sendo, no decorrer das análises dos dados, observou-se no discurso das professoras participantes a existência de possíveis determinantes que podem ter um papel no processo de elaboração de suas concepções. Tais determinantes, que serão apresentados a seguir, são de natureza particular, profissional e social das vivências dessas docentes.

Uma vez que o campo teórico é indispensável para se pensar e fundamentar as práticas de ensino desenvolvidas cotidianamente na sala de aula, durante as entrevistas realizadas com as docentes sentimos a necessidade de questioná-las explicitamente acerca dos teóricos, teorias ou métodos em que elas se baseiam quando planejam e promovem práticas de abordagem da linguagem escrita com as crianças da Educação Infantil. Das sete professoras participantes, duas disseram não se basear em algum teórico específico, o que pode ser consequência da natureza multifacetada desse objeto de conhecimento, que envolve não apenas um estudioso em particular, mas de uma variedade de referências. Todavia, pode constituir, igualmente, indício de pouca familiaridade com o campo ou carência de leituras e estudos sobre a temática abordada. Uma professora citou autores sociointeracionistas, bem como autores alinhados à concepção alfabetizar letrando, como Vygotsky, Magda Soares e Artur Gomes de Morais. Já as demais professoras, alinhadas ao construtivismo, citaram Ana Teberosky e, principalmente, Emilia Ferreiro, e mencionaram as hipóteses de escrita da psicogênese da língua escrita, por elas delineadas, como um meio de pensar e entender a aprendizagem das crianças em relação à escrita.

Uma possível justificativa para a predominante referência à pesquisadora argentina do campo do ensino da leitura e escrita, e uma das principais precursoras da concepção construtivista de alfabetização, é que sua teoria foi difundida nas escolas de todo o Brasil, tornando-se uma das principais referências a influenciar a alfabetização brasileira desde a década de 80 até os tempos atuais (MORTATTI, 2019) e fundamentando documentos curriculares e programas de formação difundidos às professoras brasileiras. A título de exemplo, pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujos referenciais teóricos foram baseados em autores da linha construtivista e sociointeracionista como Piaget, Vygotsky, Luria e outros. Elaborados na década de 90, tais documentos colocavam em xeque

os métodos clássicos vigentes no cenário da alfabetização brasileira, e buscavam uniformizar o currículo nacional (GALIAN, 2014). Da mesma forma, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado a partir do ano de 2001, sustentou-se nas bases teóricas do construtivismo, “[...] na tentativa de solucionar problemas evidenciados por estatísticas que alarmam educadores e sociedade, em geral, e em oposição a uma escola considerada por muitos educadores como “conteudista” [...]” (CAMPOS, 2006, p. 37). Já em 2012 foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação docente continuada que teve como principal objetivo garantir a efetivação da 5ª meta do Plano Nacional da Educação (PNE), que exige a plena alfabetização das crianças que concluem o ciclo de alfabetização, compreendido como sendo entre o 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo os estudos de Souza (2014), a linha teórica que embasa os fundamentos do Programa e de seus cadernos de formação é o construtivismo e o sociointeracionismo. No entanto, por firmar o conceito de letramento e abordar os aspectos fonológicos e notacionais da língua em encaminhamentos mais explícitos e sistemáticos, pode-se dizer que a referida política pública teve forte influência da concepção do alfabetizar letrando, além de que esta tem base nas epistemologias citadas anteriormente: o construtivismo e o sociointeracionismo. Assim, muitas docentes agregaram a sua concepção de ensino da leitura e escrita, fundamentos de tais documentos normativos e programas de formação²⁴.

Entretanto, apesar de a maioria das professoras citarem teóricos de referência, quando perguntadas se costumam, por conta própria, realizar leituras de textos que tratem sobre alfabetização no contexto da Educação Infantil, das sete professoras, quatro declararam não ter realizado esse tipo de leitura nos últimos tempos. Uma afirmou buscar leituras desta natureza, porém disse não lembrar do título do último texto que leu especificamente sobre a alfabetização. Apenas duas afirmaram ler tal gênero de texto e conseguiram lembrar e dizer os títulos ou o autor dos últimos textos lidos. A primeira, a professora Acácia, citou o livro *Alfaetrar* (SOARES, 2020), e também declarou estar terminando de ler o livro *Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização* (MORAIS, 2019) sobre consciência fonológica na Educação Infantil. Já a professora Jasmim, informou estar relendo o livro *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), pois o contexto da pandemia a inquietou em relação a situação das crianças estarem vivenciando o dilema de em um momento frequentarem

²⁴ Em 2023, através do decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, foi instituída a política denominada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada a qual abrange a Educação Infantil e formará professoras dessa etapa em todo o país. No entanto, a referida política não foi contemplada neste trabalho em função de ser posterior às entrevistas com as docentes, não havendo ainda ressonâncias sobre suas concepções.

a escola e em outro momento não. Ela afirma que a releitura deste livro a ajudou a pensar a respeito da formulação da escrita e ampliação da leitura pela criança.

Diante desses dados, nota-se que, apesar de citarem autores específicos, os quais, segundo elas, dão apoio a suas práticas, é restrito o número das que buscam continuar pesquisando e estudando sobre a temática do ensino da leitura e escrita na Educação Infantil. É possível que a menor dedicação ou falta de tempo para estudo e atualização no campo, seja devido às pressões profissionais ou à ausência de políticas públicas de formação, favoreça menos oportunidades de reflexão sobre suas práticas e sobre as concepções a elas subjacentes, conforme já discutido anteriormente.

Durante as entrevistas, as professoras foram questionadas sobre as formações relacionadas à Educação Infantil oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC) à qual elas estão vinculadas. Todas citaram a formação que ocorre uma vez ao mês durante o ano letivo, e poderia ser considerada como um componente que influencia as concepções docentes²⁵. Nessa formação, em que as professoras são agrupadas ora pelo grupo em que estão inseridas na escola e ora de forma aleatória, são abordados assuntos diversos relacionados às práticas pedagógicas diárias referentes à Educação Infantil, incluindo a abordagem da linguagem oral e escrita nessa etapa. Algumas professoras teceram críticas a essa formação atribuindo-lhe um caráter superficial e distante da realidade escolar. Outro ponto de crítica foi a repetição dos assuntos abordados e das formadoras que ministram os cursos. Para a professora Gardênia (2021)

As formações da rede, em alguns momentos, eu achava que deveria ter temas mais interessantes pra colaborar com a nossa prática pedagógica. Eu acho que, às vezes, ficava muito a desejar. Que, às vezes, não colaborava porque, às vezes, era temas repetitivos e, às vezes, a gente não se sentia motivados para tá. Não que eu vou dizer que foi em vão. Proporcionou aprendizados, mas eu acho que deveria ter mais investimentos da rede em relação a essas formações. Porque, assim, durante a formação toda, todo o ano, nós estivemos com os mesmos formadores e a gente sabe que quando a gente convida outras pessoas, vem concepções diferentes que nos possibilita aprender e aprimorar os nossos conhecimentos. Então, se a gente passa o ano todo com o mesmo formador, ele tem aquela concepção, e você aquela concepção, entendeu? Então, a gente não tem como comparar, como ver o que é melhor, o que é bom, o que é ruim quando a gente tá com o mesmo formador. Então acho que o que faltou na rede foi isso, convidar outras pessoas de concepções diferentes pra aprimorar os nossos conhecimentos.

²⁵ Como professora que fez parte dessa mesma rede durante o período de quatro anos, a autora desta Dissertação também está familiarizada com essa dinâmica das formações.

Nessa declaração, Gardênia indica a compreensão da necessidade do diálogo com diferentes concepções para que as práticas docentes possam ser analisadas, repensadas, reformuladas e assim, gerar novos conhecimentos e novas práticas. Pode-se dizer que esse contato com diferentes concepções, que Ponte (1992) chama de geradores de desequilíbrio, favorece o confronto e a análise das ideias já internalizadas e, posteriormente, uma possível reestruturação de concepção.

Houve professoras, no entanto, que consideraram as formações oferecidas pela rede municipal de Feira de Santana como positivas, uma vez que, como declara Jasmim (2021)

[...] eram formações que a gente tava rememorando tudo aquilo que a gente tinha estudado na época de faculdade, coisas que a gente viu também no PROFA, coisas que a gente via, de certa forma, no dia a dia do Professor, que nos teóricos nem sempre a gente encontra [...]

Outro aspecto positivo citado pelas professoras em relação a formação oferecida pela SEDUC, é a troca entre os pares que, em algumas ocasiões, transcende a exposição realizada pelo formador, e gera os conhecimentos que, como já apresentado anteriormente, Tardif (2014) chama de experienciais ou práticos. Essa socialização docente é valorizada pelas professoras como uma forma de construir conhecimentos com base na experiência do outro, ressaltando a importância do caráter formativo do coletivo de docentes. Nesse sentido, a professora Margarida (2021) diz que as formações foram boas

[...] porque além delas passarem pra gente, tem as colegas também do grupo, e que levava as experiências dela, cada um contava a sua experiência de sala de aula. Então, pra mim foi bom porque a gente pega experiência de um, experiência de outra, ali você já vai ó, trabalhando a mente, já fala “ah vou aplicar na minha turma também porque, pra ver se dá certo”. Porque nunca é igual, cada um tem sua experiência, mas a gente aplica pra ver o nosso resultado “será que vai ser bom pra minha turma?” “eu vou tentar!” [...].

