



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

ANTONIO FLÁVIO MACIEL DE SOUZA JÚNIOR

**O PROGRAMA MAIS PAIC NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM
REDENÇÃO / CEARÁ / BRASIL**

**REDENÇÃO – CEARÁ
2021**

ANTONIO FLÁVIO MACIEL DE SOUZA JÚNIOR

**O PROGRAMA MAIS PAIC NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM
REDENÇÃO / CEARÁ / BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação.

Orientadora: Prof. Dra. Elisângela André da Silva Costa

**REDENÇÃO – CEARÁ
2021**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Souza Júnior, Antonio Flávio Maciel de.

S713p

O Programa Mais Paic nas práticas de alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em Redenção / Ceará / Brasil / Antonio Flávio Maciel de Souza Júnior. - Redenção, 2022.

209f: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dra. Elisângela André da Silva Costa.

1. Programa Mais Paic. 2. Alfabetização. 3. Educação infantil. 4. Formação docente. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

ANTONIO FLÁVIO MACIEL DE SOUZA JÚNIOR

**O PROGRAMA MAIS PAIC NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM
REDENÇÃO / CEARÁ / BRASIL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em associação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) como requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação.

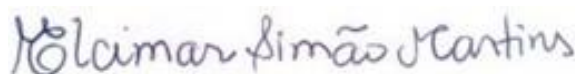
Orientadora: Prof.^a Dra. Elisangela André da Silva Costa

Aprovado em 21 / 12 / 2021

Membros da Banca Examinadora



Prof.^a Dra. Elisangela André da Silva Costa - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Orientadora



Prof. Dr. Elcimar Simão Martins - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Avaliador Interno



Prof.^a Dra. Lucilene Rezende Alcanfor - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Avaliadora Externa

**REDENÇÃO – CEARÁ
2021**

Dedico este trabalho ao meu pai, Flávio Maciel (In memoriam), a minha avó materna, Zeneide Vieira, (In memoriam) e ao coletivo de professoras do CEI Francisca Arruda de Pontes e a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter chegado até aqui... A conclusão desse trabalho só foi possível pela rede de apoio que tive, permeada de amizades e afeto.

Agradeço ao meu pai (In memoriam), Flávio Maciel, por ter me incentivado a estudar;

Agradeço à minha família, em especial minha mãe, Ivoneide Vieira pela parceria e por entender o significado dessa formação na minha vida. Eu te amo incondicionalmente;

Aos meus irmãos, Felipe Vieira e Ana Gabrielle por acreditar no meu potencial e ajudar no que foi possível;

À Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa, por ter me orientado nesse caminho e me ajudado a construir essa pesquisa. Gratidão pela escuta sensível, atenta e pelo diálogo que fomos construindo durante essa trajetória. Obrigado por todo carinho e atenção pela minha escrita, pelo respeito as minhas limitações e sobretudo, por me ensinar a partir do exemplo, sobre a humanização na educação e nos processos formativos;

À professora Dra. Lucilene Rezende Alcanfor, pelas ricas contribuições no momento de qualificação. Por ter me apresentando o campo da alfabetização e do letramento no contexto da Educação Infantil e pelos diálogos que construímos nos momentos formativos;

Ao Prof. Dr. Elcimar Simão Martins, pela oportunidade de diálogos no mestrado, pelo seu jeito acolhedor e pelas contribuições tão potentes no momento da qualificação;

Agradeço as minhas amigas de trabalho, Celia Fernandes e Narcelia Fragoso, que são como mães para mim, pelo apoio e pelas palavras de afeto nos momentos em que eu achei que não conseguiria da conta da pesquisa. Gratidão por segurar as “pontas” na escola quando estive ausente;

Ao trio maciço, companheiros de mestrado e de vida, Anderson e Neisse, pelos diálogos, angustias e por compartilhar momentos bons no caminhar;

Aos meus colegas de mestrado, muito obrigado por todo conhecimento compartilhado, em especial Henrique, Vanessa, Ana Paula e Ana Lucia;

As minhas amigas, Renata, Eliza, Keylla e Angerlane, Mariana e Andria pelas leituras das minhas escritas, pelo respeito a minha ausência, por me ajudar quando solicitei e por todo suporte afetivo.

Ao meu amigo Anderson Costa, que me perturbou até eu resolver participar da seleção;

Agradeço ao coletivo de professoras do CEI Francisca Arruda de Pontes, por todo empenho em contribuir com a minha pesquisa;

Aos professores do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE;

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira – UNILAB;

Gratidão!

Tudo que vale a pena, tem suas dificuldades!
(Anne with an E)

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de investigação o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil e parte da seguinte indagação: Como as práticas de alfabetização e letramento realizadas em um Centro de Educação Infantil de Redenção / Ceará / Brasil são afetadas pelo Programa Mais Paic? A partir dessa inquietação foi proposta uma pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa ação-colaborativa, com o objetivo de compreender o modo como o Programa Mais Paic afeta as práticas de alfabetização e letramento realizadas em um Centro de Educação Infantil de Redenção / Ceará. As estratégias de aproximação com a realidade foram estudo exploratório, levantamento e análise documental e construção dos portfólios reflexivos, como potencialidade pedagógica de interpretação das ações desenvolvidas pelas professoras e resultado do movimento investigativo formativo que se tonou o produto educacional dessa pesquisa. Foram utilizados como referenciais teóricos Freire (1998, 2011) Kramer (2007), Rosemberg (2012), para contextualizar a Educação Infantil; Soares (2004, 2019, 2020), Ferreiro (2011), Brandão e Leal (2011) entre outros, para refletir sobre as aproximações das crianças a língua escrita; Alarcão (2011), Pimenta (2006), Ghedin (2005, 2009) discutindo elementos relacionados à formação do professor reflexivo. Para a construção dos dados, foi proposto um curso de extensão com as professoras, composto por cinco unidades temáticas articulando teoria e práticas com vistas à construção de significados emancipatórios para a formação de professores e à melhoria do aprendizado das crianças, sem perder de vista a integralidade das múltiplas dimensões que as constituem enquanto sujeitos. Os resultados apontam para a importância do contato da criança com o universo alfabetizador já na Educação Infantil, superando, contudo, o movimento de reprodução de práticas pedagógicas “tradicionais”, mecânicas e descontextualizadas. Sob esse viés, vale enfatizar que o olhar reflexivo sobre a formação e a prática docente é um caminho para superação de interpretações equivocadas sobre o universo alfabetizador na Educação Infantil e uma forma de reconhecimento do professor como intelectual da educação.

Palavras chaves: Programa Mais Paic. Práticas de Alfabetização e Letramento. Educação Infantil. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of investigation the process of literacy and literacy in Early Childhood Education and part of the following question: How are literacy and literacy practices carried out in an Early Childhood Education Center in Redenção / Ceará / Brazil affected by the Mais Paic Program? Based on this concern, a qualitative approach research was proposed, inspired by collaborative action research, with the aim of understanding how the Mais Paic Program affects literacy and literacy practices carried out in a Child Education Center in Redenção / Ceará. Strategies to approach reality were exploratory study, documental survey and analysis, and construction of reflective portfolios, as a pedagogical potential for interpreting the actions developed by the teachers and the result of the formative investigative movement that became the educational product of this research. Freire (1998, 2011) Kramer (2007), Rosemberg (2012) were used as theoretical references to contextualize Early Childhood Education; Soares (2004, 2019, 2020), Ferreiro (2011), Brandão and Leal (2011), among others, to reflect on children's approaches to written language; Alarcão (2011), Pimenta (2006), Ghedin (2005, 2009) discussing elements related to the formation of the reflective teacher. For the construction of the data, an extension course with the teachers was proposed, consisting of five thematic units articulating theory and practices with a view to building emancipatory meanings for teacher education and improving children's learning, without losing sight of integrality of the multiple dimensions that constitute them as subjects. The results point to the importance of the child's contact with the literacy universe already in Kindergarten, overcoming, however, the movement of reproduction of "traditional", mechanical and decontextualized pedagogical practices. Under this bias, it is worth emphasizing that the reflective look at teacher training and practice is a way to overcome misinterpretations about the literacy universe in Early Childhood Education and a way of recognizing the teacher as an intellectual in education.

Keywords: Programa Mais Paic. Literacy and Literacy Practices. Child education. Teacher training

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Card de convite para o encontro I
- Figura 2** – Card de convite para o encontro II
- Figura 3** – Registros das professoras sobre escrita no *Jamboard*
- Figura 4** – Card de convite para o Encontro III
- Figura 5** – Imagens – Reminiscências da Infância
- Figura 6** – Card de convite para o Encontro IV
- Figura 7** – Card de convite para o encontro V
- Figura 8** – Card com orientações para a produção do portfólio
- Figura 9** – Acolhimento das crianças
- Figura 10** – Acolhimento das crianças
- Figura 11**– Dinâmica trilha do alfabeto
- Figura 12**– Montagem do primeiro nome com Alfabeto Móvel
- Figura 13**– Montar a primeira letra do nome na areia
- Figura 14**– Trabalhando o gênero textual Receita
- Figura 15**– Trabalhando o gênero textual Receita
- Figura 16** – Trabalhando a Consciência Fonológica
- Figura 17** – Planejamento Mensal

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Saberes da experiência: refletindo sobre alfabetização e letramento a partir da própria história
- Quadro 2** - Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: O necessário diálogo com a realidade
- Quadro 3** - Diálogos formativos docentes: entre o escrito e o vivido
- Quadro 4** - Viagem com Alice, uma leitora do mundo
- Quadro 5** - O exercício da autoria: as professoras de educação infantil como intelectuais

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Agente de desenvolvimento Infantil
APRECE	Associação dos municípios do Estado do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCEAE	Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar
CEI	Centro de Educação Infantil
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAK	Faculdade de Kurios
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
SEDUC	Secretaria da Educação do estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal da Educação
UNDIME	União dos dirigentes municipais de Educação do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ENCRUZILHADA DA ARTE DO DISFARCE.....	31
2.1 DIÁLOGO INICIAL SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	37
3 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA?.....	47
3.1 AS APROXIMAÇÕES DAS CRIANÇAS A LÍNGUA ESCRITA	48
3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	55
3.3 FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A	64
4 O MAIS PAIC COMO POLÍTICA DE INDUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CEARÁ	72
4.1 RAÍZES HISTÓRICAS E CONFIGURAÇÃO DO MAIS PAIC NO CEARÁ	72
4.2 O MAIS PAIC E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM REDENÇÃO	78
5 A (RE)ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PELAS PROFESSORAS DE REDENÇÃO / CEARÁ	83
5.1 REVISITANDO O CAMINHO METODOLÓGICO	83
5.2 CONHECENDO OS SUJEITOS	87
5.3 O QUE OS SUJEITOS REVELAM SOBRE AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ENCONTROS FORMATIVOS	91
5.3.1 Encontro I - Saberes da experiência: refletindo sobre alfabetização e letramento a partir da própria história	91
5.3.2 Encontro II - Alfabetização e letramento na educação infantil: o necessário diálogo com a realidade	99
5.3.3 Encontro III - diálogos formativos docentes: entre o escrito e o vivido.....	106
5.3.4 Encontro IV- Viagem com Alice: uma leitora do mundo	112
5.3.5 Encontro V - O exercício da autoria: as professoras de educação infantil como intelectuais	118
5.4 PRODUTO EDUCACIONAL: OS PORTFÓLIOS FORMATIVOS COMO EXERCÍCIO DA AUTORIA	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE	155

1. INTRODUÇÃO

Não há nada que tenha ocupado tanto o meu pensamento quanto a educação. Não acredito que exista coisa mais importante para a vida dos indivíduos e do país que a educação. A democracia só é possível se o povo for educado. Mas ser educado não significa ter diploma superior. Significa ter a capacidade de pensar.

(Rubem Alves)

A presente dissertação tem como objeto de investigação o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil e parte da seguinte indagação: Como as práticas de alfabetização e letramento realizadas em um Centro de Educação Infantil de Redenção / Ceará / Brasil são afetadas pelo Programa Mais Paic?

Essa inquietação vai ao encontro com a epígrafe com que se inicia esse texto, mostrando a importância da educação para nossa vida, para que possamos gradativamente nos tornar sujeitos emancipados, capazes de ler criticamente a realidade e transformá-la. Essa é a missão de todo educador: contribuir para que os educandos se tornem, de forma cada vez mais potente, protagonistas de sua existência.

A decisão acerca do fenômeno que se deseja pesquisar e o estabelecimento dos contornos e foco do objeto de investigação não são processos fáceis que acontecem de um dia para o outro, mas a difícil junção de aprendizados advindos de experiências formativas que refletem na nossa história de vida e nos impulsionam a querer construir conhecimentos, na perspectiva de “[...] ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos” (ALARCÃO, 2011, p.28).

Os caminhos formativos construídos até a ingresso no mestrado e os encontros com a docência foram importantes referências que abriram horizontes para que pudesse pensar a educação de modo mais crítico, não no sentido de julgar ou dizer o que é certo ou errado, mas de apresentar ideias, caminhos e possibilidades de construir novas estratégias de intervenção. Nessa perspectiva, é fundamental considerar a história de vida do pesquisador como fator determinante na escolha do objeto a ser investigado.

Dito isto, tentarei construir em poucas palavras uma narrativa sobre minha história de vida escolar, na educação básica e ensino superior. Destaco que é um exercício

que exige revisitar o baú de memórias e refletir sobre as escolhas tomadas nesse percurso chamado vida. Como afirma Giddens (2002, p.74) “[...] o eu é visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável. [...] somos não o que somos, mas o que fazemos de nós mesmos”. Nesse contexto, percebemos que a construção do eu e da nossa identidade é feita de forma reflexiva e esse exercício nos ajuda a compreender nossas escolhas e o indivíduo que estamos nos tornando a partir delas.

Segundo Giddens (2002, p.74) “o curso da vida é visto como uma série de passagens” e se tratando da minha trajetória na educação básica, gostaria de afirmar que esta foi toda vivenciada na realidade da escola pública, no interior do Estado do Ceará, na cidade de Redenção. Da Educação Infantil até os anos finais do ensino fundamental, estudei em uma escola no distrito de Barra Nova, região serrana do município, onde até hoje mora minha família. As condições de acesso foram marcadas por contextos sociais diversos, muitas vezes, pela precariedade na infraestrutura da escola, a falta de acesso a materiais didáticos de qualidade, práticas pedagógicas marcadas pelo ensino “tradicional”, dentre outros.

Os processos de alfabetização na época da educação básica, na turma de 2º ano, não foram fáceis. Apesar de ter sempre minha mãe me ajudando e minha avó, que era alfabetizadora, eu tive muita dificuldade em aprender a ler e escrever. Este fato me leva a refletir que o processo de alfabetização não é fácil, sendo necessário o acompanhamento da família e, sobretudo, da professora, para que seja compreendido e respeitado o tempo de cada criança, considerando as singularidades de cada uma na condição de sujeito.

Outro aspecto que merece atenção nesse exercício de memória e de encontro com o objeto de estudo são as diferentes concepções de alfabetização, com destaque para a que se relaciona à “decifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido” (SOARES, 2020, p. 10). Essa era a preocupação presente na época em que fui alfabetizado: a apropriação do código escrito, desvinculado do “contexto sociocultural da criança, que traz para a escola conhecimentos prévios sobre a escrita e seus usos” (SOARES, 2020, p. 288). Minha professora queria muito que eu aprendesse a ler e escrever e nesse movimento, as atividades desenvolvidas por ela eram sempre marcadas por cópias, repetições, ditados de palavras, etc. Foi um ensino bem mecânico e sem muitas alternativas lúdicas, o que nos dá evidências de que o entendimento do que é alfabetizar, era compreendido exclusivamente a partir do recorte da decodificação (Ler) (FREIRE, 2011; SOARES, 2020).

Atualmente, apesar dos avanços relativos as concepções e práticas de alfabetização e sua relação com o letramento, enquanto uso social dos códigos escritos (SOARES, 2020), ainda verificamos a presença das marcas “tradicional” dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. E ainda hoje podemos presenciar a cobrança por memorização e reprodução de codificação (escrita) presente fortemente na vida das crianças desde a Educação Infantil.

Concluído o Ensino Fundamental, passei a cursar o ensino médio em uma escola na sede do município de Redenção. Muitas memórias me remetem às experiências vividas naquela instituição, desde os preconceitos presentes nas falas de alguns colegas, pela questão de viverem na serra, até processos formativos que não condiziam com nossa realidade, elaborados tomando como referência outros espaços e culturas. Essa vivência foi me ensinando o quanto a escola se afasta da compreensão da educação como uma prática social e da vida dos estudantes, trabalhando os conteúdos curriculares de forma desarticulada dos contextos de existência dos sujeitos, desconsiderando sua história e cultura, além das condições desiguais de acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade (COSTA, 2018).

Em relação ao ensino superior, este foi marcado por encontros e diálogos em salas de aula, nos corredores, cantina e outros espaços da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB¹, onde cursei o Bacharelado Interdisciplinar Humanidades – BHU e a Licenciatura em Pedagogia. Um processo formativo cheio de experiências em comunidades, escolas e outros espaços formativos. A UNILAB vem se constituindo como um divisor de águas na vida de muitos jovens da região, por possibilitar o acesso ao ensino superior de qualidade e contribuir na formação de profissionais para atuarem no desenvolvimento local. A desarticulação entre formação e vida, presente na experiência do ensino médio, foi superada na Universidade e pude vivenciar na pele o potencial emancipatório que essa postura política, pedagógica e epistemológica de valorização da diversidade em seus mais variados aspectos proporciona na vida dos estudantes, permitindo que cada um compreenda a si mesmo como sujeito nos processos de produção do conhecimento (FREIRE, 1996).

¹ A UNILAB é uma universidade que faz parte da rede federal de ensino no Brasil, tendo sido criada no ano de 2010 pelo, então, presidente Luís Inácio Lula da Silva. Sua identidade é fortemente marcada pela permanente busca da integração internacional e intercultural entre Brasil, países africanos de língua oficial portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe) e Timor Leste, que são os países parceiros de onde se originam os estudantes e professores.

A descoberta do gosto pela docência foi se construindo aos poucos e três momentos distintos foram decisivos: o primeiro foi quando tive a oportunidade de ser Agente de Desenvolvimento Infantil – ADI, no projeto Estação do Brincar² e atuar na Educação Infantil; o segundo momento foi quando assumi uma turma de Infantil V na Escola/CEI Antônio Malaquias de Melo, localizada no distrito de Barra Nova, zona rural do município de Redenção – CE, no contexto em que eu iniciava a formação de nível superior e começava a vislumbrar a docência; e o terceiro momento foi quando comecei a atuar como professor bolsista no CEI Francisca Arruda de Pontes, na sede do município de Redenção. Essas experiências foram significativas para que eu pudesse escolher e encarar a docência como profissão, mesmo diante dos inúmeros desafios que os/as professores/as, enquanto categoria profissional, historicamente vêm enfrentando.

Muitas foram as aprendizagens construídas ao longo de minha trajetória profissional como professor, mas muitas foram, e permanecem sendo, as indagações que envolvem os processos de ensinar e aprender, a formação dos professores, o desenvolvimento das crianças, as políticas educacionais e seus reflexos no dia a dia das instituições de ensino, entre tantas outras questões.

O interesse em continuar aprendendo mais sobre minha profissão me motivou a participar do processo seletivo do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE (PPGEF – UNILAB – IFCE). A partir de minha aprovação, o PPGEF tem se constituído espaço de formação continuada de extrema relevância para meu eu profissional e pessoal. O mestrado também tem me possibilitado questionar de modo reflexivo as realidades vivenciadas no cotidiano da escola pela qual atuo como professor.

O movimento do pensar reflexivo e do questionamento nos mostra a possibilidade de romper com valores impostos pela sociedade. Entendemos, como Ghedin (2005) que todos as pessoas pensam, mas o pensar de maneira reflexiva ainda se coloca como uma tarefa não realizada por muitos. Essa vivência, que é a travessia no mestrado, me permitiu uma aproximação maior com os contextos de discussão sobre formação docente e aproximações maiores com a Educação Infantil, alfabetização e letramento, que

² O projeto estação do Brincar a princípio foi realizado nas comunidades de Barra Nova e Brenha, zona rural do município de Redenção, estado do Ceará. O objetivo da ação foi desenvolver atividades que pudessem contribuir com o desenvolvimento integral das crianças de 2 a 6 anos de idade, explorando a criatividade, socialização, autoestima, criticidade e autonomia dos pequenos. Atualmente o projeto ganhou expansão e está presente em todas as escolas do município, ofertando atendimento as crianças.

pensadas e refletidas criticamente, “[...] se torna possível a quebra dos muros, a derrubada das cercas, o rompimento dos limites geográficos, a superação de muitos enganos” (GHEDIN, 2005, p.24).

Ao longo da minha trajetória na docência e nos processos formativos que pude vivenciar, atuando na área da Educação Infantil, vislumbrei a possibilidade de estudar e pesquisar sobre alfabetização e letramento nesta etapa inicial da educação básica, para contribuir na formação de professores e conseqüentemente com a aprendizagem das crianças. Essas reflexões podem ser compreendidas quando pensamos sobre a noção de professor reflexivo, que “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 28). Assim, o “pensamento reflexivo nos abre para a realidade, ao mesmo tempo em que amplia nossos horizontes de conhecimento” (GHEDIN, 2005, p.24).

Além das experiências na docência, o estágio supervisionado realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB foi importante, porque abriu horizontes para refletir sobre a escola e a prática docente. Desse modo, evidencio as motivações pessoais que vêm das minhas primeiras experiências como professor e que foram se intensificando, cada vez mais, no meu processo formativo enquanto estudante de pedagogia. Algumas inquietações presentes nessa pesquisa são fruto das observações realizadas por intermédio do Estágio na Educação Infantil em uma instituição localizada em Redenção - Ceará, em que, dialogando com a escola (LIMA, 2004), foi possível pensar sobre o meu objeto de estudo.

A justificativa para essa investigação centra-se na concepção de professor/a reflexivo/a, ou seja, na valorização da construção de diálogos acerca da importância e do compromisso dos profissionais com a Educação Infantil, da reflexão sobre as articulações entre o planejamento e o desenvolvimento das atividades, sobretudo as que são interligadas com o processo de alfabetização e letramento, na tentativa de promover o contínuo questionamento sobre a formação que os educadores recebem ao longo de suas trajetórias profissionais. Desse modo, a postura reflexiva conduz à percepção crítica dos impactos das políticas educacionais em nível municipal e estadual sobre a Educação Infantil e à possibilidade de construção de significados para a formação de professores que podem resultar na melhoria do aprendizado das crianças.

Nesse movimento de encontro com a pesquisa, no qual a história de vida do pesquisador e suas vivências interferiram na escolha do objeto a ser investigado, se

destaca a reponsabilidade de não apenas elaborar uma dissertação que apresente reflexões sobre as estratégias pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita utilizadas na Educação Infantil, mas que expresse o compromisso de potencializar o diálogo crítico e reflexivo que contribua de maneira positiva na formação desses professores/as e não uma mera reprodução de conceitos.

O município de Redenção está situado na microrregião do Maciço de Baturité, na região Norte do estado do Ceará. Emancipado politicamente no ano de 1868, conta, atualmente, com uma população estimada em cerca de 29.146 habitantes (IBGE, 2020). A história do município é marcada pelo seu pioneirismo de abolição da escravidão, marco que identifica e singulariza a cidade no estado do Ceará. Nela encontramos pontos turísticos naturais, históricos, religiosos e culturais, um povo hospitaleiro. Atualmente, Redenção também se configura como uma cidade universitária que acolhe a sede da UNILAB, localizada no *Campus* Liberdade e, ainda, o *Campus* das Auroras, espaço de vivências formativas dos cursos de graduação e referência dos Programas de Pós-Graduação³.

Lançando um olhar mais específico sobre dados que se relacionam a nosso objeto de estudo, temos os indicadores apresentados no Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, em 2019. De acordo com referido censo, Redenção tinha um total de 1.298 crianças matriculadas na Educação Infantil da rede municipal. Dessas, 556 estavam matriculadas em Creches e 742 na pré-escolas⁴ (INEP, 2019).

O município de Redenção foi escolhido como lócus para a presente investigação devido a alguns fatores: a configuração do PPGEF como mestrado profissional que tem como um de seus objetivos “Produzir conhecimentos referentes ao ensino e à formação docente que contribuam para o desenvolvimento da Educação Básica nos contextos de

³ Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis – MASTS; Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH; Mestrado Acadêmico em Enfermagem – MAENF; Programa de Mestrado em Antropologia UFC-UNILAB; Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT; Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem; Mestrado Acadêmico em Energia e Ambiente; Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (associação com IFCE). Informação disponível na página da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação - PROPPG da UNILAB, em <http://proppg.unilab.edu.br/index.php/pos-graduacao-stricto-sensu/> . Acesso em 20 de novembro de 2020.

⁴ Utilizo o termo creche para caracterizar as crianças bem pequenas, com idade de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e pré-escola para crianças pequenas, que corresponde a idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BNCC, 2020).

inserção loco regional e internacional da UNILAB e do IFCE”⁵; as características do lócus que anunciavam ricas possibilidades de investigação acerca do Programa Mais Paic; a proximidade e facilidade de acesso ao campo e aos sujeitos da pesquisa, em decorrência de minha vivência profissional no município e, por fim, o desejo e o compromisso de contribuir por meio da pesquisa com a formação de professores, sobretudo da Educação Infantil.

O espaço da Educação Infantil, como etapa importante para a construção de conhecimentos basilares para o desenvolvimento e aprendizado das crianças na primeira infância, é atualmente temática que tem levantado debates, pesquisas e muitas reflexões, que vão do acesso e da permanência até às práticas pedagógicas dos professores que atuam nessa etapa da educação básica.

Os estudos acerca da Educação Infantil atualmente vêm tomando dimensões importantes por contribuírem significativamente na elaboração de políticas públicas para área. No Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019, p.110), percebemos que “os últimos anos, as discussões sobre Educação Infantil vêm se destacando no cenário nacional pelo intenso movimento de revisão e definição de pressupostos”. Nesse cenário, têm acontecido muitas mudanças na história recente da Educação Infantil brasileira, a partir de uma nova configuração desta etapa da educação básica que tem causado questionamentos, sobretudo, no que diz respeito à formação docente, ações pedagógicas em sala de aula, bem como a política nacional.

Sobre as ações pedagógicas, as crianças devem vivenciar, na Educação Infantil, experiências que lhe darão possibilidades de interpretar suas relações na escola, na família e em outros ambientes, se constituindo como sujeitos de direitos e ativos dos processos de ensino. Nesse contexto, é importante que as ações a serem desenvolvidas com as crianças tenham significado para sua vida, que não sejam um fim em si mesmas, afinal de contas as crianças “[...] como grande órgão de sentidos, assimilam tudo que acontece à sua volta” (IGNACIO, 2014, p.14).

Em uma época não muito distante, a Educação Infantil foi tida como antecipação da escolarização. Desse modo, as crianças eram submetidas a estratégias pedagógicas que não estavam relacionadas com os objetivos propostos para etapa e sim, uma antecipação do processo de alfabetização, caracterizado, por situações didáticas mecânicas, pouco criativas e muito menos interessantes.

⁵ Informação disponível na página oficial do PPGEF UNILAB-IFCE, em <<http://ppgef.unilab.edu.br/objetivos-do-programa/>>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

Ao estudar os documentos oficiais que orientam o desenvolvimento da Educação Infantil, percebemos que na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), artigo 208, apresenta a obrigatoriedade do Estado em oferecer atendimento em creche e pré-escolas a crianças de zero a seis anos de idade. Em consonância com a referida Constituição, a Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996, reconhece, em seus Artigos 29º e 30º, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, organizada em creches para o atendimento de crianças de até três anos de idade e a pré-escola destinada para as crianças de quatro a seis anos de idade.⁶

Nesse contexto, a Educação Infantil passou a compor o quadro de etapas da educação básica e, em 2005, o Ministério da Educação - MEC, definiu a nova Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2005). Nesse documento constam as diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações para a implementação das políticas públicas para essa etapa, que devem ser observadas na construção dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino e estruturação de ações das redes às quais pertencem.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12), a define 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.

Esse conjunto de documentos, pelo qual buscamos a compreensão de Educação Infantil e seus desdobramentos, nos revela o quanto avançamos em alguns aspectos, principalmente nas concepções de Educação Infantil e criança como sujeito histórico de direitos. Esses avanços não ocorreram da noite para o dia, como uma evolução natural do sistema de ensino, mas são fruto de intensas mobilizações, estudos, pesquisas, conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches e dos Fóruns Permanentes de Educação Infantil (KRAMER, 2007).

⁶ Atualmente as crianças de seis anos são incluídas no ensino fundamental, que passou de 8 para 9 anos de duração. E a Educação Infantil passa a ser oferecida a crianças de 0 a 5 anos de idades.

Com base nesses referenciais legais somos convidados a pensar sobre o espaço que a Educação Infantil tem ocupado atualmente: situado no campo de tensões relacionadas de um lado ao discurso legal que a aponta como prioridade nas políticas públicas, colocando o desenvolvimento integral das crianças como foco; e do outro com os sucessivos recuos pragmáticos decorrentes do pensamento neoliberal que seguem desalinhando a organização política e pedagógica da educação infantil, reduzindo-a a espaço de prontidão para o ingresso no ensino fundamental.