Dessa forma, as trocas de conhecimentos experienciais entre as professoras surgiram nos dados como provável influenciador das formulações das concepções docentes em relação às práticas com a leitura e escrita na Educação Infantil e, por consequência, das suas ações pedagógicas. É importante evidenciar que no fragmento apresentado anteriormente percebe-se

a importância do momento formativo não apenas como uma formação teórica, sem relação direta com os saberes que as professoras constroem no fazer cotidiano, mas como uma oportunidade de troca de práticas entre elas, assim como as reflexões a respeito das suas próprias ações pedagógicas. Isso é fundamental, uma vez que tem relação com os saberes docentes, os saberes experienciais, com esses saberes serem considerados numa formação, que não pode ser de fora nem de cima para baixo, sem mobilizar reflexões sobre os saberes, concepções e práticas das docentes envolvidas nesse processo formativo. Esses momentos de trocas também são referidos pelas docentes da pesquisa de Vieira (2019) que enaltecem essas ocasiões de socialização que ocorrem entre elas e os pares, a coordenação e o professor-formador. A troca de experiências e boas práticas entre docentes têm um caráter formativo que nem sempre é explorado nas instituições escolares.

O Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA), documento da Rede Municipal de Feira de Santana, é outro item que aparece como um elemento que, possivelmente, contribuiu para a elaboração das concepções docentes em relação ao ensino da linguagem escrita na primeira etapa da educação básica, dado que, quando questionadas sobre os documentos de orientação para as práticas pertinentes à Educação Infantil estipulado pela rede, este foi citado por unanimidade pelas professoras. O referido Caderno foi elaborado em 2018 em colaboração com algumas professoras da Rede as quais participaram de um período específico de formação e discussão sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil da Rede Municipal de Feira de Santana propostos no documento.

Objetivando alinhá-lo a BNCC, em 2021 o COA foi submetido a uma reformulação em que a principal mudança foi a alteração da nomenclatura dos cinco campos de experiência expostos pelo Caderno. Assim, na primeira versão os campos de experiência tinham as seguintes nomenclaturas: Conhecimento de Si, do Outro e do Mundo; Conhecimento Matemático; Linguagem Oral e Escrita; Linguagem Artística; Corpo e Movimento. Após a reformulação, os campos de experiência foram nomeados conforme são intitulados pela BNCC, a saber: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos. Os objetivos de aprendizagem mantiveram-se praticamente inalterados nas duas versões.

Na versão atual, os objetivos de aprendizagem relacionados à linguagem oral e escrita são apresentados no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação. Dos 37 objetivos de aprendizagem apresentados nesse tópico, 30 se referem aos conhecimentos concernentes à linguagem escrita que estão associados às facetas interativa, sociocultural e linguística. No

entanto, é praticamente ausente objetivos de aprendizagem relacionados à faceta linguística que propõem um trabalho efetivo de reflexão pelas crianças dos aspectos notacionais e fonológicos do sistema de escrita. O único objetivo identificado que se aproxima dessa proposta é o 27, que propõe que as crianças sejam capazes de “identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos”. A maioria dos objetivos referem-se ao contato com diferentes portadores de textos, a experiências de leitura e elaboração de textos tendo a professora como escriba, bem como a realização de escritas espontâneas pelas crianças, o que demonstra uma maior aproximação com a concepção construtivista de alfabetização.

É importante dizer que a avaliação final da Educação Infantil da rede municipal de Feira de Santana é realizada via sistema com base nos campos de experiências e objetivos de aprendizagem descritos pelo COA. Contudo, ainda assim, as análises dos dados revelam que há docentes que demonstram desconsiderar importantes elementos desse documento que dizem respeito à aprendizagem das crianças de aspectos relacionados à linguagem escrita. Assim, salienta-se que, a despeito da ênfase que o COA atribui ao letramento, duas docentes, especificamente as que seu discurso se aproximou da categoria “linguagem escrita como sistema de formas abstratas”, pouco referiram às práticas de leitura e escrita e aos gêneros, o que pode indicar que este documento não exerce influência no delineamento das concepções de tais professoras. Ademais, há professoras que, mesmo indicando considerar as facetas sociocultural e linguística, favorecem cada uma de forma separada sem uma devida articulação entre elas. Sublinha-se que, da mesma forma que o campo das tematizações teóricas do campo, raramente chega de forma direta ao âmbito das práticas, também as orientações oficiais nem sempre aparecem prontamente nas práticas docentes, sendo, inclusive, algumas vezes, deliberadamente ignoradas. Tal constatação pode indicar que o acesso a teorias e documentos orientadores não são garantias de efetivas influências nas concepções docentes.

As docentes participantes do estudo de Vieira (2019) também citaram o documento oficial da rede de Belo Horizonte intitulado “Proposições Curriculares para a Educação Infantil”, que também foi elaborado de forma coletiva com a participação de professoras, como instrumento auxiliador de suas práticas. A pesquisadora, estabelece, inclusive, este documento oficial como um dos condicionantes que influenciam as práticas das professoras pesquisadas, apesar de suas ações pedagógicas cotidianas muitas vezes se afastarem das orientações propostas por ele, como foi observado, igualmente, na presente pesquisa.

De acordo com o descrito anteriormente, as sete professoras deste estudo são atuantes do Grupo 5, isto é, o último período da Educação Infantil em que, ao final, há a transição das

crianças para o Ensino Fundamental. Apesar das DCNEI (2010) garantirem que a primeira etapa da educação básica se configura como um período escolar com características específicas na qual não deve haver o adiantamento de práticas destinadas ao Ensino Fundamental, a passagem de uma etapa para outra pode gerar, tanto nas professoras do Grupo 5 quanto nas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, expectativas em relação a aprendizagem das crianças para que elas possam ingressar nessa outra etapa da educação básica. Tais expectativas podem se transformar em elementos que ressoam nas concepções docentes, como também podem influenciar as ações pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e escrita na Educação Infantil.

À vista disso, foi questionado às docentes sobre as expectativas que elas acham que as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental têm em relação a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças da Educação Infantil. Ao responderem a esse questionamento, elas citaram os seguintes aspectos: escrita do nome completo, realização de leitura de palavras com sílabas simples, conhecimento de todas as letras do alfabeto, realização de cópias do quadro, escrita de letra cursiva, crianças que já estejam no nível alfabético de escrita. Apenas uma professora citou o desenvolvimento da consciência fonológica. Vale ressaltar que a expressão dessas expectativas não coincide, necessariamente, com o que as próprias docentes acreditam que as crianças devem saber ao final do Grupo 5.

Observa-se que as professoras referem, exclusivamente, a aspectos que dizem respeito à faceta linguística. Muitos deles, inclusive, não indicados pelos documentos oficiais que regem as práticas de Educação Infantil como apropriados para essa etapa. Talvez, tais referências possam refletir suas suposições em relação ao que imaginam que as professoras do Fundamental devam focar em suas práticas alfabetizadoras. Ou, ainda, podem estar expressando seus entendimentos a respeito do que precisa ser garantido nessa etapa em relação à leitura e escrita. No entanto, algumas declaram não estar de acordo com essas possíveis expectativas das professoras do Ensino Fundamental, uma vez que certos conteúdos como, por exemplo, letra cursiva e cópias não são adequados para as crianças pequenas da primeira etapa da educação básica. Entretanto, houve professoras que as consideraram pertinentes. Uma das professoras, inclusive, demonstrou a crença de que tais expectativas só não são atendidas devido às dificuldades encontradas no sistema público de educação, falta do acompanhamento familiar, assim como elevado número de crianças na sala de aula. Assim, supõe-se que seja pertinente que essas possíveis expectativas das docentes do Fundamental, apontadas pelas professoras da Educação Infantil, ainda que elas não estejam em concordância, possam influenciar suas

práticas. Isso porque, mesmo sabendo que muitos aspectos citados não são apropriados à primeira etapa da educação, eles podem, hipoteticamente, ser desenvolvidos com o intuito de atender às expectativas das docentes atuantes na etapa posterior. Se tal hipótese se confirmasse, indica a contradição entre tentarem atender às expectativas das docentes do Fundamental, mas não defenderem tal posicionamento em seus discursos.