Compreendendo que as políticas educacionais desempenham o papel de indutoras, estas têm seus reflexos cada vez mais presentes nas orientações curriculares pensadas nos municípios, que reforçam, de certa forma, a aceleração do processo de alfabetização, culminando na redução deste à perspectiva da decodificação. Essa postura nos revela um retrocesso, tendo em vista tudo que já foi conquistado, ampliado e debatido em relação às finalidades e características da Educação Infantil e, ainda, à concepção ampliada de alfabetização e suas relações com o letramento.

No que diz respeito à formação docente, verifica-se de forma crescente a cobrança de ações pedagógicas que busquem resultados rápidos e a qualquer custo, ganhando espaço a perspectiva de treinamento, dos pacotes de formação pautados em reprodução acrítica de fórmulas genéricas pensadas por “especialistas” com o objetivo de responder a questões meramente estatísticas, distantes das reais demandas formativas dos professores para lidarem com as especificidades da Educação Infantil.

É importante destacar que apesar de diversos estudos em torno da Educação Infantil, ainda precisamos avançar muito. É necessário o olhar atento e problematizador para os documentos oficiais, acompanhar as mudanças, intervir, ouvir docentes sobre sua formação e nos questionarmos sempre sobre o que vem sendo debatido nas produções acadêmicas em relação a esta temática. No diálogo investigativo-formativo que buscamos construir por ocasião desta pesquisa, percebemos que é importante pensar a Educação Infantil na perspectiva do direito assegurado nos documentos oficiais e como uma etapa específica da educação básica, com objetivos, conceitos, concepções e metodologias que garantem um desenvolvimento integral das crianças.

As interações e as brincadeiras (CEARÁ, 2019) são eixos que devem perpassar o trabalho docente. No entanto, em muitas situações, questões relacionadas a alfabetização e letramento tomam o espaço que deveria ser de brincadeira, da arte e de outras experiências próprias para a Educação Infantil. Nesse sentido, a pesquisa parte da compreensão de que as experiências que correspondem ao universo alfabetizador têm

ocupado grande parte dos tempos pedagógicos que deveriam ser distribuídos em outros campos, como artes, natureza, dentre outros. Supomos que a metodologia dos educadores tem se concentrado bastante no estudo de textos, frases, palavras e letras, chegando, muitas vezes, a reproduzir métodos tradicionais de ensino, que atualmente não condizem mais com a realidade da educação, principalmente na primeira infância.

Outra questão a ser destacada dentro desta discussão são as avaliações externas, vivenciadas no Ensino Fundamental, que vêm intensificando a preocupação dos gestores, secretarias de educação e professores em relação aos resultados. Como decorrência dessa preocupação, esse conjunto de sujeitos busca antecipar a consolidação do processo de alfabetização, esquecendo que as crianças matriculadas na educação infantil são sujeitos de direitos, produtores e portadores cultura. Outro ponto a ser considerado, também, são as famílias que, influenciadas pela sociedade contemporânea e pelos princípios que a sustentam, desejam que as crianças se destaquem em seus processos formativos, desde Educação Infantil.

Na ansiedade que as crianças sejam rapidamente alfabetizadas, os familiares cobram das escolas e dos/as professores/as tarefas, atividades com letras em ordens alfabéticas, atividades com as famílias silábicas, etc. As brincadeiras são dadas como perda de tempo ou intervenções didáticas e lúdicas sem objetivos pedagógicos. Gradativamente, esse conjunto de instituições que deveriam zelar pelo direito da criança a ser criança acabam desrespeitando as garantidas legais já conquistadas ao reforçarem a visão das mesmas como pequenas máquinas cuja função é memorizar e reproduzir informações.

Gostaria de enfatizar que não discordo da aproximação das crianças com o universo alfabetizador, entretanto, é necessário haver questionamentos e reflexões por parte dos/as professores/as, nos momentos destinados à sua formação, sobre a maneira como estão acontecendo essas aproximações da criança com o universo letrado. É necessário problematizar em que medida essa aproximação ocorre mediada por métodos mecânicos, reproduzidos acriticamente, que não despertam o interesse das crianças e não com um caráter lúdico, dinâmico e interativo, oportunizando o seu contato com diferentes portadores textuais.

No Ceará, conforme expõem Ramos, Camarão e Costa (2018), as secretarias de educação cobram resultados a todo custo para alcançarem melhores e maiores índices. Para atender a essa demanda, as redes de ensino, instituições e educadores acabam por

atropelar habilidades e competências importantes que deveriam ser desenvolvidos na Educação Infantil. Dessa maneira, nas salas de Educação Infantil, muitas vezes, encontramos cartazes com textos complexos, com sílabas e outras referências de modo descontextualizado da realidade em que se inserem. A partir das reflexões trazidas pelos autores, retomo às memórias das observações realizadas durante minha experiência nos estágios para destacar a natureza mecânica das práticas de alfabetização e letramento presentes nas atividades pedagógicas de muitos professores, através de cópias, repetições de letras, ensino fragmentado de vogais, depois o alfabeto, atividades de coordenação motora, memorização de famílias silábicas, alinhadas a cobranças de resultados numa perspectiva “tradicional”⁷ de ensino.

Dentro desse contexto de cobranças nos processos de alfabetização nos deparamos com o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, criado em 2007, pelo governador Cid Gomes. O Paic tem como objetivo alfabetizar todos os alunos da rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental, e é considerado um divisor de águas no cenário da política educacional do Ceará (RAMOS; CAMARÃO; COSTA, 2018).

O Programa foi organizado em cinco eixos: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e a Educação Infantil. Suas finalidades principais são melhorar a aprendizagem das crianças e fazer com que as mesmas iniciem o mais cedo possível o processo de alfabetização para cheguem ao ensino fundamental sem dificuldade de leitura.

De acordo com as orientações curriculares para Educação Infantil do Estado do Ceará, ao consultar esse documento percebemos que há uma expectativa de estabelecimento de contatos iniciais da criança com o sistema alfabético para que seja estimulado o pensamento sobre as práticas de leitura e escrita com base em diferentes gêneros (CEARÁ, 2011).

Com a promulgação da lei 15.921, de 15 de dezembro de 2015, o governador do Estado do Ceará, ampliou mais o Programa que passou a denominar-se de Mais Paic. Desse modo, o trabalho de cooperação entre os municípios cearenses, com o

⁷ “Não se atribui, aqui, ao adjetivo “tradicional” o sentido pejorativo que costuma ter; o termo é aqui utilizado para caracterizar, de forma descritiva e não avaliativa, os métodos vigentes até o momento da introdução da perspectiva “construtivista” na área da alfabetização; é preciso lembrar que esses métodos hoje considerados “tradicionalistas” um dia foram “novos” ou “inovadores” – o *tradicional* não se esgota no passado, é fruto de um processo permanente que não termina nunca: estamos construindo hoje o “tradicional” de amanhã, quando outros “novos” surgirão” (SOARES, 2004, p. 10).

compromisso de melhorar os indicadores de aprendizagem da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental foi fortemente ampliado (CEARÁ, 2015). Assim, mais demandas vêm surgindo e mais cobranças vão aparecendo no contexto das instituições de ensino que passam a ter seus discursos marcados pela competitividade entre escolas do município e deste com os demais.

Na perspectiva de um ensino público de qualidade, com foco na elevação do nível de aprendizagem oferecido às crianças, adolescentes e jovens cearenses, o Mais Paic tem o objetivo de superar o analfabetismo escolar. É importante destacar que este fenômeno é, não raras vezes, reflexo das desigualdades sociais que marcam o cotidiano de muitas crianças (SOARES, 2020). Todavia, essa compreensão ampla do analfabetismo não é percebida nos discursos oficiais que se voltam quase que exclusivamente para orientações de natureza técnica, descoladas das dimensões política, social, econômica e cultural das comunidades escolares e das crianças.

No que diz respeito à Educação Infantil, o foco das secretarias de educação recai fortemente sobre a preparação dos educandos para a entrada no Ensino Fundamental, valorizando quase que exclusivamente a dimensão cognitiva e deixando a desejar o trabalho com a perspectiva da integralidade dos sujeitos, na qual se fazem presentes questões de natureza econômica, psicossocial, afetivas, motoras, entre outras. Segundo Friedmann (2012, p.44), “a principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico”. Ignácio (2014, p. 40) completa esse pensamento, escrevendo e nos fazendo refletir que “[...] quando se pensa em educação, só se pensa em educação do pensar lógico. Mas o homem não é feito só de cabeça, ele também tem coração, ele também sente e age”.

Concordando com as autoras supracitadas, percebo que desde muito cedo experiências com a ludicidade devem fazer parte da vida das crianças, não só na escola, mas na comunidade, em casa e espaços que elas frequentam. A importância dessas experiências tem sido a de despertar as crianças para processos de aprendizagens mais complexas, como o ato de ler e escrever. Na verdade, o principal objetivo da Educação Infantil deveria ser o de “formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está” (FRIEDMANN, 2012, p.44). Nesse ponto de vista, podemos perceber a importância dos estímulos, que devem estar fortemente presentes na prática pedagógica de sala de aula.

As questões acima mencionadas, que vem historicamente se repetindo nos contextos da Educação Infantil, se intensificam mais, quando começamos a pensar no

lugar dessas discussões na formação de professores e nas suas ações cotidianas em sala de aula, sobretudo em função do Mais Paic. Muitas vezes esse espaço que seria para a construção do diálogo formativo e reflexão da prática, tem se apresentado como um momento de prescrição e cobrança por resultados.

Parto do pressuposto de que as discussões acerca da **Educação Infantil**, seus avanços e retrocessos, limites e possibilidades precisam passar por reflexões que nos ajudem a perceber como as mudanças no fazer pedagógico têm contribuído para a efetivação de uma etapa na qual as crianças constroem experiências significativas para suas aprendizagens. Nessa perspectiva, pensar como a **Alfabetização e o Letramento**, têm possibilitado o encontro com a leitura e a escrita das crianças, sem perder de vista os objetivos para a etapa da Educação Infantil e refletindo criticamente sobre as aproximações das crianças nesse universo, em um contexto significativo, poderemos potencializar a discussão que poderá servir de impulso para um novo fazer pedagógico.

O olhar crítico e problematizador sobre o **Programa Mais Paic**, que tem se fortalecido como política educacional no Estado do Ceará e as reflexões sobre essa política, são fundamentais para que possamos entender como lidar com as especificidades próprias para a ação docente na Educação Infantil, sobretudo na **Formação docente**. Essas categorias constituíram como elementos orientadores do processo de investigação e nos permitiram compreender melhor as questões que iluminaram a construção dos capítulos dessa dissertação.

Em razão dessas discussões, apresentamos como objetivo geral para este estudo “Compreender o modo como Programa Mais Paic afeta as práticas de alfabetização e letramento realizadas em um Centro de Educação Infantil de Redenção / Ceará”.

Em decorrência deste objetivo geral foram estabelecidos os objetivos específicos que seguem abaixo relacionados:

- Discutir as tensões e contradições estabelecidas entre o compromisso de desenvolvimento integral da criança previsto na Educação Infantil e as atuais políticas de resultado existentes no Ceará;
- Identificar a perspectiva complementar das concepções de alfabetização e letramento e suas relações com o desenvolvimento da criança;
- Refletir sobre o Mais Paic enquanto política de Alfabetização no Ceará, considerando o modo como os compromissos, concepções, princípios e valores afetam as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil;

- Identificar como os professores que atuam em um Centro de Educação Infantil no município de Redenção / Ceará (re)organizam suas práticas de alfabetização e letramento a partir das orientações do Programa Mais Paic.

Para alcançar os objetivos propostos, a presente investigação foi delineada a partir de elementos da abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Minayo (2001, p.21 e 22), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Buscamos inspiração na pesquisa-ação colaborativa, que tem como proposição o envolvimento dos sujeitos na questão investigada, buscando articular formação e investigação. Segundo Ibiapina (2016, p.46) “pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de conhecimentos acadêmicos e científicos e a formação contínua de professores”. Nesse contexto, a pesquisa colaborativa é uma prática conjunta entre o pesquisador e os/as interlocutores/as, que no caso dessa investigação são docentes que atuam na Educação Infantil em uma instituição da rede pública municipal de Redenção – Ceará.

A abordagem metodológica definida se justifica pela necessidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças, correspondentes à alfabetização e ao letramento, considerando o Mais Paic e as possibilidades reflexivas acerca do desenvolvimento profissional, da formação e da prática, incluindo as condições de vida e trabalho dessas docentes.

Nesse movimento de construção da pesquisa, várias foram as estratégias de aproximação com a realidade foram:

- Estudo exploratório: com o intuito de aproximação inicial com o objeto de estudo, de modo a compreendê-lo melhor. Foram realizadas consultas ao Banco de Teses da Capes (2015 a 2019), considerando os últimos quatro anos de produção no contexto da pesquisa em educação.
- Levantamento e análise documental, através da exploração de referenciais que dialogam sobre a Educação Infantil no contexto nacional e local, com o objetivo de identificar concepções, objetivos entre outros aspectos em documentos diversos, como Constituição Federal Brasileira; Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Documento Curricular Referencial do Ceará:

Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019); Base Nacional Comum Curricular (2020) entre outros.

- Para nos aproximarmos dos sujeitos, foi realizado um curso de extensão, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura – UNILAB, composto de cinco unidades temáticas, que articularam diferentes aspectos relacionados à realidades das professoras. Os encontros síncronos foram realizados de modo virtual e contaram com um percurso metodológico permeado pela dialogicidade, reflexividade e curiosidade em aprender cada vez mais. O curso, voltado para o coletivo de professoras do Centro de Educação Infantil Francisca Arruda de Pontes expressou o compromisso da UNILAB e do PPGEF com o desenvolvimento loco-regional e com a qualidade da educação pública neste contexto.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram selecionados a partir de critérios previamente estabelecidos, quais sejam: ser professora no CEI Francisca Arruda de Pontes e concordar em participar da pesquisa, considerando todas as potencialidades e riscos da pesquisa previstas no TCLE.

Esse movimento investigativo-formativo pretendeu oportunizar às professoras do Centro de Educação Infantil Francisca Arruda de Pontes, localizado na zona urbana do município de Redenção / Ceará, interlocutoras da pesquisa, a construção de reflexões sobre a formação recebida pelo Programa Mais Paic e pela secretaria da Educação, as ações pedagógicas realizadas na escola e se reconheçam como intelectuais da educação, produtoras de conhecimento. Para o registro de dados, utilizamos a gravação de áudio/vídeo e o diário de campo descritivo e reflexivo durante os encontros investigativo-formativos realizados como nossas interlocutoras⁸.