Com o intuito de ratificar as possíveis expectativas das professoras atuantes no Ensino Fundamental no que concerne aos conhecimentos referentes à linguagem escrita que elas consideram importante que as crianças da Educação Infantil tenham se apropriado ao ingressar na segunda etapa da educação básica, foram entrevistadas duas professoras regentes do 1º ano do Fundamental. Uma das professoras mencionou conhecimentos relativos tanto à faceta linguística quanto à faceta sociocultural, referindo aspectos como a escrita do nome e o trabalho com histórias. Já outra, a partir de uma provável base construtivista, declarou que

Eu acho que as crianças têm que ter garantido, assim, que a escrita é a representação da fala, elas têm que ter isso em mente. Elas têm que saber que as letras são diferentes de números, que pra escrever palavras, a gente escreve com letras. Elas têm que saberem as letras do alfabeto, o nome, o próprio nome, saber escrever seu nome, compreender as letras do nome, e noções assim de som das letras. Eu acredito que nem todas as letras, às vezes as crianças não chegam com todas as letras, mas sabendo isso aí, esse básico aí, dá pra gente no primeiro ano, dá continuidade ao trabalho (HORTÊNCIA, 2021)

Apesar de a primeira professora mencionar o trabalho com histórias, nota-se a predominância dos aspectos linguísticos, o que não significa que ela valorize mais essa faceta em detrimento das outras, pois sua resposta pode ter se direcionado ao contexto específico do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. No entanto, percebe-se que as reais expectativas das professoras do fundamental não se alinham totalmente com algumas das expectativas supostas pelas professoras da Educação Infantil. Nenhuma das duas professoras do Fundamental declarou esperar que as crianças ingressem no 1º ano dominando a letra cursiva ou sabendo fazer cópias do quadro, ou seja, dominando conteúdos mais apropriados à segunda etapa da educação básica. No entanto, há pontos que combinam como, por exemplo, a escrita do nome que, como já referido anteriormente, é citado pela maioria das professoras da Educação Infantil como um conteúdo pertinente às crianças pequenas, o que faz sentido, embora, por vezes, este seja usado para promover um ensino desarticulado de certos aspectos linguísticos. Outro tópico que coincide é a aprendizagem das letras, elemento do sistema de escrita cuja

aprendizagem pelas crianças pequenas é defendida por todas as concepções de alfabetização, diferenciando apenas a ênfase dada à aprendizagem desses caracteres, os procedimentos de ensino e as relações estabelecidas com as práticas sociais de escrita.

Ademais, consideramos que as reais expectativas das professoras do Fundamental entrevistadas na pesquisa são coerentes com o que preconizam as concepções que defendem o ensino significativo da linguagem escrita na primeira etapa da educação básica, bem como a abordagem nesse segmento de aspectos linguísticos e socioculturais. Elas mencionam aspectos como, por exemplo, aprendizagem das letras, diferença entre letras e números, escrita de palavras, composição do próprio nome e leitura de histórias, que são de interesse das crianças e coerentes com o segmento e seus princípios. Desde bem pequenas, elas já começam a questionar sobre esses aspectos e a experimentar realizar suas próprias tentativas de leitura e escrita.

No primeiro capítulo vimos que Tardif e Raymond (2000) defendem que, no conjunto dos saberes docentes, há aqueles que se referem à vida social e particular da professora, os quais podem ser constituídos antes, durante ou depois do período da formação docente inicial. No decorrer das análises dos discursos das professoras, foi possível identificar experiências particulares que, provavelmente, podem compor os saberes docentes e, por consequência, suas concepções.

A primeira experiência individual das professoras identificada nos dados que pode ser relacionada como uma possível influência no modo como elas concebem a prática de ensino da leitura e escrita na etapa em que trabalham, é o seu próprio processo de alfabetização. Quando solicitadas a lembrarem como se deu sua aprendizagem particular da leitura e escrita, a maioria das professoras relataram terem sido alfabetizadas a partir de práticas tradicionais de alfabetização que envolvia cópias e cartilhas. Apenas uma professora declarou ter tido um processo alfabetizador a partir de práticas mais inovadoras em relação aos métodos clássicos. A professora Jasmim (2021) conta que

Olha, o meu processo de alfabetização, eu acredito que foi num processo que a educação como um todo tava em transição. Tinham escolas que não sabiam se seria tradicional ou se seria construtivista, inovadora. Então, ainda tava nesse processo de transição. Eu tive o privilégio de estudar em escola particular no período. E aí, na época, a gente tinha uma variedade de informação, material, que acabava favorecendo. Então, pra mim, meu processo de alfabetização não foi um processo doloroso, foi um processo bem prazeroso. E eu acho que é por isso que me inquietava sempre o como é que

eu aprendi, como é que eu conheci aquilo com tão pouca idade, e hoje eu consigo dominar esse conhecimento e passar pros meus alunos, então eu acho que, minha alfabetização foi bem tranquila.

A influência das vivências escolares pessoais nas práticas profissionais docentes também foi identificada na pesquisa realizada por Girão (2022). Ao lembrar o período em que ingressou no ambiente escolar pela primeira vez para cursar o Ensino Fundamental, uma das professoras participantes da pesquisa mencionada relatou como a ausência da sua passagem pela Educação Infantil dificultou sua trajetória na etapa do Fundamental. Ao narrar uma experiência que teve durante seu processo de alfabetização em que precisou memorizar um texto de Mário Quintana para mostrar a sua mãe e à professora que tinha aprendido a ler, a docente demonstrou como a falta de um possível contato inicial com a escrita a fez considerar a primeira etapa da educação como um importante período em que a criança tem a possibilidade de vivenciar experiências de interação e reflexão sobre a linguagem escrita. Com isso, Girão (2022, p. 296) inferiu que as bagagens da vida profissional e pessoal da professora referida “[...] ajudaram a definir uma identidade docente focada no trabalho com a apropriação do SEA, de modo que tais experiências (pessoal e profissional) são componentes que influenciam a forma como a professora entende e organiza o tempo pedagógico [...]”.

A afirmação de Tardif e Raymond (2000) de que as vivências pessoais escolares também são conhecimentos docentes que as professoras têm - e, por consequência, podem influenciar suas práticas - pode ser ratificada tanto quando Jasmim admite que pensar na sua vivência particular de alfabetização a faz refletir sobre suas práticas pedagógicas profissionais quanto na experiência narrada pela professora participante da pesquisa de Girão (2022). À vista disso, pode-se inferir que o modo como vivenciaram seu período de aprendizagem da leitura e escrita pode provocar nas professoras reflexões sobre suas práticas, seja de forma positiva como um modelo a ser seguido ou não.

A segunda experiência individual identificada nos dados como um possível influenciador das concepções docentes é a relação que elas têm com a leitura e escrita no seu cotidiano. Das sete professoras participantes, cinco afirmaram gostar de realizar leituras de assuntos que não têm relação com o contexto escolar ou acadêmico. Os suportes e os gêneros de textos citados por elas foram livros, jornais, poesias e crônicas. As duas docentes restantes afirmaram gostar de ler, mas não terem realizado nenhum tipo de leitura recente devido à falta de tempo, uma delas cita apenas a leitura diária da bíblia. Em relação à prática de escrita, das sete, apenas uma

revelou ter a prática constante de escrever diários sobre seu cotidiano. É inegável que a escola tem um importante papel na formação leitora e no acesso a práticas sociais de leitura e escrita, principalmente nas situações em que as crianças têm poucas oportunidades de contato com livros e outros suportes e práticas de leitura e escrita. Dessa forma, a professora se constitui como uma agente que promove a interação dos pequenos com essas práticas de leitura e escrita. Contudo, quando esta não é uma leitora/escritora assídua no seu cotidiano, não valoriza essas experiências e/ou não constrói um acervo cultural que envolve conhecimentos de livros, histórias, poemas, autores e experiências socioculturais, poderá ter maior dificuldade em lançar mão de repertórios e promover com suas crianças situações em que a competência leitora e o gosto pela leitura sejam desenvolvidos, bem como momentos de interação e reflexão sobre as práticas de letramento. Afinal, repertórios culturais, literários, constituem, a um só tempo, saberes pessoais e profissionais. Ao menos o repertório próprio ao segmento em que atua, uma docente precisa conhecer e ser leitora - como a literatura infantil, os gêneros da tradição oral, as brincadeiras da cultura lúdica - uma vez que, para ensinar, não basta dominar a teoria, conhecer o objeto de ensino e dispor de saberes didático-pedagógicos, é preciso ter repertório. Ou seja, nesse quesito, vivências pessoais se imbricam às profissionais. Sobre a importância da professora ser uma leitora constante, Souza e Saete (2018, p. 144) afirmam que

[...] o papel do/a professor/a é fundamental no processo de formação de sujeitos leitores. Mas não apenas isso. Para ser professor/a que ensina a ler, ele/a precisa, antes de tudo, ser leitor/a e, continuada e ininterruptamente, aprimorar suas habilidades e ampliar suas experiências leitoras [...].

Considerando que as vivências socioculturais das docentes e sua relação particular com a leitura e escrita podem influenciar a elaboração de suas concepções de ensino e suas práticas em sala com a linguagem escrita, indagamos sobre uma possível relação entre o fato das duas professoras que afirmaram gostar de ler, mas não estarem realizando leituras nos últimos tempos, terem deixado ausente em seu discurso aspectos relacionados à faceta interativa, que diz respeito ao letramento no nível do aprendiz concernente a sua capacidade de compreensão e produção textual, assim como a faceta sociocultural que compreende as práticas sociais de letramento. E, inclusive, em decorrência disso, as duas estarem alinhadas à categoria referente a linguagem escrita como sistema de formas abstratas. Será que por não terem o costume de buscar certas práticas sociais de leitura e escrita por opção pessoal e deleite, elas têm dificuldade de valorizar e relacionar, em suas argumentações, o processo de ensino da linguagem escrita às facetas sociocultural e interativa, para que as crianças tenham a possibilidade de aprender a ler

e a escrever nos contextos das práticas sociais? Talvez haja uma provável conexão entre esses eventos. Seria plausível não valorizarem em suas práticas de ensino o que pouco vivenciam em suas próprias experiências com a linguagem escrita.