O produto gerado, a partir das diferentes estratégias de aproximação com a realidade, foi um conjunto de portfólios formativos, (ALARCÃO, 2011), construídos pelas participantes a partir da articulação de registros e reflexões sobre narrativas em torno das condições de vida, trabalho e formação; as atividades desenvolvidas tanto no contexto dos encontros com a equipe da pesquisa, quanto no exercício profissional docente e os desafios nelas presentes. Além disso, permitiu uma aproximação com o

⁸ Em decorrência da Pandemia de Covid-19 e das restrições sanitárias às quais o estado do Ceará está submetido desde março de 2020, registramos a possibilidade de os encontros acontecerem através de plataformas digitais, como *google meet* (recurso da Plataforma Google utilizado pelo PPGEF – UNILAB / IFCE para a realização de atividades síncronas entre professores e pós-graduandos).

contexto da sala de aula de cada uma das participantes, por meio dos registros fotográficos de atividades, de jogos, dos espaços, dentre outros elementos presentes no dia a dia da instituição de ensino.

Os dados produzidos pelo conjunto de ações descritas foram analisados à luz de autores que dialogam e escrevem sobre as temáticas propostas para a investigação, costurando um percurso crítico e reflexivo a partir das ideias e interpretações de alfabetização na Educação Infantil em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas. Nessa perspectiva, as reflexões geradas a partir desse movimento investigativo-formativo estão organizadas nesta introdução e em mais quatro capítulos.

No capítulo I, intitulado “A Educação Infantil na encruzilhada da arte do disfarce” nos dedicamos à discussão sobre a consolidação histórica da Educação Infantil por meio da revisão de literatura e da Legislação brasileira, apontando as tensões e contradições estabelecidas entre o compromisso de desenvolvimento integral da criança, o brincar como direito e as atuais políticas de resultado existentes no Brasil.

No capítulo II, cujo título é “As práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil: Possibilidades de formação integral da criança?”, apresentamos reflexões a partir da compreensão das concepções de alfabetização e letramento e suas relações com o desenvolvimento da criança e reflexões sobre a importância do/a professor/a reflexivo/a que, por meio da formação continuada, pode qualificar as suas ações.

No Capítulo III, denominado “O Mais Paic como política de indução das práticas de alfabetização no Ceará”, tratamos desse programa enquanto política de Alfabetização no estado do Ceará, considerando o modo como os compromissos, concepções, princípios e valores afetam as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

No Capítulo IV, que tem como título “A (re)organização das práticas de alfabetização e letramento pelas professoras de Redenção / Ceará / Brasil”, nos debruçamos sobre o modo como os/as professores/as que atuam em um Centro de Educação Infantil no município de Redenção / Ceará / Brasil (re)organizam suas práticas relacionadas ao alfabetizar e ao letrar a partir das orientações do Programa Mais Paic.

Como produto educacional para essa investigação, de maneira colaborativa, realizamos a construção dos portfólios formativos reflexivos, compreendidos como movimento exercício de autoria, rico em potencialidades pedagógicas de compreensão das diferentes ações desenvolvidas pelas professoras no contexto das salas de Educação

Infantil. Os portfolios contam com textos reflexivos e fotografias do movimento da sala de aula das professoras.

Esse movimento vem ao encontro dos princípios da pesquisa colaborativa que supõe a construção de conhecimentos a partir dos diálogos entre pesquisador e docentes sujeitos da pesquisa. Nossa intenção é que o registro da experiência vivida pelo coletivo possa iluminar a caminhada de outros grupos, fortalecendo os processos formativos dos professores que atuam na Educação Infantil.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os objetivos do estudo, apresentando o modo como foram alcançados os achados da trajetória investigativa, os desafios vividos pelo pesquisador e as considerações finais, além de apontar possíveis temáticas para a continuação dos estudos.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ENCRUZILHADA DA ARTE DO DISFARCE

A questão não é ensinar as crianças. A questão é aprender delas. Na vida de uma criança a gente vê o pensamento nascendo - antes que a gente faça qualquer coisa [...].
(Rubem Alves)

Rubem Alves nos faz refletir sobre o olhar sensível para o que a criança tem no seu repertório cultural e o que pode nos ensinar. A importância de reconhecer as potencialidades de conhecimentos que as crianças possuem nos mostra com sua delicadeza o significado de amar, acolher, crescer e partilhar. E é isso que precisamos ser, professores/as sensíveis para ouvir e aprender com os pequenos. No decorrer deste capítulo, discutimos as tensões e contradições estabelecidas entre o compromisso de desenvolvimento integral da criança previsto legalmente para a Educação Infantil e as atuais políticas de resultado existentes no Ceará.

Entendemos que um fenômeno educativo precisa ser compreendido de forma ampla, articulando na abordagem do mesmo, elementos como a historicidade, a contradição e a totalidade (GHEDIN; FRANCO, 2008). Assim, para alcançarmos o propósito estabelecido para esta discussão, serão apresentadas reflexões que englobem historicamente a constituição da criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil enquanto processo educativo formal, estabelecendo diálogo com autores que se dedicam ao estudo desta temática e documentos relacionados direta ou indiretamente à legislação educacional brasileira. Este conjunto de referências foi utilizado para problematizar a compreensão dos elementos presentes nas concepções históricas de infância e de Educação Infantil, envoltos num processo político, social e pedagógico denominado por Kramer (2001) como a arte do disfarce, que distorce concepções e afasta as instituições de ensino de seu real papel junto às crianças.

Durante o capítulo, defendemos Educação Infantil como uma etapa do processo formativo a ser desenvolvida num espaço escolar saudável, harmonioso e acolhedor, organizado para cumprir com a articulação indissociável entre o cuidar e o educar, visando o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto concordamos com (KUHLMANN JR., 2000, p.05) ao afirmar que “a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão”. Ou seja, é preciso conhecer a história para compreendermos a realidade presente.

2.1 DIÁLOGO INICIAL SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é reconhecida como direito a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que aponta o Estado como responsável pela garantia ao acesso e permanência das crianças em creches e pré-escolas. Integra, atualmente, a primeira etapa da educação básica no sistema de ensino brasileiro, conforme estabelece a Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), pelo reconhecimento de que a educação se inicia já nos primeiros anos de vida da criança.

Nessa perspectiva, os contornos da concepção de Educação Infantil no contexto brasileiro são apresentados a partir de documentos, nos quais percebemos a presença da educação da criança como “prioridade”. No entanto, a realidade nem sempre se apresentou dessa forma, pois as condições de ser criança e os modos de educá-la foram, por muito tempo, questionados, invisibilizados ou mesmo negados. No meio social, a criança era considerada como uma página em branco, um “vir a ser”, incompleto, que deveria ser treinado para a vida adulta (BANDEIRA; FROTA, 2014).

Para que possamos compreender aspectos de como a criança e a infância são abordadas na contemporaneidade, é necessário pensar como eram compreendidos em outros períodos. Na década de 1960 do século XX, o pesquisador e historiador francês Philippe Ariès (1981) publicou o livro *História Social da Criança e da Família*, uma obra clássica para o estudo das concepções de criança, que revela que a noção de infância na sociedade moderna foi construída social e historicamente.

Nas sociedades medievais, por exemplo, as crianças não tinham destaque dentro do contexto social e aprendiam os ofícios do cotidiano a partir das suas interações com o mundo dos adultos (KISHIMOTO, 1995). Fato é, que nessa época, as crianças não eram vistas como seres de direitos e em pleno desenvolvimento, como conhecemos atualmente, mas, como adultos em miniatura. Essa concepção durou muito tempo.

A fala de Ariès (1981, p.10) sintetiza essa imagem:

[...] um sentimento superficial da criança - a que chamei de "paparicação" - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

A elaboração da concepção de infância dialoga com o objetivo de preservar, fortalecer e manter a inocência das crianças, que corresponde à particularidade infantil, ou seja, aquilo que a difere dos adultos e as torna um ser em potencial, com a capacidade de se desenvolver integralmente (KRAMER, 2021). A ideia de infância que temos atualmente, compreendida como um período específico pelo qual todos nós, seres humanos, passamos, nem sempre foi interpretada dessa maneira, pois, “[...] a descoberta da infância como um período especial no desenvolvimento do ser humano traz reflexos no modo de inserção da criança na sociedade[...]” (KISHIMOTO, 1995, p.55).

Ao refletir sobre o contexto histórico da infância, percebemos as transformações que foram ocorrendo, que possibilitou avanços na sua concepção e na de criança, fazendo com que ela fosse vista como um sujeito de direito, que precisa de cuidados, de um lar, de escola, etc.

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, 2007, p. 14).

Kramer (2001) entende a infância por meio de duas categorias: a primeira é a social da história humana e a segunda como período de cada um, desde o nascimento até aproximadamente dez anos de idade. A autora por sua vez, afirma que é importante entender essas categorias, com o objetivo de perceber as transformações do que é específico da infância.

Ariès (1981) e Kramer (2001) discutem em épocas diferentes a ideia de infância. Para esses pesquisadores os significados dessa etapa da vida humana são construídos social e historicamente, sendo necessário repensar sempre que lugar a infância tem ocupado na sociedade, principalmente nos dias atuais. Segundo Kramer (2007, p.14) “Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento”, e com isso ampliou-se o olhar para entender a infância e suas singularidades. Nesse cenário, se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança, dando importância ao momento específico da infância (BUJES, 2001).

A partir da transformação da concepção de infância, a Educação Infantil passa a se destacar como momento importante na educação das crianças. Segundo Kishimoto (1995, p.55) “o desconhecimento da infância como período que requer cuidados

educativos especiais não exigiu da sociedade, [...], uma atenção com sua educação”, o que demonstra o caráter assistencialista no atendimento as crianças, que marcou por muitos anos o atendimento delas, por meio de um movimento que quase sempre foi excludente e de baixa qualidade, principalmente para as camadas pobres.

A educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (KUHLMANN JR., 2004, p.182)

É importante destacar que as primeiras experiências das crianças fora de casa decorreram das demandas sociais que se apresentavam com urgência, como, por exemplo, a necessidade de cuidados com as crianças devido ao ingresso das mulheres no mundo do trabalho. Esse contexto impulsionou o surgimento de creches e Jardins de infância (BUJES, 2001). Assim, com a demanda de trabalho fora do lar, passou a existir a necessidade de reconfiguração dos cuidados com os filhos em outros locais que não fosse em casa.

O surgimento das instituições de acolhimento as crianças, como as creches e jardins de infância, fez parte de um contexto social que excluía as crianças pobres e negavam o seu direito e educação formal. Isso porque as creches, sobretudo no contexto brasileiro, eram espaços destinados às crianças com esse perfil, e visavam minimizar os problemas sociais. Desse modo, eram cercadas por um caráter caridoso e ao mesmo tempo preconceituoso, tendo em vista o modo como viam e atendiam as crianças das camadas da população menos favorecidas economicamente.

Os jardins de infância, de modo distinto, eram destinados às crianças da elite, conforme esclarece Kishimoto (2000, p.60) ao apontar que os mesmos tinham como uma de suas principais funções a “[...] oferta de educação às crianças (de elite) que ficam sob o cuidado de governantas, uma vez que seus pais não dispõem de tempo ou não conseguem encarregar-se da educação dos próprios filhos”. Para enfatizar ainda mais esse contexto, Kuhlmann Jr (1998, p. 78), afirma que,

O jardim de infância, [...], seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado

à instituição com características semelhantes [...] – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação.

Diante do exposto evidencia-se que havia certa distinção entre creches e jardins de infância. De um lado estavam as creches, voltadas ao atendimento das populações de baixa renda, com o entendimento de que “[...] filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscam implementar apenas funções assistenciais” (KISHIMOTO, 1990, p.60), além de privar as crianças aos cuidados maternos, pois as mães estariam no trabalho. Do outro lado, estavam os jardins de infância, voltados à educação das crianças da elite, que tinha como objetivo central cumprir o papel de moralizador da cultura, ou seja, educar as crianças nos padrões estabelecidos da época. Contava com professoras especialistas que desenvolviam atividades a partir de jogos, cantos, danças, marchas e pinturas como estímulo (KISHIMOTO, 1990).

A partir desse contexto, Rosemberg (2012) aponta que na segunda metade do século passado muitas crianças começaram a partilhar experiências sob a responsabilidade de um adulto, em locais fora do espaço doméstico, isto é, espaços coletivos como creches ou pré-escolas. A ideia era que a creche servisse como um espaço seguro pelo qual as crianças pudessem permanecer para que as mães tivessem a oportunidade de trabalhar. Essa característica ainda se mantém na atualidade, tendo em vista que muitas famílias procuram a escola apenas para deixarem as crianças enquanto vão para o trabalho ou resolver assuntos de natureza pessoal. A diferença é que a legislação relativa à Educação Infantil atualmente não faz distinções de classe sociais.

[...] o que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p. 15)

Atualmente, muitas ações educativas relacionadas ao atendimento das crianças em creches e pré-escolas vêm passando por novas e várias mudanças. Isso se deve à tentativa de reparar os “erros” cometidos durante muitos anos, principalmente no que se distanciavam das concepções de criança como sujeito de direito e de infância como período do desenvolvimento humano.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN, 1998, p. 30).

Nessa perspectiva, as transformações e os estudos acerca da Educação Infantil vêm tomando dimensões importantes, articulando contributos acadêmicos, políticos e sociais, por contribuírem tanto para a avaliação, como para a elaboração e implementação de políticas públicas para a área, culminando em avanços relacionados à promoção do acesso e permanência da criança na escola. É importante registrar que há alguns anos atrás, a proposta de pensar um ambiente que promovesse a educação de crianças nos diferentes grupos sociais era meta difícil de ser alcançada e todo o avanço registrado até os dias atuais, apesar de ainda insuficiente, configura-se como conquista a ser preservada e ampliada.

A trajetória da Educação Infantil está situada num cenário marcado por um longo percurso de lutas dos movimentos sociais no contexto brasileiro, sendo marcada por avanços e retrocessos. Toda a evolução presente nesse percurso foi ganhando materialidade e se tornando mais ampla no sistema educacional do nosso país, no momento em que a criança passou a ser entendida como sujeito, capaz de criar e estabelecer relações a partir das suas experiências.

A atual configuração da Educação Infantil tem como base a concepção de infância como propulsora das mudanças no contexto social. A articulação entre os novos conceitos de criança, infância e Educação Infantil encontra-se difundida nos vários documentos que dão base legal a esta etapa da educação básica, orientando tanto a formação inicial e contínua de professores/as, quanto a organização do trabalho pedagógico desenvolvido em Creches e Pré-Escolas.

A partir da aprovação de um conjunto de documentos nos anos finais do Sec. XX, houve a expansão do número de creches e pré-escolas, embora insuficiente para suprir a necessidade das demandas na época e até mesmo nos dias atuais. De acordo com Kramer (2007, p.20):

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a constituição de 1988, a primeira que reconhece a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever do Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches e movimento dos fóruns permanente de Educação Infantil.

Esses são alguns documentos que vêm sustentando de maneira ampla a Educação Infantil desde as duas décadas finais do Século XX. É importante destacar que esses marcos legais também apontam como necessária a parceria entre família e escola, tendo em vistas a articulação entre ensinar e educar que são importantes para o desenvolvimento da criança, assim como o educar e o cuidar definidos como funções da Educação Infantil. Assim, os mesmos se constituíram como base para a construção de outros documentos que ajudam a avançar em termos de profundidade, abrangência e especificidades nas bases teóricas e metodológicas da organização do trabalho pedagógico no contexto das instituições de ensino.