Outro aspecto que pode influenciar as concepções docentes no que se refere à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil é a configuração da unidade de ensino em que trabalha. Conforme detalhado no quadro de informações sobre as professoras participantes desta pesquisa, das sete, uma trabalha em uma instituição que atende tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Ao visar a transição Educação Infantil/Ensino Fundamental, é possível que as práticas voltadas para a reflexão da linguagem escrita desenvolvidas em uma instituição como essa tenha maior preocupação em favorecer a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, pensando na continuidade do processo educativo das crianças na própria escola. Há a possibilidade, ainda, de essa abordagem ser realizada nos moldes do Ensino Fundamental, isso porque, além de adiantar conteúdos dessa etapa, essas instituições podem conceber a Educação Infantil como um período preparatório para o ingresso e sucesso das crianças nas demais fases da educação básica. Assim, fundamentadas em perspectivas e concepções que defendem a plena alfabetização ainda na primeira etapa da educação, podem realizar práticas que estimulem o total domínio da leitura e escrita pelas crianças. Nas análises dos dados, percebe-se a menção aos aspectos pertinentes às facetas interativa e sociocultural esteve ausente no discurso da única professora que trabalha na escola que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental, estando em evidência a faceta linguística, associada à ideia da alfabetização pela via da percepção e memorização de forma mecânica de letras, sílabas e palavras. Com isso, é possível colocar a questão de esse ser um componente a ser considerado nas concepções docentes: o atendimento das duas primeiras etapas da educação básica em uma única instituição de ensino poderia influenciar as concepções de professoras atuantes na Educação Infantil em relação ao ensino da leitura e escrita nessa etapa? Será que, nesse contexto, as expectativas das docentes do Ensino Fundamental teriam uma ressonância maior no modo de as docentes da Educação Infantil conceberem o trabalho com a linguagem escrita? Trata-se apenas de levantar a hipótese, pois, para responder a esses questionamentos, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada nessa instituição, ou em outra similar, com metodologias e objetivos próprios, e abrangendo um número maior de docentes.

De acordo com o que foi explicitado no capítulo que versa sobre a metodologia, fez-se necessário ampliar a participação de docentes na pesquisa por meio da inclusão de professoras que tinham menor tempo de atuação no Grupo 5 da Educação Infantil em relação ao que foi

previamente estabelecido. Contudo, como demonstra as análises dos dados, não houve grandes divergências dos discursos das professoras que se enquadram nessa especificidade em comparação às demais. Pelo contrário, Acácia e Jasmim, as duas docentes que, apesar de terem um considerado tempo de atuação na Educação Infantil estavam apenas há um ano no Grupo 5, e ainda na modalidade remota devido a pandemia do Covid-19, foram as únicas professoras cujas concepções se aproximaram da terceira categoria formulada, que envolve tanto os aspectos socioculturais quanto os fonológicos e notacionais da linguagem escrita. Apenas Angélica, docente com cinco anos de experiência na Educação Infantil, sendo dois no Grupo 5, demonstrou uma concepção mais tradicional do processo da alfabetização em que apenas a faceta linguística é valorizada e posta em prática sem articulação com a cultura da escrita, conforme os dados produzidos. Este entendimento pode ser, inclusive, resquícios do longo período em que Angélica atuou no Ensino Fundamental.

Em relação às especializações que determinadas docentes possuem nas áreas da Educação Infantil e Alfabetização, de acordo com que foi apresentado no quadro 01, nota-se algumas possíveis influências. Acácia, que declarou ter realizado uma especialização na área da Educação Infantil, em todo o seu discurso demonstra entendimento das especificidades das crianças pertencentes a essa etapa, valorizando o lúdico e o brincar. É provável que, em virtude desse entendimento, apesar de admitir a abordagem, nessa etapa, de certos aspectos linguísticos, demonstre a compreensão da alfabetização como uma ação formal do ensino e aprendizagem da leitura e escrita que cabe ao Ensino Fundamental, não à Educação Infantil. Assim como Acácia, a docente Frésia também possui especialização em Educação Infantil. Em certo momento do seu discurso, a docente admite a importância de ter feito tal pós-graduação, uma vez que, em suas palavras, “[...] ajudou bastante, me deu muitos... ampliou muito os horizontes, e aí eu passei a construir e, assim, a reconstruir toda uma concepção, do professor de Educação Infantil, da concepção do que é infância, do que é criança [...]”. Com isso, é provável que sua concepção da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil através da exploração da faceta sociocultural sem referência à faceta linguística possa ter influências dessa formação que pode ter contribuído para desenvolver o entendimento de que esta última não diz respeito às crianças pequenas, já que circula no discurso pedagógico, advindos de certas concepções teóricas, essa ideia de preservação da infância e do brincar, com ênfase apenas na literatura e nas práticas letradas.

Ainda nessa questão da pós-graduação, o quadro 01 mostra que a professora Margarida é a única que possui especialização em Alfabetização. Conforme indicam os dados analisados,

essa docente apresenta uma concepção de abordagem da linguagem escrita nos moldes tradicionais a partir da supervalorização da faceta linguística por vias perceptivas. Não é possível afirmar com convicção se esse seu modo de entender o ensino da leitura e escrita tenha ressonâncias dessa especialização realizada por ela. Teria que analisar como se deu a abordagem dessa temática nesse processo formativo. No entanto, é possível que tenha influenciado sua opção por valorizar a faceta linguística em detrimento da sociocultural e interativa. Outra possibilidade é que, por ser apegada a suas convicções e concepções elaboradas desde sua formação inicial, a docente tenha se blindado e não se deixado modificar por concepções pedagógicas distintas à sua.

Todos os possíveis determinantes apresentados nesta seção aparecem nos discursos das professoras indicando que são possíveis fontes de conhecimentos de onde as docentes “bebem” e, conseqüentemente, elaboram suas concepções referentes ao ensino da leitura e escrita na primeira etapa da educação básica.

É importante salientar que, evidentemente, os dados apresentados nem são conclusivos nem podem ser generalizados para além do universo pesquisado. Entretanto, eles mostram que há, concomitantemente, professoras com diferentes concepções sobre o que e como deve ser abordado esse objeto de conhecimento – a linguagem escrita – na Educação Infantil. Essa dinâmica espelha, de certa forma, o próprio movimento de diferentes perspectivas encontradas no discurso pedagógico quanto às perspectivas de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil e nas dinâmicas entre as diferentes concepções de alfabetização, com suas tensões e disputas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado e discutido no primeiro capítulo dessa Dissertação, com base nas reflexões suscitadas por autores como Tardif (2014), Tardif e Raymond (2000), Lima (2012), Cunha (2007) e outros, evidenciou que as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no cotidiano da sala de aula têm como pano de fundo diversos saberes provenientes de fontes diversas que abrangem tanto a área acadêmica e profissional da vida das docentes quanto suas vivências pessoais. Tais saberes somados a diversas concepções a respeito da infância, da criança, das especificidades da Educação Infantil, assim como da escola e do trabalho pedagógico realizado em seu espaço são constituintes das concepções docentes que, por sua vez, são elaboradas mediante a mixagens, incorporações e seleções desses saberes e concepções. Nesse sentido, a pesquisa apresentada nesta Dissertação teve o principal objetivo de conhecer as concepções docentes relativas à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil na rede municipal de Feira de Santana.

Ao analisar os dados obtidos buscando identificar nos discursos das sete docentes inseridas na rede municipal de Feira de Santana as concepções relativas à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil, foram organizadas três categorias que evidenciam o entendimento das professoras em relação a essa temática. A primeira categoria reuniu docentes cujas concepções indicaram estar alinhadas, de algum modo, à perspectiva do “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, em virtude de conceberem que as crianças dessa etapa interagem com a linguagem escrita e cabe à escola ampliar suas experiências com a cultura escrita. No entanto, a especificidade desse grupo é o entendimento do ensino da leitura e escrita na Educação Infantil a partir da ênfase no letramento, sem uma integração com elementos da alfabetização. Ou seja, a faceta sociocultural que integra as diversas práticas de letramento nos diferentes ambientes sociais é bem explorada, enquanto que elementos da faceta linguística são raramente referidos. Entender essa categoria como “ler e escrever com significado”, no entanto, diverge do sentido atribuído por Brandão e Leal (2016), pois, para as autoras, esta inclui as práticas de reflexão sobre aspectos da faceta linguística, em contextos significativos, reflexivos e letrados. Conjecturamos que esse entendimento das docentes desta categoria esteja associado ao fato de tomarem o funcionamento do sistema de escrita como um objeto de conhecimento que diz respeito apenas à etapa do Ensino Fundamental, por se tratar de um aspecto formal da alfabetização. Porém, há no discurso das docentes pertencentes a esse grupo o aparecimento de alguns tópicos que se referem à faceta linguística como, por exemplo, identificação das letras e

seus sons, bem como escrita de palavras. Assim, concluímos que tal entendimento pode refletir também uma provável ausência de compreensão da possibilidade de integrar os aspectos das facetas sociocultural e linguística nas práticas destinadas às crianças pequenas sem, necessariamente, fomentar um ensino “tradicional”, mecânico e sem sentido, conforme defendem autores como Brandão (2021), Rosa e Vasconcelos (2021), Leal e Silva (2016), Araujo (2016; 2023), dentre outros, ou pela força do discurso pedagógico em contrário, no qual circulam ideias de que tal abordagem pode ferir a infância e os princípios da Educação Infantil, baseados nas interações discursivas e nas brincadeiras.