Na próxima seção, passamos a explorar de forma mais específica a articulação destes documentos com outros que, de forma nacional e local, orientam a construção dos currículos e a vivência das diferentes atividades formativas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Conforme já discutido na seção anterior, a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) ao instituir a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado, conferiu legitimidade ao planejamento de políticas sociais e educacionais voltadas à infância, marcadas por um novo olhar, de garantia de direito ao acesso, à expansão desse direito para todas as crianças e mudanças relativas à função social desta etapa da educação básica (ROSEMBERG, 2012).

Em 1990, foi promulgada a Lei n° 8.069 (BRASIL, 1990) que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, reafirmando o conjunto de direitos da criança trazidos pela constituição, dentre os quais está a educação, conforme dispõe o Art. 53, ao apontar que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2019, p.43). Ao mesmo tempo, o documento reafirma como dever do Estado a responsabilidade de assegurar à criança de 0 a 5 anos de idade atendimento em creche e pré-escola (BRASIL, 2019).

Outro importante documento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), que permite os avanços para consolidação da Educação Infantil no contexto brasileiro, articulando-a a um processo bastante complexo de estudos, debates e definições, que reafirmam o compromisso do Estado na garantia do atendimento gratuito às crianças, atribuindo aos municípios a responsabilidade da inserção da mesma em seus respectivos sistemas de ensino.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), voltado às creches, entidades equivalentes e pré-escolas. O objetivo do documento é contribuir com a formação do/a professor/a, com vistas a uma sólida fundamentação teórico-metodológica dos diferentes aspectos presentes no planejamento das práticas pedagógicas, que envolve, entre outras questões, as relações que devem ser construídas em interação com as crianças. O RCNEI está organizado em três volumes, que podem auxiliar na construção de propostas educativas de aprendizagem, que fomentam o desenvolvimento integral das crianças, ao colocá-las no centro do processo de aprendizagem.

Em sua introdução, o referido documento dá ênfase às mudanças que vem acontecendo na Educação Infantil, e aponta que:

A expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998, p.11).

Considerando a fase transitória pela qual passam as instituições de Educação Infantil no contexto brasileiro, é indispensável a busca por uma ação integrada entre os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras através de ações e experiências educativas (BRASIL, 1998).

No ano de 1999 foi publicado no Diário Oficial da União o Parecer CNE/CEB 22/1998, que apresenta uma política nacional para infância com um investimento social de políticas públicas. O Referido documento dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, buscando compreender “anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades” (BRASIL, 1999, p.02).

Apresentando o cuidado e a educação no âmbito familiar, retoma a constituição de 1988 e a LDB 9394/96, para contextualizar as diretrizes como uma política nacional para a infância, de caráter mandatório.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de Educação Infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade (BRASIL, 1999, p.02).

O Parecer orienta e chama atenção para a construção das propostas pedagógicas, com especial olhar para as experiências didáticas e lúdicas que deverão ser desenvolvidas junto às crianças.

No conjunto de documentos supracitados é possível perceber as mudanças ocorridas na concepção de criança. Essas por sua vez superam uma perspectiva higienista e de cuidado que substituiu a ausência da figura materna (KRAMER, 2007) em direção ao reconhecimento das especificidades políticas e pedagógicas que relacionam a ideia de qualidade ao desenvolvimento infantil numa perspectiva integral e o reconhecimento da criança como sujeitos de direitos.

Pelo conteúdo, fundamentos e compromissos, esses documentos têm se constituído ao longo das últimas décadas como importantes referências para a elaboração de propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no país. Destacamos que na medida em que se tornam instrumentos efetivos de orientação do trabalho, o conjunto de profissionais e pesquisadores que os utilizam vão verificando, também, necessidades de revisão, ampliação ou adequação.

Este movimento pode ser visualizado nas mudanças que vão sendo incorporadas na realidade e induzindo a alteração das Leis, como as sofridas pela LDB. Neste contexto, destacamos emenda constitucional N° 53 de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), que determina a idade de 5 anos como referência para a conclusão da passagem da criança pela pré-escola. As crianças de seis anos de idade devem ser obrigatoriamente matriculadas pelos pais ou responsáveis no Ensino Fundamental. A oferta de matrículas de crianças menores de 4 anos continua sendo ofertada, pois, o ECA (BRASIL, 1990) assegura o direito a educação das crianças de 0 a 5 anos de idades.

A Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) apresenta que a Educação Infantil será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída em 200 dias letivos. Desse modo o atendimento à criança deverá ser realizado, por pelo menos quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral. Com essa organização a Educação Infantil passa a ganhar mais visibilidade e a integrar de maneira mais efetiva à política nacional de Educação.

A Lei Nº 13.005/2014, estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE, no qual foram determinadas diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Para a Educação Infantil, a meta proposta foi a de sua universalização, o que consiste a pré-escola e ampliar a oferta em creches até o final da vigência do PNE (BRASIL, 2014).

Pode-se perceber as leis Nº 12.796 (BRASIL, 2013) e Nº 13.005 (BRASIL, 2014) vêm contextualizado o compromisso que o poder público deve ter com a educação da criança, estabelecendo metas e ações para que os municípios possam seguir e cumprir. Ao estudar a legislação brasileira sobre a Educação Infantil, conseguimos compreender alguns aspectos históricos de luta e reivindicações, advindas dos movimentos comunitários, de mulheres, de trabalhadores/as, pelo acesso e a permanência das crianças em espaços, como as creches e a pré-escola. A Educação Infantil que conhecemos hoje, é um fato muito recente, que nem sempre ocorreu desse modo, tem, portanto, uma história (BUJES, 2001).

O percurso histórico que conhecemos hoje sobre a Educação Infantil só foi possível porque aconteceram mudanças na maneira como as políticas educacionais começaram a compreender as crianças e ao momento específico da infância. Por meio desse panorama no Brasil a Educação Infantil constitui um subsetor das políticas educacionais e se apresenta como um campo de práticas e conhecimentos que está em construção, mas também em disputas.

A mudança do olhar sobre o que compreendemos por infância, criança e Educação Infantil tem expressado o cuidado crescente com o respeito à integralidade da criança, em que desenvolvimento e aprendizagem precisam caminhar de forma indissociável, respeitando o direito da criança de ser criança. Diante do exposto, passamos a apresentar reflexões, na próxima seção, sobre orientações curriculares, o brincar e o desenvolvimento infantil.

2.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Iniciamos a segunda década do século XXI vivenciando transformações em termos de políticas educacionais no contexto brasileiro, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em substituição aos documentos que orientaram a organização dos currículos e Projetos Político Pedagógicos das instituições de ensino a partir da década de 1990, mais especificamente, os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais. A implantação desses novos referenciais foi permeada por tensões e contradições que colocam em pauta o teor do documento e o significado do mesmo: seria um avanço ou retrocesso em relação às conquistas alcançadas até o presente momento na Educação Infantil brasileira?

Nesta seção, lançamos nosso olhar sobre concepções basilares para a organização do trabalho educativo no contexto da Educação Infantil, a partir de uma perspectiva comparativa entre a BNCC e os já extintos Referenciais Curriculares Nacionais, com o objetivo de problematizar os compromissos postos nacionalmente em relação à primeira etapa da educação básica. Tal discussão se constitui como ponto de referência para a reflexão sobre os limites e as possibilidades da formação e do trabalho do educador infantil no atual contexto.

Discutir e interpretar a BNCC em uma perspectiva crítico reflexiva, coloca em pauta a urgência de se perceber o quanto ela normatiza o trabalho docente, ao apontar uma lógica que exclui o espaço para que os/as professores/as possam pensar as ações que desejam desenvolver junto às crianças. Nessa perspectiva, a base sinaliza nas entrelinhas sobre o que as crianças devem aprender, o que pode comprometer o seu desenvolvimento integral vistas as desigualdades no campo educacional.

A BNCC, em sua terceira versão, apresenta-se como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). A base não é um currículo, porém propõe, de modo obrigatório, que as escolas, tanto as públicas como as privadas, repensem suas propostas curriculares, fato que coloca em discussão vários desafios que dizem respeito às peculiaridades e desigualdades loco-regionais e às condições materiais de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os documentos que antecederam a BNCC apontavam orientações fundamentais para a construção das matrizes curriculares por parte das instituições de ensino e para a organização das redes em todo o território nacional. A BNCC, de modo contraditório, se apresenta como base, contudo, acaba determinando o que deve ser ensinado em decorrência de sua articulação direta com os sistemas oficiais de avaliação (BARBOSA, MARTINS, MELLO, 2019), utilizando referência para a sistematização dos resultados quantitativos obtidos através dos processos formativos.

A consolidação da terceira versão da BNCC não se deu de modo democrático, distanciando-se da realidade educacional brasileira. A participação de professores/as e gestores/as escolares, agentes importantes que conhecem e vivenciam cotidianamente o chão da escola, em seus desafios, fragilidades e necessidades, foi se tornando cada vez mais distante, na medida em que se aproximava a consolidação da versão final do documento. Para Arroyo (2016, p.16), a BNCC apresenta um “caráter impositivo, unificador que representa um controle dos avanços que vinham acontecendo nas lutas por direitos, sejam eles à educação, à cultura, ao conhecimento, trazidos pela diversidade de movimentos sociais [...]”. Esse caráter impositivo silencia outros documentos, colocando as propostas da “base” como únicas, centrais e determinantes para o currículo.

Os currículos escolares e os processos formativos vivenciados pelos/as professores/as devem estar alinhados às realidades presentes em seus cotidianos sem se prender às prescrições externas, que se configuram como inadequadas por não dialogarem com as realidades vivenciadas. Arroyo (2016, p. 16) nos faz refletir de que a BNCC contribui para uma “visão extremamente negativa, desqualificada dos professores: entrega-lhes o cardápio intelectual pronto e reduz a sua função a requeimar a marmitta”. Em outras palavras o autor nos mostra que esse documento é uma negação política dos avanços que foram delineados com o passar dos tempos, como acesso à educação para todos e todas, melhorias na formação docente e investimentos que na qualidade da educação no país. Esse documento expressa em suas linhas e entrelinhas uma intencionalidade política que ameaça a autonomia docente, desqualificando sua intelectualidade e normatizando suas práticas, além de colocar o fracasso escolar na sua responsabilidade, desse modo é importante a reflexão crítica.

Na Educação Infantil, apesar de a BNCC apontar para algumas questões que perpassam a sociologia da infância, valorizando a participação das crianças nas decisões do currículo (SILVA, 2019), reformula e exclui concepções já estabelecidas em outros

documentos como as categorias de infância, criança e ações pedagógica. Considerando esses apontamentos temos a ideia de uma organização curricular padronizada e prescritiva, que se apoia em um discurso que desconsidera uma perspectiva horizontal de construção curricular e formação do/a professor/a.

Para Dourado e Siqueira (2019, p. 295):

Há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação.

O discurso apontado pelos autores anula muitas conquistas para consolidação da Educação Infantil, exclui documentos e reduz o espaço da participação docente na tomada de decisões. Assim, torna-se evidente que a Educação Infantil tem ocupado no cenário brasileiro um lugar de disputa, que tem uma legislação atualizada, estudos e mudanças nas concepções sobre a infância que se distanciam da perspectiva reducionista da Base. Importante destacar que embora esses documentos sejam contaminados por discursos que presam por quantidade e não por qualidade e apresentam retrocessos desde a seleção de materiais didáticos, da formação dos/as professores/a até sua atuação no ambiente escolar, asseguram o direito da criança a educação.

Dourado e Siqueira (2019) afirmam que o discurso que envolve a construção de uma “Base”, perpassa por duas partes: uma comum e outra diversificada. Desse modo pode-se perceber a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades, sendo esse contexto mais forte em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica.

O discurso dos setores empresariais centra-se na ideia de que garantir o acesso à educação das crianças é garantir as mudanças na estrutura educacional do país. Mas vai além disso, pois as políticas educacionais devem pensar a qualidade no atendimento, e orientar sobre as questões que envolvem os materiais pedagógicos, principalmente se estes suprem as necessidades das realidades das crianças que estão utilizando. Isso nos mostra que o direito de aprender é diferente do direito à educação.

Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a

materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p.300).

Para Correa (2019) o direito das crianças à Educação se configura como um território de fortes disputas. A autora considera que de um lado está a compreensão de que as crianças devem ter direito a uma educação de qualidade assim que nascem, como qualquer ser humano; e do outro está a ideia de se investir na Educação Infantil como estratégia de desenvolvimento econômico, na qual a criança ser educada no momento certo, pode gerar alta taxa de retorno, colocando-as não como sujeitos, mas como recursos, como aponta a teoria do capital humano.

Para os reformadores das políticas que envolvem a Educação Infantil - que não são os/as professores/as considerados/as os/as intelectuais da educação – investir nessa etapa da educação básica teria melhores resultados em etapas seguintes, como o Ensino Fundamental. Porém, para que isso ocorra, se fazem necessários investimentos em boas creches, pré-escolas, formação e valorização docente, o que muitas vezes não é a preocupação dos governos.

[...] Tais aspectos, entretanto, costumam ser negligenciados tanto por governos quanto pelos reformadores empresariais da educação, que, não obstante se autodefinam defensores da primeira infância e dos direitos da criança, raramente se debruçam sobre o problema dos custos envolvidos na oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade. (CORREA, 2019, p.86).

O que os diferentes autores apresentados trazem para nossa reflexão são desafios que implicam no fazer pedagógico e que a BNCC, ao invés de se constituir como ponto de apoio para a organização do trabalho pedagógico, acaba por gerar os conflitos, que se configuram como retrocessos, como por exemplo, a proposição de práticas cotidianas na Educação Infantil marcadas por uma organização pedagógica típica do Ensino Fundamental, com horários rígidos, lições, disciplinas entre outros aspectos.

As orientações oferecidas pela BNCC centram-se nos direitos de aprendizagem que consistem em 6 verbos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos são incorporados nos 5 campos de experiências, que constituem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2017, p.40). Com adequação curricular, as escolas devem incorporar essas orientações nas suas propostas, pensando em ações que fortaleçam o desenvolvimento integral das crianças. O Estado do Ceará

materializa essa perspectiva no Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019, p. 142-143):

O eu, o outro e o nós — que ressalta a interação das crianças com seus pares constituindo a si mesmas como sujeitos de uma cultura, de uma comunidade, e na relação social a construção de formas de agir e se relacionar. • **Corpo, gestos e movimentos** — presentes na situação em que as crianças fazem gestos para constituir o cenário que está sendo imaginado: o filho na beira do rio, no braço, nos deslocamentos que fazem para mudar de cenário etc. • **Escuta, fala, pensamento e imaginação** — que aparecem constituindo as ferramentas simbólicas da interação na conversa, na negociação, na rememoração das situações cotidianas, nos papéis que assumem e nas posições que se modificam (inclusive, como narrador da situação – “Agora vem a água da maré. Olha a água chegando. Está ficando forte, forte”). • **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** — estão em jogo na situação imaginária, nos fenômenos socioculturais que marcam as relações de uma comunidade ribeirinha. Aprender a nadar na maré, entender a maré, as relações de mãe-filho e parceiros da vida configuram aprender sobre o mundo em que vivem e os modos de viver.