A segunda categoria agrupa professoras cujas concepções apontam para a compreensão da abordagem da linguagem escrita como o ensino de um sistema de formas abstratas, autônomo, desarticulado das funcionalidades sociais da escrita, alinhando-se a concepções empiristas, associacionistas, que fundamentam as metodologias clássicas, ditas tradicionais, do processo de alfabetização. Dessa forma, observou-se nos discursos das docentes a falta de referência à faceta sociocultural e uma elevada valorização da faceta linguística. As ações pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil são concebidas, portanto, a partir de uma visão reducionista da língua, bem como de práticas mecânicas e perceptuais em que, em geral, não há valorização do lúdico, da cultura escrita e da infância. Assim, de forma desarticulada, ensina-se os traçados das letras, suas correspondências sonoras e suas associações para a formação de palavras e frases, e deixa de lado a contextualização do sistema de escrita nas diversas práticas sociais e lúdicas. No entanto, é importante destacar que, mesmo tomando o ensino da linguagem escrita como preparação para a etapa posterior, as duas professoras desse grupo não podem ser classificadas como alinhadas à perspectiva “obrigação da alfabetização” porquanto não defendem a plena apropriação pelas crianças, ainda na etapa da Educação Infantil, dos conhecimentos referentes ao funcionamento alfabético do sistema de escrita. Além disso, nota-se, embora não em todas, a preocupação pela preservação das especificidades inerentes a essa etapa como, por exemplo, a garantia do lúdico.

É importante lembrar o que alguns autores sinalizam o valor social e lúdico das práticas de linguagem, a exemplo de Kleiman (2005), que argumenta que as crianças que têm contato natural e prazeroso com a cultura da escrita, conseguem, com maior facilidade, atribuir sentido para as diversas atividades de leitura e escrita. E Goulart (2011), que afirma que, quando esse contato é negado, retira-se dessas crianças conhecimentos importantes para sua compreensão a respeito do mundo social em que vive. Outros autores sublinham, igualmente, o potencial de abordagem da faceta linguística a partir de práticas lúdicas e letradas, a exemplo de Brandão e

Rosa (2021) e Araujo (2016; 2023). Araujo (2016) argumenta que em vez de práticas tradicionais de ensino da leitura e escrita, são as interações e reflexões sobre as dimensões sociocultural e linguística do sistema de escrita, em um contexto brincante e letrado, que produzirão conhecimentos para que as crianças aprendam sobre a linguagem na sua forma escrita. A autora enfatiza os repertórios da tradição oral, literatura e jogos como práticas lúdicas e letradas que aportam contextos significativos para a apropriação da língua escrita, também em sua faceta linguística (ARAUJO, 2023), sem ferir os princípios da Educação Infantil.

Desse modo, as docentes nessa categoria, além de silenciarem sobre as práticas sociais letradas na abordagem da linguagem escrita em seu trabalho docente, pensam a faceta linguística de modo bastante distante do que se tem concebido quanto ao trabalho com a notação da língua nessa primeira etapa da educação básica e mesmo nas etapas posteriores.

A terceira e última categoria reuniu docentes que consideraram, na abordagem da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, tanto os aspectos socioculturais, quanto os linguísticos, ainda que essas diferentes facetas não fossem efetivamente integradas na prática, ao menos não pelo que seus discursos indicaram. Assim, essas professoras demonstram estarem associadas a perspectiva do “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, em uma vertente que abrange tanto a faceta sociocultural quanto a linguística, tal qual essa perspectiva é delineada por Brandão e Leal (2016), embora a concepção do alfabetizar letrando na base dessa perspectiva considere a indissociabilidade das facetas e uma integração mais bem realizada. De todo modo, elas revelaram conceber como pertinente às crianças pequenas a aprendizagem de conteúdos referente à escrita no contexto social, como também aspectos do seu funcionamento, a saber: aprendizagem do alfabeto, trabalho com rimas e reflexão de palavras conhecidas e as partes menores que a compõem. À vista disso, aparentam ter aderência à concepção “alfabetizar letrando”, em concordância com autores como Soares (2016), Araujo (2017), Brandão (2021), Morais (2019), Brandão e Leal (2016) e outros, que defendem a articulação da cultura da escrita com a reflexão do funcionamento do sistema de escrita nas práticas de ensino da leitura e escrita. No entanto, vale destacar que, mesmo evidenciando em seus discursos a preocupação pela realização de momentos lúdicos e prazerosos de aprendizagem da linguagem escrita, não há como garantir se essas docentes realmente desenvolvem práticas de ensino a partir de um efetivo contexto significativo, apartado de ações mecânicas de estudo do sistema de escrita.

Em uma análise geral dos dados obtidos, pode-se concluir que houve uniforme distribuição das professoras nas categorias, demonstrando não existir, no contexto da pesquisa,

a supremacia de determinada perspectiva de abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil e concepção de alfabetização em relação às demais. Tal equilíbrio entre a associação das docentes participantes com as perspectivas de abordagem da linguagem escrita e concepções de alfabetização, alinha-se, de algum modo, ao cenário das diferentes visões e dos conflitos existentes no campo político e pedagógico da Educação Infantil sobre o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa. Os dados da pesquisa ratificam a pluralidade do entendimento a respeito do que da cultura escrita e do sistema de notação cabe estar presentes nas práticas dessa etapa. Sendo assim, não há uma unanimidade nesse entendimento, e percebe-se um movimento de combinações, cruzamentos e misturas de perspectivas de abordagem da linguagem escrita e de concepções de alfabetização, revelando que este campo é composto por mixagens em que os princípios dessas perspectivas e concepções se apresentam nas concepções docentes e são combinados para elaborar as práticas de ensino da linguagem escrita que entendem ser apropriadas à Educação Infantil.

Outro ponto importante é que, embora haja distinção na ênfase atribuída às facetas que envolvem o ensino da escrita e aos modos de abordá-las, todas as docentes participantes do estudo demonstram conceber que o trabalho com a leitura e escrita é pertinente à primeira etapa da educação. Este pode ser considerado um dado importante porque indica que, conforme defende Ferreiro (2011), às crianças pequenas não estão sendo privadas de interagir, refletir e construir hipóteses sobre sua língua materna, embora as docentes cujos discursos foram associados à segunda categoria, manifestem um entendimento reducionista do ensino da leitura e escrita a partir de práticas engessadas, mecânicas que podem privar as crianças de fazerem suas próprias reflexões sobre notação da língua.

Constata-se que, no geral, quando questionadas sobre os aspectos da linguagem escrita que precisam ser garantidos ao final da Educação Infantil, as docentes, mesmo as vinculadas à categoria da “linguagem escrita como prática sociocultural e interativa”, demonstram a preocupação com tópicos relacionados a faceta linguística. Isso pode denotar o quanto as concepções docentes são afetadas pelas controvérsias do campo e o quanto as professoras se apegam a uma perspectiva, mas são interpeladas pelas ideias conflitantes, pois, sem oportunidades de repensar suas práticas em um ideal de integração entre essas facetas, de modo contundente, abordando também a faceta linguística em contextos letrados, lúdicos, significativos, reflexivos, terminam por optar por um caminho de dicotomia entre os aspectos linguísticos e socioculturais da língua, mas sempre revelando, aqui e ali, suas mixagens ou contradições.

A respeito da dicotomia entre o sistema de escrita alfabética – SEA – e as práticas socioculturais de leitura e escrita que ocorre em algumas ações alfabetizadoras, Cerutti-Rizzatti e Martins (2016, p. 139) argumentam sobre a impossibilidade de separar os elementos relativos ao funcionamento do sistema dos que dizem respeito a cultura da escrita, visto que “[...] o SEA é constitutivo da modalidade escrita, e essa modalidade, para prestar-se às vivências sociais – razão única pela qual existe –, requer o SEA; logo, não há como dissociá-los, porque estão inextrincavelmente integrados nas bases de uma escrita alfabética.” As autoras argumentam, ainda, que o SEA não se constitui como um objetivo de aprendizagem apenas dos métodos tradicionais de alfabetização. Trata-se de um instrumento cultural que permite ampliar as interações e experiências com a cultura escrita. Dessa forma, por se tratar de um objeto de conhecimento inerente à linguagem escrita, toda e qualquer concepção de alfabetização pode tomá-lo como um conhecimento a ser explorado e apropriado pelos alfabetizandos. Nesse sentido, as crianças da Educação Infantil têm o direito e a possibilidade de vivenciarem situações de reflexão e aprendizagem da linguagem escrita em que possam aprender sobre o funcionamento do sistema de escrita e seus usos de forma integrada. Para isso, são imprescindíveis políticas, orientações pedagógicas e profissionais de educação que concebam o trabalho com a linguagem escrita numa perspectiva de integração contundente. Dessa maneira, evidencia-se a importância da contínua discussão a respeito do lugar do funcionamento da escrita alfabética nas práticas direcionadas às crianças da Educação Infantil, assim como sobre a necessidade de integração entre as facetas para uma abordagem efetiva e significativa da linguagem escrita.

No decorrer das análises dos dados, foram ainda levantados alguns determinantes que, possivelmente, contribuem na elaboração das concepções docentes. Tais determinantes apontam as prováveis fontes de saberes que essas professoras podem tomar como base para elaborar suas concepções e, por conseguinte, suas práticas pedagógicas cotidianas por meio de combinações, mixagens, ressignificações e (re)construções.

Os achados da pesquisa podem contribuir para o campo, na medida em que atestam, por um lado, a necessidade de ainda superarmos concepções e práticas empiristas de alfabetização, ainda mais na Educação Infantil, em que ainda há tendências a adiantar e formalizar conteúdos que são apresentados de uma forma que pouco dialoga com as culturas da infância. Por outro lado, atestam que ainda é necessário discutir o lugar da faceta linguística (SOARES, 2016) na abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil, para que não seja operado tampouco um adiamento da reflexão sobre o funcionamento da escrita. E é preciso, para tal, investir mais na

integração entre as diferentes facetas, para que a abordagem dos aspectos fonológicos e notacionais da escrita, nessa etapa da educação básica, possa ser entendida no contexto e na continuidade das práticas letradas, lúdicas, significativas, reflexivas e próprias aos modos de aprender da criança pequena - um tipo de compreensão que não apareceu de forma contundente nos dados da pesquisa.

Assim como pode ocorrer em qualquer estudo científico, identificamos, igualmente, certa limitação do estudo, que não comprometeu ou invalidou a pesquisa, contudo não permitiu que outros ângulos fossem observados e analisados. Como o objetivo principal da investigação foi identificar as concepções docentes acerca da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil a partir de suas próprias vozes, de seus próprios discursos, não se pretendeu observar as práticas das professoras. Com isso, não se pôde, nem foi a proposta do estudo, analisar se as concepções docentes manifestas através de suas exposições orais nas entrevistas, são condizentes com as práticas cotidianas que elas desenvolvem na sala de aula com os pequenos. Assim sendo, indica-se aqui a possibilidade da continuidade do estudo tendo como principal foco a identificação e a relação das concepções docentes com seu efetivo trabalho pedagógico diário, seja a partir da observação das práticas ou de outros dispositivos colaborativos que permitam identificar e até transformar as práticas como, por exemplo, pesquisa-intervenção ou pesquisa-formação.

Conforme discutido no primeiro capítulo, para a reformulação de concepção docente é necessário grandes impactos que sejam capazes de abalar sua estrutura e permitir a sua mudança (PONTE, 1992). Isto é, apenas uma formação que leve em conta as concepções e saberes docentes, construídos ao longo de seus estudos e atuação profissionais, desde os saberes mais teóricos aos experienciais, pode fomentar um processo de uma autoavaliação crítica por parte das professoras, a fim de que possam refletir e confrontar suas práticas e, assim, buscar transformá-las. Assim, no contexto da temática da pesquisa aqui apresentada, somente a oportunidade de confrontar suas concepções individuais e refletir sobre elas, com base em estudos a respeito das especificidades da infância e da Educação Infantil, sobre as diferentes concepções de alfabetização e compartilhamento de ricas práticas de linguagem escrita destinadas a essa primeira etapa da educação, pode ajudar as professoras a reelaborarem suas concepções no sentido de uma abordagem mais significativa da linguagem escrita, articulando

suas diferentes facetas e integrando a escrita alfabética aos conhecimentos da cultura escrita, sem desconsiderar as especificidades da docência na Educação Infantil²⁶.

Certeau (1998) anuncia que a fabricação do cotidiano é uma poética, ou seja, uma produção que envolve criatividade, seleções, invenções e significados atribuídos de acordo com a individualidade e convicções de cada indivíduo. É justamente desse modo que as professoras constroem cotidianamente suas ações pedagógicas e, portanto, sua docência. Dessa forma, os discursos que as docentes participantes apresentaram durante a pesquisa revelaram os saberes e as concepções em que elas se fundamentam para, criativamente, construir suas práticas cotidianas da sala de aula. Como o trabalho docente é uma prática que envolve conhecimento e um contínuo processo de formação, indica-se a importância de as professoras seguirem inseridas em processos formativos a fim de que possam se inteirar das discussões no campo da Educação Infantil, tanto como um todo quanto a respeito, especificamente, das práticas envolvendo a linguagem escrita nesse segmento. Com isso, elas terão a oportunidade de refletirem sobre seu cotidiano na sala de aula e, assim, desabrocharem e verem florescer suas concepções, tendo oportunidade de transformarem continuamente suas práticas.

Florescer é um processo que pode significar transformação, amadurecimento, crescimento, ampliação de horizontes e geração de frutos. Assim, desejamos que Gardênia, Frésia, Magnólia, Margarida, Angélica, Acácia e Jasmim floresçam²⁷, a ponto de criarem sementes para que outras pequenas flores possam nascer, desabrochar, descobrir e desfrutar o jardim em que nasceram, em que se lê, se escreve, se diz, se reflete sobre a língua e se brinca com ela, desde bem pequenas.

²⁶ Ressalta-se aqui a importância de uma política pública nacional de alfabetização que englobe a etapa da Educação Infantil e colabore com a discussão sobre a pertinência do ensino da linguagem escrita nessa primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, o programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em 2023 a partir do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, com formação iniciada em 2024, pode se apresentar como um agente que, através do seu eixo formativo, pode contribuir com a mobilização dos saberes e concepções docentes referente a abordagem da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil.

²⁷ Salientamos que, com esse fechamento, não estamos evocando a ideia de “jardim de infância” desenvolvida por Friedrich Froebel, o qual entendia a Educação Infantil como um espaço da não escolarização, mas um lugar em que as crianças recebem cuidados para seu crescimento (ARCE, 2022). Como atribuímos nomes de flores às docentes, o desabrochar e florescer a que nos remetemos é no sentido de buscarmos continuamente conhecimentos sobre a Educação Infantil e o ensino da linguagem escrita nessa etapa para que possam ampliar seus saberes e transformar suas práticas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C; BRANDÃO, A. C. P. Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de análise fonológica na Educação Infantil?. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Cap. 5, p. 115 – 141.
- ALBUQUERQUE, E. B; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vjgNd9gstJFr6stzDmT4mRy/?lang=pt#> Acesso em: 05 nov. 2023
- ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38, p. 252-409, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sZjtWnx5pmDhVq5SmK9ztp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 93-115.
- ANPED. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], n. 7, jan./fev./mar./abr. 1998, p. 89-96. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781998000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 out. 2023.
- ARAGÃO, S. S. A; MORAIS, A. G. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rtrnBZNbGRHFNxL3Ww94SDK/?lang=pt#>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- ARAÚJO, L. C. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-17, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/730>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- _____. Ler, escrever na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, v.12, n. 24, maio/ago 2017, p. 344-361. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf> . Acesso em: 12 mar. 2022.
- _____. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2325–2343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196>. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. Tá iquito aqui! Eventos de letramento e as práticas de leitura e escrita antes da alfabetização. In: ARAPIRACA, M. A; BELTRÃO, L. M. F; SILVA, C. S. (Org.). **Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 49-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16766>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, julho, p. 167 – 184. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2022.

_____. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 107–120, maio 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/skcRGkVSS8m4dByb8F6ZbQn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2023.

ARELARO, L. R. G; JACOMINI, M. A; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 2011, jan./abr, p. 35-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxgigZ689Cx/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2022.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 07 set. 2023.

_____. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, nº 1, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Persona, 1977. 229 p.

BARROS, M. **Poeminha em língua de brincar**. 1º ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2019.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERBERIAN, A. P. et al. Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. **Revista CEFAC**

[online]. 2013, v. 15, n. 6, p. 1635-1642. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Rw9DppCHpxdWJ9k7wwVgHnd/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em 12 mar. 2022.

BRANDÃO, A. C. P. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: “ou isto ou aquilo”?. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Cap. 1, p. 19 – 36.

BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, E. B. C. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? In: **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 87 – 113.

BRANDÃO, A. C. P.; GIRÃO, F. M. P. “Olha o meu nome!”: a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Cap. 3, p. 63 – 85.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. cap. 1º, p. 13-32.

BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação revista quadrimestral**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-25822017000300440&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de junho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 Dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento orientador. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).** Documento de apresentação. Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 135, p. 55, 16 de julho de 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 98, p. 44 - 46, 24 de maio de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRIÃO, E. C. **Leitura e Escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996 – 2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8374/0000013344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2022.

CAMPOS, R. G. M. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas**: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1157/1/Rosariane%20Glaucia%20Mendonca%20Campos.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

CAPISTRANO, A. J. **As contribuições do nome próprio para a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3º ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. 351 p.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E; MARTINS, L. A. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação da escrita. In: SILVEIRA, E. et al. (orgs). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: Núcleo de publicação UFSC/CED/NUP, 2016. Parte II, cap. 3, p. 137 – 152.