Os campos de experiências estão articulados aos direitos e objetivos de aprendizagem que abrangem as brincadeiras, interações e o lúdico. Segundo a BNCC (2017, p.37) “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”, o brincar se configura como potencialidade pedagógicas nesse contexto, uma vez, que possibilita desenvolver inúmeras habilidades nas crianças. Por meio do brincar surgem diferentes perspectivas de análise do comportamento das crianças, que perpassam por questões afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais entre outras. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p.01).

As ações pedagógicas devem objetivar o desenvolvimento integral das crianças para que elas possam se desenvolver de modo saudável por meio de experiências significativas, sendo necessário a formação docente como espaço de diálogo sobre as experiências. Existe uma preocupação com o ensino de conteúdos didáticos na rotina pedagógica, deixando de lado as interações lúdicas e as brincadeiras. Esse é um problema que compromete o desenvolvimento integral da criança e como afirma Correa (2019, p.95) “a Educação Infantil, no Brasil, para além de outros desafios, tem sido historicamente “colonizada” pelo Ensino Fundamental”.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a construção das propostas pedagógicas, problematizar a BNCC e a formação docente como estratégias de superação dos desafios que se fazem presentes na constituição histórica da identidade da Educação Infantil. Nesse sentido, reconhecer a escola como um lócus de formação que se constitui como estratégia necessária para a defesa das conquistas e avanços já alcançados; e para o enfrentamento de práticas educativas que tiram dos/as professores/as e das crianças a sua condição de sujeitos.

No próximo capítulo, teceremos considerações sobre as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil, construindo reflexões que nos possibilitem compreender a formação das crianças e a aproximação das mesmas com o universo alfabetizador.

3 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA?

*"A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa".
(Emília Ferreiro)*

Começamos esse capítulo refletindo sobre o pensamento de Emília Ferreiro e suas contribuições para que pudéssemos compreender cada criança como um ser cheio de emoções, que sente, pensa e precisa ter seus tempos e ritmos respeitados. O contexto educacional brasileiro tem sido marcado, nas últimas décadas, pela preocupação com a qualidade, acesso e permanência de crianças, jovens e adultos no ambiente escolar. Tendo sido relativamente vencidos os desafios relacionados ao acesso, o foco das políticas educacionais passou a ter como principal alvo os resultados, promovendo um movimento que, não raras vezes, desconsidera a integralidade dos processos formativos, valorizando de forma demasiada aqueles que interferem de forma específica na produção de indicadores.

Nesse cenário, podemos destacar a integração da Educação Infantil à Educação Básica como uma ação política e pedagógica que tem gerado muitas dúvidas e incertezas, sobretudo no que concerne à formação e ao trabalho docente, assim como às ações formativas voltadas às crianças. Um dos principais desafios diz respeito à inclusão, ou não, de atividades vinculadas ao universo alfabetizador nessa primeira etapa da educação básica (SOARES, 2020).

Nesse capítulo, apresentaremos reflexões sobre as concepções de alfabetização e letramento e suas relações com o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, tomando como principais referências os estudos de Ferreiro (2011); Soares (2020); Ferreiro e Teberoski (1999), Moraes (2020), entre outros. A partir desse conjunto de obras, problematizamos as formas de organização, planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte dos/as professores/as, sem perder de vistas os objetivos próprios da educação da criança, buscando entender como podem ser as aproximações ao universo da leitura e da escrita de crianças na Educação Infantil.

3.1 AS APROXIMAÇÕES DAS CRIANÇAS A LÍNGUA ESCRITA

O contexto inicial da língua escrita, conceito fortemente apontado por Soares (2020), em muitas das suas pesquisas e publicações, envolve dois processos: Alfabetização e Letramento. Estes, por sua vez, sempre aparecem em um cenário de dúvidas que geram debates, questionamentos e têm tomado grandes proporções no que consiste a aproximação das crianças com a língua escrita já na Educação Infantil.

Soares (2020) afirma que na Educação Infantil devem estar presentes atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e também práticas de uso social da leitura e da escrita. Porém, é importante atentarmos para o movimento pedagógico utilizado pelos/as educadores/as para oportunizar experiências de leitura e escrita. Teriam eles uma natureza lúdica e criativa, característica indispensável, na educação das crianças pequenas?

As ações lúdicas voltadas para a leitura e escrita inserem as crianças no universo alfabetizador, de maneira que elas possam aprender as letras, palavras, sílabas de um modo diferente. Entre as décadas finais do Século XX e as iniciais do Século XXI a Educação Infantil no Brasil compreendia o processo de alfabetização de forma abrangente, não o restringindo à memorização e à decodificação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento vigente no período mencionado:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 1998, p. 122).

A partir da interação e da brincadeira (CEARÁ, 2019), as crianças podem elaborar estratégias para construir afinidades com diferentes materiais que envolvem a escrita, como, por exemplo: livros, revistas, rótulos e outros objetos que estão em grande parte no seu convívio ou no cotidiano da escola. Nesse contexto, Brandão e Leal (2011), defendem o espaço da linguagem escrita, ao lado de outras linguagens: plásticas, corporais, musicais, de faz de conta entre outras, pois na construção desses espaços as

crianças podem se expressar e se desenvolver em contato com o mundo da escrita, sem que seja algo forçado ou mecânico.

É delicado pensar, sentir e fazer na Educação Infantil, principalmente quando se trata de alfabetização e letramento, tendo em vista as sucessivas quedas nos níveis de acesso à leitura por parte da população brasileira, expressos no histórico de edições da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil⁹. A vivência leitora da criança envolve não só ela mesma como indivíduo, mas o contato com ambientes de letramento nas famílias, na comunidade, nas instituições que permitem o contato com materiais de leitura, além do trabalho pedagógico realizado e desenvolvido pelo professor/a e pelo coletivo das escolas / CEI.

Na medida em que as crianças vão adquirindo sua autonomia, elas vão começando a ocupar um espaço de maior destaque na família, na escola e na sociedade às quais que pertencem. Não é uma questão de mudança de classe social, mas a compreensão da leitura e da escrita como possibilidades de acesso e usufruto das tecnologias nas práticas sociais. A inclusão numa sociedade letrada permite às crianças ocuparem um outro lugar social, com o acesso a conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento.

É importante que esse processo de aproximação com a língua escrita se dê em um contexto de significados. Assim, os/as professores/as precisam levar em conta as produções, falas, opiniões elaboradas pelas crianças, consideradas como sujeitos ativos do processo de ensino. Desse modo, convém observar e entender como “a apropriação da leitura e da escrita se articulam e se materializam no trabalho proposto em salas de Educação Infantil” (LEAL; BRANDÃO, 2011, p.14).

As interações que as crianças constroem desde os seus primeiros dias de vida, em contextos sociais nos quais o contato com a escrita é infalível, nos dão evidências de que as experiências com a língua escrita acontecem antes mesmos do ingresso das mesmas em creche ou pré-escolas.

[...] a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. [...] além dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este

⁹ A edição 2020 da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil encontra-se disponível em <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura- IPL_dez2020-compactado.pdf>

que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.V).

As autoras apontam para a importância do reconhecimento das práticas sociais de leitura presentes nos contextos de vivência das crianças, o que demanda um olhar cuidadoso dos/as educadores/as para que as diferenças de acesso a materiais de leitura sejam consideradas durante a organização do trabalho com a alfabetização e o letramento. Apesar de vivermos em uma sociedade letrada, há diferentes níveis de interação com a leitura e a escrita, sobretudo em um país como o Brasil, que chega ao ano de 2020 com o indicador de analfabetismo da população com 15 anos ou mais circulando em torno de 6,6% da população. Em termos numéricos, o percentual diz respeito a cerca de 11 milhões de pessoas.

Apesar das diferenças de convívio com o universo da leitura e da escrita, é necessário que os/as professores/as reconheçam a influência dos contextos sociais no processo de alfabetização, valorizando os conhecimentos já trazidos pelas crianças aprendidos mesmo antes de chegarem ao contexto de escolarização, a partir de suas vivências.

Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas, a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. [...] A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. (SOARES, 2020, p.51).

Em virtude desse apontamento é na Educação Infantil que as crianças devem participar de experiências de leitura e escrita na condição de sujeitos, recebendo as orientações adequadas, dentro das possibilidades para sua faixa etária. Infere-se, nesse sentido, a necessidade da mediação pedagógica no contexto da sala de aula, para que, seja percebido o nível de desenvolvimento com o qual a criança chegou à escola para que seja tomado como ponto de partida para a vivência de outras experiências que colaborem para sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

A partir da experiência relatada por Freire (2011) na obra “A importância do ato de Ler”, fruto de um trabalho apresentando na abertura do congresso brasileiro de leitura,

percebemos que as experiências com a leitura realizadas por ele antes do contexto escolar foram importantes para o seu processo de alfabetização.

Freire (2011, p.08) nos imprime a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

O autor, ao relatar suas experiências de infância no interior, em contato com a natureza e as brincadeiras tradicionais, enfatiza que linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Trazendo para o contexto da educação das crianças, seria a realidade vivenciada por elas e suas experiências com o meio tomadas como base para a construção de seus conhecimentos. Nesse contexto, percebemos que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p.9).

Concordando com Freire, destacamos a importância da atenção dada por cada educador/a ao aprendizado construído pelas crianças, para que não sejam perdidas as oportunidades de integração com o mundo da escrita, em situações reais. As aproximações com a leitura e com a escrita no contexto da Educação Infantil podem ser realizadas por diferentes dispositivos didáticos articuladas às práticas sociais e respeitando os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil numa perspectiva de integralidade.

Na Educação Infantil, ao considerarmos a criança em sua totalidade, precisamos buscar o desenvolvimento de um trabalho integrado a partir de ações conjuntas, evitando o agir mecânico e descontextualizado em que os conhecimentos são abordados de forma fragmentadas ou isoladas. A leitura e a escrita devem ser abordadas sem perder de vista as atividades relativas a coordenação motora, orientação espacial e questões sobre cuidar e o educar.

A partir de uma proposta na qual a brincadeira seja compreendida como um recurso essencial não só no desenvolvimento integral da criança, mas como habilidade fundamental para sua plena inserção no mundo da escrita, podemos ressignificar as práticas docentes, superando a visão de que os exercícios preparatórios são indispensáveis nesse contexto, sendo que os mesmos são cansativos, repetitivos e vazios de significados, o que causa desinteresse das crianças.

O tempo pedagógico destinado às experiências educativas fica restrito a atividades mecânicas e acaba por deixar as crianças sentadas por um muito tempo e presas a atividades monótonas. É importante ressaltar que o disciplinamento dos corpos e a rigidez pedagógica presentes na execução dos exercícios repetitivos não são objetivos da Educação Infantil, tampouco de aproximações da língua escrita.

Apesar da clareza com a qual essa compreensão se encontra expressa nos documentos diversos que orientam a Educação Infantil no Brasil, há ainda, um forte apelo à perspectiva da prontidão e defesa ao ensino tradicional que reforça não só da perspectiva de reprodução acrítica dos conteúdos, mas das próprias relações de poder estabelecidas socialmente entre as classes sociais.

De acordo com Bujes (2001, p.16 – 17):

A noção de experiência educativa que percorre as creches e pré-escolas tem variado bastante. Quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que chamo de "escolarização precoce", igualmente disciplinadoras, no seu pior sentido. Refiro-me a experiências que trazem para a pré-escola, especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras (BUJES, 2001, p.16 e 17).

Soares (2020, p.25) apresenta mais elementos que nos permitem uma leitura crítica dessa abordagem de ensino da leitura e da escrita quando aponta:

Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político.

Os pensamentos expostos pelos autores nos relevam dois apontamentos que se completam: A primeira é a questão das atividades que muitas vezes estão presentes na educação das crianças em um contexto “tradicional” e suas relações com a língua escrita. Esse contexto tem sinalizado para nós, um modo reducionista de perceber a importância do papel da escola na inserção da criança na cultura escrita, e acaba por construir interpretações que distanciam a alfabetização e o letramento das práticas sociais e a criança da condição de sujeito.

E o segundo é a noção que a escola tem de que a aprendizagem da leitura e da escrita é algo que diz respeito à melhoria dos índices da escola. Que as práticas pedagógicas muitas vezes estão associadas à formação continuada dos professores a uma cultura escolar ligada a uma “tradição” de alfabetização, que perpassa a reprodução de práticas e métodos que se mantem pelos próprios professores na busca de uma aprendizagem que muitas vezes não dialoga com a realidade das crianças.

É necessário avançar no entendimento de que para além disso, aprender a ler e a escrever colabora com a emancipação das crianças, oportunizando o acesso a outras oportunidades de interpretar o mundo.

Brandão e Leal (2011, p.21) sinalizam alguns fundamentos para a proposta de trabalho com a leitura e a escrita no cotidiano da Educação Infantil, apontando que:

É comum, nas salas de Educação Infantil, observarmos atividades de conversa, hora da novidade, contação de história, entre outras situações que buscam estimular o desenvolvimento da linguagem de uso oral. Nesses momentos, as crianças ampliam suas habilidades de uso da linguagem. Aprendem a estrutura do texto oralmente, a variar os modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo por meio da fala, aprendem a ouvir com atenção e a responder de modo ativo as perguntas que lhes são feitas.

Essas propostas quando bem planejadas e desenvolvidas com as crianças têm o potencial de despertar a curiosidade para o mundo da leitura e da escrita. Nesse processo, a interação e a brincadeira farão parte de um contexto alfabetizador propício para desenvolvimento das crianças. A escola deve mediar a inserção cada vez mais intensa das crianças no mundo da escrita, colaborando com a compreensão e interpretação das situações de uso nos espaços de convivência. É necessário ressaltar que essa aproximação deve ser processual, compreendendo que cada criança tem um ritmo de aprendizagem e este merece ser respeitado.

Para Soares (2001, p. 13):

[...] a função da escola, na área de linguagem é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação.

Para além da aprendizagem da organização escrita, o trabalho a ser realizado junto às crianças deve considerar a reflexão sobre o uso social da língua escrita e as

características da linguagem nas diferentes situações. Nesse movimento, alfabetização e letramento articulam-se de forma contextualizada e colaboram com a produção de sentido para a sua aprendizagem, uma a escrita deve ser contextualizada com a prática social.