CHAKUR, C. R. S. L. **A desconstrução do Construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos [online]. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

CHRAIM, A. M; MARIA, M. S. E. O ensino e a aprendizagem da língua escrita num viés histórico: os métodos de alfabetização, os estágios implicacionais e a perspectiva histórico-cultural. In: SILVEIRA, E. et al. (orgs). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: Núcleo de publicação UFSC/CED/NUP, 2016. Parte II, cap. 1, p. 117– 128.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CONCEPÇÃO. In: AULETE, Dicionário Online de Português. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2021. Disponível em: <https://aulete.com.br/concep%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CORRÊA, C. C. M. Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1 – 15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pjSCdw3yLypv6zYPN9qKhvL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jun. 2023.

CORSINO, P. Educação Infantil, alfabetização, leitura e escrita: indagações com Alice no País das Maravilhas. In: MACEDO, M. S. A. N; GONTIJO, C. M. M. (Orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 29 – 52.

COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. **Acta Scientiarum Education**, v. 39, n. 4, p. 421-430, 1 set. 2017. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/32115>. Acesso em: 04 abr. 2023.

COSTA, D. M. V; GONTIJO, C. M. M. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p. 268 – 289, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QgnrWfGLkVp33cCwfvglJVL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2023.

COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Pará, v. 1, n. 2, p.31-39, jul/dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010, p.19-34.

DANGIÓ, M. C. S; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4177>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FEIRA DE SANTANA. **Caderno de objetivos de aprendizagem da Educação Infantil**. Feira de Santana – Ba: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed, totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A. T. B. **A “fabricação” do cotidiano escolar**: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9805/1/arquivo9343_1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, M. L. L. U; ASSIS, O. Z. M. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 91-109, jul. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000200008. Acesso em: 30 jun. 2023.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648–669, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/#>. Acesso em: 09 set. 2023.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010, out./dez, p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIRÃO, F. M. P. **Leitura e escrita na Educação Infantil**: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45659>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO; A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 117-137.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO; A. C. P. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Cap. 1, p. 39– 61.

GIUSTA, A. S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 17-36, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?lang=pt#>. Acesso em: 25 mar. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Para conceber o processo de alfabetização na relação do trabalho da Educação Infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: MACEDO, M. S. A. N; GONTIJO, C. M. M. (Orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 13 – 28.

_____. Educação Infantil, letramento e alfabetização: um debate com professores sobre duas experiências pedagógicas. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. Cap. 9, p. 259 – 280.

_____. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.16, p. 157–175, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3753>. Acesso em: 20 jan. 2023

GOULART, C. M. A; CORAIS, M. C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. **Bakhtiniana**, São Paulo, 15 (4): p. 76-97, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/m7pfppSqS88BRWwfXsmmbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

GUIMARÃES, H. M. Concepções, crenças e conhecimento - afinidades e distinções essenciais. **Revista Quadrante**, Vol. XIX, nº 2, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec_Quadrante_pp81-102.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

HOFFMANN, G. **Preparar para alfabetizar?** Concepções docentes sobre ler e escrever na pré-escola. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3666/1/HOFFMANN.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1990. 265 p.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?:** não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/Cefiel/IEL, Ministério da Educação, 2005. 64p. (Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais). Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em 12 mar. 2022.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 65–82, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>. Acesso em: 30 set. 2022.

_____. Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em: 25 set. 2022.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Em busca de informações. In: _____. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed/UFMG, 1999. cap. 7, p. 165-195.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. R.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-131.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 53-72.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 8, p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber livro, 2012.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 8, p. 143-189.

MARTINS, L. M; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249>. Acesso em: 30 set. 2022.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, n. 46, p. 209–227, out./dez. 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 238 p.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; BRANDÃO, A. C. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da Educação Infantil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00519.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020, p. 1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250018.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDAO, A. C. P.;

ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.73-92.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero. **Educar em Revista**, v. 37, p. e70432, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Xwg7KwpWX3CCVkBTF39Tjzj/#>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020, p. 1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250018.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2019: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 12 fev. 2024.

_____. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 21 out. 2022.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 44, p. 329 – 410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MÜLLER, F; HASSEN, M. N. A. A infância pesquisada. **Psicologia USP [online]**, v. 20, n. 3, julho/setembro, 2009, p. 465-480. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/7GwJ7wsWFRB68NK3npKmZDt/?lang=pt#>. Acesso em 05 jan. 2023

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2023.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 30 set. 2022.

Pedralli, R; Silva, D. C; Coelho, L. S. A centralidade das bases epistemológicas no planejamento em processos de alfabetização (ou sobre por que Vigotski não se alinha à pós-modernidade). In: SILVEIRA, E. et al. (orgs). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: Núcleo de publicação UFSC/CED/NUP, 2016. Parte II, cap. 2, p. 129– 136.

PICH, R. H. Thomas Reid sobre concepção, percepção e relação mente-mundo exterior. *Veritas*, Porto Alegre, v. 55, n. 2, p.144-175, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/z5CwAK>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15 - 34.

PINTO, M. A Infância como construção social. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudo da Criança, 1997. P. 33 – 73.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. *Educação Matemática: Temas de investigação*, Lisboa, p. 185-239, 1992. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte\(Ericeira\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Ericeira).pdf). Acesso em: 12 mar. 2022.

PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, Vol. 5, nº.1, 2004, p. 72-77. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100009. Acesso em: 25 set. 2022.

RAMOS, H. E. **Concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15479>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ROSA, E. C. S.; VASCONCELOS, S. Com a lupa na aprendizagem inicial da língua escrita: um percurso com crianças de 4 e 5 anos e sua professora. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Cap. 7, p. 169 – 205.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, 1999, julho, p. 7 – 40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2022.

ROVERI, F. T. Ensino Fundamental de nove anos: rupturas com a Educação Infantil ou acolhimento das infâncias? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, jan./mar.

2019, p. 263-278. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9111/pdf>. Acesso em 30 set. 2022.

RUSSO, M. F. **O sentido do nome próprio na aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Editora Olho D' Água, 2000. 76 p.

SANTOS, M. O.; FRANCO, N. H. R.; VARANDAS, D. N. Docência na Educação Infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27620>. Acesso em: 30 set. 2022.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145 – 155.

SILVA, H. I; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n° 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnKxLyJtVXzr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E. et al. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. cap. 2, p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SMOLKA, A. L. B. “Alfabetização como processo discursivo” In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / FRADE, I. C. A. S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, E. M. **Concepções de professores acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/705/Soares_Eliane_Mantelli.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 mar. 2022.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 128 p.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. In: COELHO, S. M.; MENDONÇA, O. S. C.; MARANHE, E. A. (Orgs.). **Conteúdos e Didática de Alfabetização**. São Paulo: UNIVESP, 2015. p. 96 – 100. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SOUZA, A. C; SALETE, M. O professor leitor e o ensino da competência leitora. **Signo**, v. 43, n. 77, p. 143-159, 2 maio 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12009>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, E. E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130952>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUZA, I. M. P. Poesia em práticas de alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 83-99.

SOUZA, N. C. A. T. Sobre as práticas “invisíveis” da docência: olhares a partir de pressupostos da História Cultural. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 19, n. 2, p. 382-391, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n1/1984-7114-ctp-19-01-382.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H (org.); ALMEIDA, L. R; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 4º ed., 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. 325 p.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991, nº 4, p. 215 – 233.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dezembro, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. 151 p.

TEIXEIRA, J. T. **Mudança de concepções dos professores**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. 194 p.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**: os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. cap. 3, p. 91-117.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VIEIRA, A. C. Q. P. **Visão do professor sobre a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32794/1/ANA%20VIEIRA%20Vis%C3%A3o%20do%20professor%20sobre%20a%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20escrita%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

VINUTO, J. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas (UNICAMP)*, v. 44, p. 201-218, 2015. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 06 nov. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fonte, 1998. 191 p.

VRIESA, M. G; FERREIRA, C; ARROIO, A. Concepções de licenciandos em química sobre visualizações no ensino de ciências em dois países: Brasil e Portugal. **Química Nova**, Vol. 37, n. 3, p. 556-563, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/XHLwjkDkGhQTCKNxKbwc5kx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6ª. ed. São Paulo: Editora Martins Fonte, 1998. 191 p.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, janeiro/junho, 2016. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264/155>. Acesso em: 12 fev. 2024.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 609–634, set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ry6Fzg8Qxt7ZCHfTtk7Hkj/?lang=pt#>. Acesso em: 24 fev. 2024.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. MARTÍN, E; MAURI, T. et al. **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996. p.153 - 196.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Professoras da Educação Infantil

Sobre sua atuação na Educação Infantil...

1. Para você, o que é a Educação Infantil?
2. Por que você escolheu atuar na Educação Infantil?
3. Você gosta dessa faixa etária? Queria saber um pouco sobre o que você mais gosta nessa faixa etária.
4. Me conte um pouco sobre os desafios que, para você, são os mais enfrentados ao trabalhar com a Educação Infantil.
5. E no Grupo 5 especificamente?
6. Você já tomou algum curso ou fez alguma pós-graduação específica para a Educação Infantil?
7. A rede a qual você trabalha já ofereceu ou oferece alguma formação relacionada à Educação Infantil? Se sim, quais? Você lembra em qual período foi?
8. O que você achou dessas formações?
9. Elas te proporcionaram algum aprendizado? Quais?
10. Você já planejou suas práticas com base nessas formações? Se sim, fale um pouco sobre como você planejava suas práticas antes da formação e como passou a planejar depois da formação.