No que se refere especificamente à questão da escrita infantil, Emília Ferreiro aponta que os primeiros registros das crianças são realizados por meio da representação de desenhos e que, embora as crianças não saibam ainda ler e escrever, elas possuem conhecimento de mundo e formas de interpretação e de pensar suas relações no ambiente que estão.

Ferreiro (2011) nos instiga a refletir sobre as construções cognitivas que as crianças são capazes de realizar. A autora aponta:

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizado sem que leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo está aprendizagem (FERREIRO, 2011, p.13).

Desse modo, ao iniciar o processo de alfabetização, sobretudo na Educação Infantil, é importante que as palavras e ações façam parte da vida da criança e colaborem para que os objetivos dessa etapa da educação básica sejam alcançados. Percebemos a responsabilidade que o/a professor/a assume para que a aprendizagem da leitura e da escrita tenham significado para criança, que a sala de aula e a escola sejam lugares acolhedores e de aprendizagens significativas.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) nos ensinam que quando as crianças de 4 a 6 anos de idades são imersas em contextos lúdicos, logo elas evoluem para processos alfabéticos. Porém, essa transição só é possível quando os métodos trabalhados não estão embutidos aos famosos decorebas. As autoras criticam as práticas tradicionais utilizadas nos processos de alfabetização, em que o/a professor/a é visto como a única fonte geradora da aprendizagem. Segundo ambas, essa ideia sustenta-se no não reconhecimento da criança como construtor de seu próprio conhecimento.

Essa é uma concepção que Freire (2016) também critica nos seus estudos, associando-as à concepção denominada por ele de educação bancária, de caráter opressor, em que as crianças são identificadas como meras receptoras de informações. Nela, “[...] o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2016, p. 106). Segundo

Freire (2016) é necessário romper com essa lógica, fortalecendo outro paradigma de educação denominado por ele de problematizadora, que tem o diálogo entre professores/as e estudantes como forma mais democrática e humana de construir conhecimentos.

Ao iniciar o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, o/a professor/a e todos/as os/as envolvidos/as na escola precisam valorizar em seus planejamentos, propostas lúdicas, interativas e criativas, que possibilitem às crianças aprendizagens variadas, dentre as quais se insere, com sentido e significado, o aprendizado da língua escrita. A criança, enquanto sujeito, precisa ser considerada referência para a organização do trabalho pedagógico, tendo seus limites e ritmo de aprendizagem respeitados.

É importante destacar, por fim, a necessidade de compreensão ampla não só do processo de alfabetização e sua relação com o letramento, mas também das funções, características e objetivos da Educação Infantil, de modo que o processo formativo não seja reduzido à ideia de prontidão e antecipação do ensino fundamental.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Iniciando o diálogo faz-se necessário afirmar que alfabetização e letramento são temas importantes e que chamam atenção. Sempre que se fala sobre os dois, parecem ser temas simples ou entendidos como uma “coisa” que pode ser feita de qualquer jeito ou por qualquer pessoa que saiba “[...] ler seria decodificar e escrever, codificar” (MORAIS, 2020, p.16). Engana-se quem tem essa percepção, pois alfabetização e letramento têm toda uma complexidade, o que aponta para o necessário preparo/estudo por parte daqueles que os conduzem junto ao processo formativo dos estudantes.

Alfabetização e letramento são dois processos trabalhados de forma simultânea, mas de natureza fundamentalmente diferente. Envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2020). Dito isto, é necessária a compreensão desses dois conceitos, para refletirmos sobre suas utilidades e seus desdobramentos na educação das crianças.

Os estudos produzidos por Soares (2020), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros, têm se constituído nas últimas décadas como importantes referências para a construção de propostas educacionais e pesquisas na área da alfabetização e do letramento. Assim, é importante compreender suas especificidades, entendendo que no contexto brasileiro esses conceitos se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem.

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumento de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê livros, revistas, jornais, papel etc. (SOARES, 2020, p.27).

Diante do exposto, a alfabetização é concebida como o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2020), podendo ser compreendida como um conjunto de habilidades de natureza complexa e se constitui como um dos estágios mais importantes na vida escolar dos indivíduos. Este é, por sua vez, um processo desafiador para criança, pois se trata de um sistema bastante abstrato, de representação dos sons da fala em grafia, riscos e traços.

A alfabetização demanda a aquisição de uma técnica que apresenta muitas características que precisam ser identificadas e compreendidas de forma consciente para que tenham significado efetivo. Magda Soares (2020) chama a escrita de técnica, pois segundo a autora aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras e fonemas com grafemas. Para além disso, envolve o aprendizado de segurar um lápis, aprender questões de lateralidade como é o caso de saber que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, dentre outras questões.

Alguns aspectos apontados pela autora dão ênfase ao fato de que não se pode ensinar a ler e a escrever para as crianças, sem que elas tenham vivenciado atividades motoras, como picotar, amassar e rasgar papel, conhecer texturas diferentes e formas, dentre outros, pois são conhecimentos importantes para que consigam segurar o lápis ou ter a mínima noção de lateralidade, para assim escrever. É importantíssimo o olhar do docente sobre o processo de aprendizagem da criança. Um olhar fundamentado em

conhecimentos que os ajudem a entender as etapas e processos vividos pelas crianças, superando as perspectivas fragmentadas e mecânicas tradicionais, em direção a um trabalho que aborde de maneira integrada leitura, escrita e ludicidade.

Nas aproximações iniciais com a língua escrita, no qual a alfabetização se faz presente, também nos deparamos com as questões relativas ao letramento, tendo em vista que os dois compõem esse processo e devem ser vistos de forma simultâneas e interdependentes. Como já apresentado anteriormente, a alfabetização diz respeito ao aprendizado das habilidades de ler e escrever. O letramento, por sua vez, se relaciona ao uso desse aprendizado como prática social, ou seja, a aplicabilidade desse aprendizado na vida cotidiana em situações reais de comunicação.

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informa-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dá apoio a memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de texto; habilidade de orientar-se pelas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p.27).

De acordo com Soares (2020), o letramento é um conceito recente e surge para nomear comportamentos e práticas de uso da escrita em situações sociais. Este por sua vez vem sendo discutido não só na área da educação, mas tem ganhado espaço nas Ciências Sociais, na História e nas Ciências Linguísticas há pouco mais de duas décadas. Para essa autora, a palavra letramento tem sua origem na língua inglesa, *literacy*, que traduzida “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (2009, p.17).

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (SOARES, 2009, p.17)

A aprendizagem da leitura e da escrita dá-se no contexto das práticas sociais que abrangem esses dois conceitos e porque não dizer tecnologias. Assim, há consequências sobre o indivíduo, pois seu estado ou condição de indivíduo social e cultural é transformada qualitativamente a partir não só da aprendizagem da leitura e da escrita, mas

de seu uso em situações cotidianas. Letramento é, pois, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p.18).

Para dar ênfase à nossa discussão sobre as Práticas Sociais de Leitura e de Escrita, recorreremos a uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, intitulada: Como comecei a escrever, que faz parte da obra Para Gostar de Ler (ANDRADE, 1980). O autor inicia a crônica situando a época que escreve, dizendo “Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana, aos domingos”. Mais adiante escreve “[...] Papai era assinante da ‘Gazeta de Notícias’, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de domingo” (ANDRADE, 1980, p.06). Nesses dois primeiros momentos da crônica, percebemos o contato que o autor tem com alguns materiais escritos, apesar de não ser alfabetizado. Essa convivência no contexto familiar, sozinho ou com alguém que domina o código da escrita, despertava a curiosidade do autor em aprender a ler e escrever.

Em outras linhas escreve “Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar. Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação” (ANDRADE, 1980, p.06). No momento em que Drummond chega à escola, já podemos perceber que ele tinha contato com o universo da escrita, pois seu irmão estudava na Capital e mandava revistas e livros para ele. Isso dá ênfase ao pensamento de Soares (2020), quando diz que quem tem acesso ao universo da escrita antes de chegar na escola terá mais condições de aprender a ler e escrever.

Na escola as atividades eram voltadas para exercícios de redação, no qual cada estudante deveria escrever uma carta, narrar um passeio etc. Nesse contexto, já percebemos a utilização da escrita, mas como algo mecânico. “Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras” (ANDRADE, 1980, p.06). Nesse trecho já podemos perceber as primeiras noções de letramento, no qual o autor vai descobrindo novos horizontes por meio das experiências com o universo da leitura e escrita, e com o incentivo da professora esse processo ficava ainda mais prazeroso.

Depois de um tempo, quando Drummond já estava rapaz, fez amizades com algumas pessoas que gostava de ler e escrever. “Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com

os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica” (ANDRADE, 1980, p.06). Percebemos no trecho que a experiência com a leitura e a escrita transcende os muros da escola, isso pode ser percebido, quando o autor dialoga com seus amigos apresentando seus escritos, compreendendo o que foi produzido, recebendo críticas construtivas de seus amigos e organizando suas ideias. Para concluir as reflexões presentes na crônica, concordamos com Soares (2009, p.38) quando afirma que “a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos”.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos linguísticos distintos, cada um tem suas especificidades, características e distinção. A aprendizagem e o ensino ocorrem de maneiras diferenciadas, embora as ciências que articulam esses processos, principalmente a Pedagogia, vão afirmar que estes são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização não precede o letramento e nem é pré-requisito para ele.

A criança vai aprendendo a ler e a escrever a partir das suas interações e vivências com o universo da leitura, em atividades de produções de textos reais e de práticas sociais de leitura e de escrita significativas para seu desenvolvimento. Na Educação Infantil, esse contexto vai criando formas quando trabalhado de maneira lúdica, criativa, dinâmica e precisam caminhar juntos.

A partir das reflexões de Soares (2020) e de Brandão e Leal (2011), podemos dizer que a alfabetização e o letramento na Educação Infantil devem estar presentes de forma indissociável nas práticas pedagógicas dos professores. Assim, como não se trata de defender letramento para crianças de 3 anos e alfabetização para crianças de 4 e 5 anos, mas que as crianças devem desde muito cedo vivenciar experiências de situações de escrita alfabética e as práticas sociais pela qual a escrita se faz presente.

Em relação ao Brasil, a distinção entre esses dois conceitos ainda se apresenta de modo equivocado, uma vez que, quando se debate sobre a alfabetização, acabam falando sobre o letramento e vice-versa. Assim, é importante que o/a professor/a possa ter em seus processos formativos a oportunidade de acesso ao conhecimento já sistematizado sobre esses dois conceitos, se apropriando de metodologias e compreendendo os avanços das crianças, mediante as atividades em sala de aula.

Partindo da compreensão de que é papel do/a professor/a planejar atividades criativas que contribuam para alfabetização na perspectiva de letramento, Brandão e Leal (2011) apresentam cinco blocos de atividades relevantes a serem desenvolvidas com crianças.

A primeira são as “Atividades que promovam práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes as vivenciadas no contexto extraescolar” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.24), ou seja, atividades que possibilitem que as crianças se reconheçam como parte do processo. É importante que a professora faça leitura em voz alta e produza textos com a participação das crianças, nesse caso a professora como escriba.

Na Educação Infantil é comum se trabalhar por meio de projetos. Se em determinado momento das atividades, o/a professor/a está trabalhando sobre aspectos da história e cultura africana e afro – brasileira ou do lugar de origem das crianças, é importante que pesquise junto com elas em livros, revistas, jornais sobre o tema, fotografias, artefatos culturais, entre outros. Se está trabalhando gêneros textuais pode pesquisar sobre artistas da terra, poetas ou cordelistas e ler um pouco sobre a biografia dos artistas e construir momentos de interpretação dos poemas. Além disso, o/a professor/a pode sugerir escrever junto com as crianças cartas para o/a diretor/a da escola, auxiliares, colegas e familiares, sobre o cotidiano.

Outra sugestão seria “Atividades que promovem a escrita e a leitura pelas próprias crianças” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.25). Nessa proposta, percebemos a importância das brincadeiras, sobretudo a do “faz de conta”. Essa é uma experiência que além de trabalhar o lúdico, a imaginação e a fantasia, busca estimular a leitura e a escrita das crianças. Na interação umas com as outras por meio da brincadeira de “faz de conta”, elas podem fazer lista de compras, de convidados/as para festas de aniversário, anotar nome de remédios para filhos/as doentes, entres outras estratégias.

Ainda no movimento de pensar as sugestões tempos as “Atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondência com a escrita” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.26). Esse é um momento em que se chama atenção das crianças sobre sílabas, palavras, rimas, fonemas, ou seja, os segmentos sonoros presentes no interior das palavras. Essas atividades merecem ser bem planejadas e pensadas de acordo com a idade das crianças e os níveis que elas se encontram. Para crianças de 3 anos, é importante trabalhar com cantigas de roda, canções rimadas, brincadeiras com

parlendas e com as crianças maiores, de 4 e 5 trabalhar com essas ideias e indo um pouco mais adiante introduzindo as palavras, sílabas, jogos e bingo com gravuras e etc.

As “Atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.28). Nelas, as crianças podem se familiarizar com as letras, reconhece-las nas palavras apresentadas pelo/a professor/a, ou escolhida pelas crianças de modo autônomo e de acordo com seus interesses. Também podem aprender seu nome, sem necessitar do auxílio de fichas e brincando vão construindo cartões, crachás com seu nome, sempre com o olhar atento do/a professoro/a. Um exemplo apontado pela autora é o bingo com os nomes, no qual as crianças receberam cartões com seu nome ou outros significativos e à medida que a professora vai chamando em voz alta a letra, a criança identifica e marca.

Por fim, as autoras apresentam as “Atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação visomotora” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.29). A proposta é possibilitar que as crianças participem de experiências que estimulem sua coordenação motora fina, pois para escrever é importante controlar a pressão do traço no papel e ter noções de espaço entre outros aspectos. Nesse momento as atividades podem ser realizadas com revistas de passa tempo, jogos de 7 erros, que com fotos de lugares que as crianças conhecem ou outras.

Importante destacar que segundo Brandão e Leal (2011, p.29 e 30):

[...] a coordenação motora fina não é desenvolvida apenas quando se fazem exaustivas e repetitivas atividades com lápis e papel, cobrindo ou desenhando letras. Ao construir brinquedos com sucata, nas produções de desenho e pintura, na brincadeira de balde e garrafas com água areia ou nas atividades de modelagem, também estamos estimulando os movimentos finos das mãos!

Todas as sugestões apontadas são importantes para as crianças no contexto da Educação Infantil. Evidentemente o processo não se esgota nessas ideias, existindo inúmeras atividades que podem ser trabalhadas com as crianças. O planejamento do/a professor/a, a formação continuada e a reflexão das estratégias de trabalho com a escrita na e da práxis pedagógica na Educação Infantil podem potencializar um trabalho pedagógico cheio de significados. Essa sistematicidade faz parte da organização do tempo pedagógico e do planejamento de atividades com intencionalidades, com objetivos para se atingir as metas, sem deixar de lado os objetivos próprios da Educação Infantil.