(ATENÇÃO: As perguntas 8, 9 e 10 só deverão ser feitas caso a resposta da 7 seja positiva)

11. A rede a qual você trabalha possui algum documento de orientação para as práticas pertinentes à Educação Infantil, mais precisamente para a práticas com a linguagem escrita? Se sim, quais?
12. Você se baseia nesses documentos para apoiar a sua prática? Fale um pouco sobre isso.

Sobre Linguagem escrita e Educação Infantil...

1. O que é a linguagem escrita para você?
2. Como você acha que as crianças se apropriam da linguagem escrita?

3. Você acredita que a leitura e a escrita precisam ser trabalhadas com as crianças da Educação Infantil? Por quê?
4. O que você acha que cabe à Educação Infantil quanto à leitura e escrita? (em outras palavras: O que da leitura e escrita precisa ser abordado na Educação Infantil)
5. Para você, como a leitura e a escrita precisam ser abordadas com as crianças da Educação Infantil?
6. Com quais conhecimentos referentes à linguagem escrita você acha que as crianças precisam concluir a Educação Infantil?
7. Você se baseia em algum estudioso, teoria ou método quando promove práticas de abordagem da linguagem escrita com as crianças da Educação Infantil? Se sim, quais você citaria? Quais você considera mais relevante mencionar?
8. O que é alfabetização para você?
9. Você acredita que as crianças da Educação Infantil precisam passar pelo processo da alfabetização? Se sim, como e por quê? Se não, por quê?

Saberes...

1. Quais conhecimentos advindos da sua formação inicial que você considera que contribui para sua prática docente no que diz respeito à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil?
2. Quais outros conhecimentos você também considera importantes para o desenvolvimento da sua prática no que diz respeito à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil?
3. Você já participou de algum programa de formação continuada sobre a linguagem escrita da Educação Infantil? Se sim, você poderia dizer qual foi?
4. Como ele foi importante para sua prática?

(PERGUNTAR SOMENTE SE A RESPOSTA DA PERGUNTA ANTERIOR FOR POSITIVA)

Sobre sua prática na Educação Infantil...

1. Quais aspectos você leva em consideração quando planeja e realiza práticas de abordagem da linguagem escrita com suas crianças da Educação Infantil?

2. Me conte um pouco como você trabalha a língua escrita com suas crianças da Educação Infantil.
3. Você sente alguma dificuldade quando planeja e realiza práticas de abordagem da linguagem escrita com suas crianças da Educação Infantil? Se sim, fale um pouco sobre essas dificuldades. (Caso responda que não sente dificuldade, perguntar por que ela acha que não tem dificuldades)
4. Você recebe orientação para planejar suas práticas quanto ao trabalho com a língua escrita na Educação Infantil? Se sim, que tipo?
5. Para você, quais são as expectativas que as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental têm em relação a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças da Educação Infantil?
6. Qual é a sua opinião sobre essas expectativas geradas por elas?

Somente para professoras que trabalham numa escola que tem Ensino Fundamental

1. Você já recebeu reclamações ou algum pedido da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental quanto ao ensino da língua das suas crianças da Educação Infantil?

Sobre a prática durante a pandemia...

1. Por causa da pandemia que estamos enfrentando desde março de 2020, por um período as aulas foram realizadas no modelo remoto. Nesse período, quais aspectos referentes à linguagem escrita você buscou garantir na aprendizagem de suas crianças? Por que você elegeu esses aspectos?
2. Você poderia falar um pouco como você planejava e realizava as atividades pertinentes a linguagem escrita com suas crianças durante o período da pandemia?
3. Você considera que houve diferenças entre sua prática relacionada ao ensino da linguagem escrita durante o período da pandemia e no presencial? Você poderia falar um pouco sobre essa diferença ou a ausência dela?

Sobre sua relação com a linguagem escrita...

1. Você se recorda como ocorreu o seu processo de alfabetização? Se sim, me conte um pouco sobre esse período.
2. Me conte um pouco como é sua relação com a leitura e a escrita fora do contexto escolar.
3. Você costuma, por conta própria, buscar leituras que discutam a alfabetização na Educação Infantil? Se sim, se recorda do último livro ou texto que leu sobre esse tema?

Professoras do Ensino Fundamental

1. Para você, o que é alfabetizar?
2. Para você, quando se inicia o processo de alfabetização das crianças?
3. Como você alfabetiza suas crianças?
4. Quais aspectos referentes à linguagem escrita você acha importante abordar na alfabetização de crianças?
5. Para você, como a linguagem escrita precisa ser trabalhada na Educação Infantil?
6. Você sente (ou já sentiu) alguma dificuldade com os alunos que chegam da Educação Infantil em relação à linguagem escrita? Se sim, por que você acha que essa dificuldade acontece?
7. E o que acha que contribuiria para sanar essas dificuldades
(Fazer essa pergunta apenas se a entrevistada indicar dificuldades na resposta da pergunta anterior)
8. Para você, qual é a diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?
9. No seu ponto de vista, quais princípios da infância é preciso ser garantido na educação das crianças pequenas que estão na Educação Infantil?
10. Você considera importante garantir a continuidade dos princípios da infância para as crianças que chegam da educação infantil? Se sim, me conte um pouco sobre como você busca garantir esses princípios?
11. Quais conhecimentos referentes à linguagem escrita você acha importante que as crianças da Educação Infantil tenham se apropriado ao ingressar no Ensino Fundamental?

Para as professoras que trabalham na mesma escola que tem Educação Infantil...

1. Você costuma dialogar com as professoras da Educação Infantil quanto ao que considera importante abordar referente a linguagem escrita nessa etapa?
2. Qual a sua impressão sobre a passagem entre esses dois segmentos da educação básica?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A Sra. _____ está sendo convidada para participar da pesquisa **“CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA ABORDAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. Nesta pesquisa pretendemos **“INVESTIGAR AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA ACERCA DA ABORDAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, E QUAIS OUTRAS CONCEPÇÕES INFLUENCIAM NA CONSTRUÇÃO DE SUAS PRÁTICAS.”**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Realizaremos entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil, professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental e Coordenadoras Pedagógicas. Essas entrevistas serão gravadas e, posteriormente, será realizada sua transcrição e análise.

A realização dessa pesquisa pode ocasionar riscos aos participantes, a saber: invasão de privacidade, uma vez que as participantes estão sujeitas a responder questões sensíveis sobre seu fazer docente que, eventualmente, podem provocar desconforto; privação do tempo que será disponibilizado para a entrevista; temor de discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; medo da divulgação de dados confidenciais. Entretanto, a pesquisadora se compromete a realizar ações que minimizem os riscos e desconfortos que a pesquisa pode gerar como, por exemplo, estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto emitidos pela participante; garantir local reservado para as entrevistas e liberdade para não responder questões que a participante julgar constrangedoras; garantir a não violação e a confidencialidade deste termo após a assinatura da participante; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como aos hábitos e costumes da participante; garantir a possibilidade de

desistência a qualquer tempo, bem como a garantia de anonimato e uso dos registros apenas para fins da pesquisa.

Para participar deste estudo, a Sra. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso a Sra. tenha qualquer gasto referente a alimentação e deslocamento, este será ressarcido pelo pesquisador.

Caso a Sra. venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, a Sra. tem direito a receber a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização.

A Sra. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária. Dessa forma, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Durante e após a pesquisa, sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo.

Caso a Sra. tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador Responsável: Ana Paula de Jesus Capistrano

Endereço – XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Telefone – XXXXXXXXXXXXX

Também em caso de dúvida, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – CEPEE-UFBA. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O CEPEE-UFBA está localizado na Rua Augusto Viana S/N, Campus do Canela, Cep 40110-060. A Sra. pode entrar em contato com o CEPEE-UFBA pelo telefone 3283-7615, ou pelo e-mail cepee.ufba@ufba.br.

Toda pesquisa científica proporciona inúmeros benefícios tanto para o pesquisador quanto para o contexto social e acadêmico. Dessa forma, esperamos como benefício da realização dessa pesquisa, o aprofundamento no tema pesquisado por meio dos estudos a serem realizados durante o processo da pesquisa. Já para o contexto social e acadêmico, podemos indicar como benefício a provocação de debates acerca das diferentes perspectivas de alfabetização que têm embasado as práticas e os discursos referentes à abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil das professoras que estão inseridas nesse segmento, e na produção de conhecimentos que podem contribuir para a transformação da realidade do contexto escolar.

Os resultados da pesquisa serão entregues quando for finalizada. Almeja-se a divulgação da pesquisa em eventos científicos e em publicações em revistas e periódicos acadêmicos que

discutam sobre o tema da alfabetização e infância. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Dessa forma, a Sra. não será identificada em nenhuma publicação ou apresentação de trabalho. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pela Sra. ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida à Sra. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Nome (participante)

Ana Paula de Jesus Capistrano (pesquisadora responsável)