Sobre as propostas de trabalho, ações e direcionamos, que se constituem como os avanços em relação as políticas que sustentam a alfabetização no contexto brasileiro, em 2019 foi instituída pelo decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização - SEALF a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019). O que ela traz de novo? Representaria avanços ou retrocessos no que consiste o modo de alfabetizar as crianças brasileiras? Diante dessas indagações, é fundamental refletir sobre o documento com o objetivo de compreender o que se encontra em suas linhas e entrelinhas nos direcionamentos previstos, de modo que seja possível desvelar os compromissos políticos e ideológicos que o constituem e que mudanças estão descritas no documento?

De acordo com a letra da Lei, o PNA busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro, com base em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional (BRASIL, 2019). O compromisso posto no documento nos revela intenções de mudanças nos paradigmas educacionais brasileiros e tais mudanças não apontam para avanços, mas para retrocessos no que se refere aos esforços empreendidos por diferentes estudiosos que há décadas se dedicam a pesquisas, discussões e experiências.

O PNA (BRASIL, 2019, p.16) anuncia para as redes educacionais do território nacional que se fundamenta na ciência cognitiva da leitura e em dados de pesquisas norte-americanas para ensinar a ler e a escrever. Apesar da tentativa de configurar-se como uma forma cientificamente sustentada de inovação, a Política Nacional de Alfabetização revela, de acordo com Morais (2019, p. 66), interfaces com a política pública em educação no Brasil expressas através do autoritarismo e a da mercantilização. De acordo com o autor:

A Política de alfabetização que o MEC quer impor não visa a dialogar com nada nem com ninguém. Sua meta é padronizar, fazer com que, de Roraima ao Rio Grande do Sul, todos os professores sigam, alienada e obedientemente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar. E essas prescrições, sabemos, acabam sendo formuladas por grupos privados, que já enriquecem vendendo métodos fônicos para muitas redes municipais de ensino, porque tais empresários da educação se acham no direito de substituir políticas públicas e práticas docentes diversificadas por um modelo tosco, no qual se ensina e se aprende através da repetição e sem reflexão. Ela, a PNA, não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto, desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores (MORAIS, 2019, p. 73-74).

Diante do exposto, o autor configura a PNA como um retrocesso, considerando os seguintes aspectos: o teor dos seis pilares apontados como aqueles que necessários para a obtenção do sucesso no processo de alfabetização (consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita); a subtração do processo de letramento; a expressão de uma visão preconceituosa em relação ao construtivismo; o não reconhecimento à extensa produção científica produzida no Brasil e seus contributos para as políticas educacionais ao longo das últimas décadas; a tendência à homogeneização dos processos metodológicos, com negação às questões socioculturais dos educandos; e por fim a vinculação da PNA à perspectiva empresarial que se materializa através da venda de pacotes por grupos empresariais.

Nesse contexto é importante ressaltar os contributos de diferentes autores que colaboram para a compreensão ampla da perspectiva formativa que orienta o contato inicial da criança com a língua escrita, para aprofundar e fundamentar as críticas à PNA. Segundo Morais (2020, p.35), cabe à escola despertar e alimentar o desejo pelo prazer e a curiosidade em aprender entre todos aprendizes, de modo que

[...] todos possam vir a brincar com as palavras, tomando-as como objeto de reflexão no cotidiano, sem que para isso, tenham que ser submetidos, na Educação infantil, a um ensino sistemático de alfabetização ou treino de pronúncias de fonemas isolados.

Para materializar a perspectiva apresentada pelo autor, os/as professores/as de Educação Infantil precisam investir fortemente na dimensão lúdica, do brincar, nas práticas de alfabetização.

Na contramão dessa orientação epistemológica se encontra a PNA, que segundo Morais (2019, p.67) caracteriza-se pela:

[..] a visão reducionista de alfabetização, o ensino de compreensão de leitura e de produção de textos desidratado a nada ou quase nada, ao lado da obtusa redução do ciclo inicial de alfabetização a dois anos, sem que a BNCC assegure aos alunos da Educação Infantil o direito a um ensino que os ajude a compreender a escrita alfabética, a desenvolver a consciência fonológica etc.

Diante do exposto, percebemos que a PNA não leva em conta o contexto de existência, nem o repertório cultural das crianças, orientando a introdução precoce das mesmas em práticas letradas na escola. O que se percebe, é que [...] no afã de evitar fracassos, encontramos, muitas vezes, um treinamento precoce de complexas habilidades

fonêmicas que, [...] nos parece desnecessárias para uma criança se alfabetizar (MORAIS, 2020, p.48)

É possível perceber a priorização do método fônico, baseado na decodificação, no ensino de leitura e escrita, ou seja, percebe-se um esquecimento da “história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita” (MORAIS, 2019, p.67). É preciso desconstruir a ideia de que o método fônico é o mesmo que consciência fonológica para não corrermos o risco de desconsiderar os avanços da ciência e retomarmos ao passado quando se acreditava que havia uma prontidão para alfabetização (MORAIS, 2020).

Por fim, além de não haver críticas a BNCC, percebemos a subtração do letramento, que exclui do contexto a ideia de alfabetizar letrado, defendida por Soares (2019), o que se configura como um retrocesso perverso. Essa perspectiva demonstra que “os autores da PNA concebem que a criança é uma tábula rasa e que, portanto, cabe ao adulto transmitir, desde o primeiro dia do primeiro ano de alfabetização, aulas sobre quais grafemas equivalem a quais fonemas” (MORAIS, 2019, p.72).

Diante do exposto, é importante fortalecer a compreensão de que alfabetização e letramento são processos distintos, mas intimamente articulados, fundamentais ao processo formativo das crianças. Desse modo, não podem ser vistos como algo descolado do currículo ou como uma antecipação do ensino fundamental, mas reconhecidos como aspectos integradores importantes para o desenvolvimento das crianças.

A leitura e a escrita e suas funcionalidades devem integrar projetos que envolvam as crianças e façam parte da rotina no ambiente da sala de aula, como um espaço onde se vivem processos formativos cercados de respeito, sensibilidade, amorosidade e cuidado, entendendo que as vivências da Educação Infantil marcarão os indivíduos por toda a vida.

3.3 FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A

Nosso diálogo nesta seção versa sobre a formação do/a professor/a alfabetizador/a para atuar na Educação Infantil, tendo em vista que “refletir sobre alfabetização e formação de professores/as consiste em uma tarefa de suma importância para o/a profissional de educação” (PAGMAN, 2016, p. 19), e torna-se cada vez mais urgente pensar como essa formação tem auxiliado na prática pedagógica de professores/as.

Imbernón (2009) sugere que se promova uma formação que colabore com a reflexão, sendo possível contribuir para que os/as docentes se tornem “melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho” (IMBERNÓN, 2009, p.92). Nesse contexto, a formação possibilita não só melhorar a prática docente, mas que o/a professor/a tenha autonomia para reivindicar melhorias da escola de um modo geral. Para que possamos compreender esse processo como essencial no planejamento e na organização das ações educativas, partimos da ideia do professor reflexivo, sujeito que ao revisar suas práticas pedagógicas poderá intervir de maneira positiva no desenvolvimento da criança e na transformação do contexto escolar.

O conceito de professor/a como profissional reflexivo/a (PIMENTA, 2006; GHEDIN, 2009; ALARCÃO, 2011) é uma concepção que aponta para um olhar cuidadoso sobre a ação docente, caracterizando o ser humano como crítico, criativo, buscando superar a compreensão deste como mero reproduzidor de ideias socialmente estabelecidas.

A visão do/a docente como consumidor/a de informações produzidas por especialistas é uma realidade encontrada, muitas vezes, nos processos de formação, pois a partir das cobranças por resultados rápidos, os/as professores/as são pressionados a reproduzir modelos de ensino distante de sua realidade e da realidade das crianças. Portanto, é necessário perceber, valorizar e fortalecer “o papel da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores” (LIBÂNEO, 2006, p.54) como estratégia de valorização dos mesmos como portadores, mas também como produtores de conhecimentos sobre sua prática profissional.

Para Libâneo (2006, p. 54), “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”, isto é, ao terem a oportunidade de refletir sobre as suas experiências docentes, em momentos formativos ou não, os/as professores/as terão a possibilidade de construir uma consciência política. Desse modo, podem desconstruir muitos saberes inerentes as práticas pedagógicas em sala de aula com as crianças e sua formação, quer ser ela inicial ou continuada, criando mecanismos de superação dos desafios encontrados na docência.

O profissional que trabalha com a docência não pode abrir mão da reflexão. Em vista disso, ao tomar consciência da importância do movimento reflexivo, o/a professor/a,

qualifica suas práticas e se coloca como mediador/a de situações que podem questionar as suas ações pedagógicas em sala de aula, além de compreender o processo educativo de desenvolvimento das crianças. Segundo Ghedin (2009, p.08) “o professor torna-se capaz de dizer porque faz aquilo que faz do modo como está fazendo, isto é, explicamos porque fazemos, o que fazemos, do jeito de fazemos”.

Essa autonomia do professor/a, de se colocar na condição de sujeito, vem quando ele inicia um processo reflexivo sobre suas práticas, ou seja, uma autoanálise sobre suas próprias ações (LIBÂNEO, 2006). Nesse exercício, o/a professor/a pode repensar as condições de vida e profissão e assim perceber como poderá agir e intervir no seu *lócus* de trabalho, no caso a escola, com um embasamento teórico que possibilite as aproximações com a realidade.

O saber docente não é formado apenas de prática, mas deve ser nutrido e embasado nas teorias educacionais (PIMENTA, 2006, p.24).

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Importante ressaltar que para entender os níveis de aprendizado das crianças na Educação Infantil, sejam eles motores, emocionais, cognitivos dentre outros, é importante a apropriação teórica. No contexto de alfabetização e letramento não é diferente, é essencial que o/a professor/a esteja atualizado/a em relação as teorias e sobre questões didáticas, para que possa criar estratégias de intervenções cabíveis para a etapa educacional das crianças e ainda conhecer criticamente as orientações curriculares do sistema de ensino ao qual se vincula.

O/A professor/a alfabetizador/a precisa cada vez mais qualificar suas práticas, em relação aos momentos da ação pedagógica: planejamento, metodologia e avaliação. Esta qualificação requer aprofundamento teórico, de modo que o/a docente seja capaz de adequar estratégias e recursos ao contexto de alfabetização e letramento na Educação Infantil, considerando a complexidade dos mesmos. Segundo Lima (2004, p.15) “[...] A reflexão, a crítica, as análises das questões devem continuar pelas atividades desenvolvidas interagindo com elas e redimensionando-as”, nesse contexto o papel do/a professor/a, é sem dúvidas, trazer para a sala de aulas o olhar crítico sobre sua ação, com

flexibilidade suficiente para mudar a proposta metodológica sempre que necessário, adequando a organização do trabalho aos limites e possibilidades das crianças.

Para Ferreira (2011, p.33), “Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conhecer o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Ou seja, a autora chama atenção para que possamos compreender que toda prática esta alicerçada em uma teoria e que cabe ao professor/a escolher que caminho formativo deseja seguir, objetivando o aprendizado das crianças. Neste movimento, de ampliação da compreensão sobre o próprio fazer, ganha sentido e significado a formação continuada.

Na contemporaneidade, é indispensável problematizar os processos formativos vividos pelos/as professores/a no exercício da profissão, de modo a superar modelos históricos traduzidos em termos como reciclagem, treinamento ou mesmo capacitação. A formação continuada, deve ser compreendida como um momento formativo no qual professores/as podem partilhar experiências, se aproximar de teorias que lançar luzes para compreender a realidade em que vivem e trabalham.

Segundo Bondia (2012), o resultado da experiência é a formação e a transformação do sujeito da experiência, ou seja, aquilo que afeta os sujeitos, produzindo efeitos sobre seus pensamentos, sentimentos e conhecimentos, terá significado para sua vida e conseqüentemente ajudará na sua atuação como profissional docente.

Após a formação inicial, na qual o/a professor/a tem os primeiros contatos com as teorias educacionais e inicia as primeiras reflexões sobre o cotidiano docente, no estágio ou em atividades realizadas nas escolas, é importante que se envolva em um contexto de formação continua.

O professor, após a formação inicial, necessita de formação continuada em uma perspectiva de permanência, realizando uma articulação entre a teoria e a prática, uma relação de aprendizagens, desconstrução de conceitos, diálogos e, posteriormente, praticando, unindo a aprendizagem ao trabalho pedagógico, realizando efetivamente a práxis pedagógica (ARAÚJO; REIS, 2014, p.6).

A formação continuada é o caminho que pode auxiliar o/a professor/a a refletir sobre sua prática, sendo um momento que trará frutos diversos para estes profissionais, “pelo fato de unir a teoria à prática, de forma trazer uma articulação na qual o profissional terá maiores condições de aprender, inclusive, ampliando e revendo antigos conceitos”. (PAGMAN, 2016, p.25).

Alarcão (2011) propõe uma formação do/a professor/a reflexivo e aponta que o/a docente não pode agir isoladamente no seu local de trabalho. Segundo a autora (2011, p. 50), os/as professores/as devem ser “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional” e, o lócus do trabalho desse professor/a, deve ser organizado de “modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2011, p. 83). Nessa perspectiva a [...] inserção da dimensão reflexiva na formação e no trabalho do professor (COSTA, 2014, p.180), oportuniza (re)significar sua postura profissional qualificando suas práticas pedagógicas.

Faz-se necessário evidenciar que, muitas vezes esses professores/as participam de formações que não são ou não estão articuladas com o seu trabalho, ou são apresentadas como pacotes descontextualizados da realidade da escolar, o que se mostra como um desafio.

A dificuldade dos professores e gestores em promover uma formação que contribua efetivamente para o exercício da cidadania reside nas lacunas dos processos formativos por eles vivenciados. Apesar da formação de professores ter adquirido, a partir das últimas décadas do século XX, uma dimensão política, que permitisse desvelar a realidade para nela intervir, é possível perceber que nos dias atuais essa perspectiva ainda se encontra distante dos espaços de formação. (COSTA, 2014, p.180)

Nesse contexto, em alguns momentos formativos, o/a professor/a não tem espaço para dialogar sobre as suas experiências, ou por outro lado, se tiver esse espaço ele se reduz ao momento de informes e encaminhamentos, já no final da formação, quando os/as professores/as já estão cansados/as. Evidencia-se, portanto, que há uma desvalorização dos conhecimentos produzidos pelos/as docentes no chão da escola, por meio das suas vivências cotidianas, pois os/as formadores/as apresentam teorias que não condizem com a realidade vivenciada pelos/as docentes.

Muitas vezes, por estarem em um processo de formação que só tem abertura para cobranças, os/as professores/as acabam reproduzindo ideias mecânicas e opressoras, que desqualificam não só o seu trabalho, mas acaba não reconhecendo os conhecimentos que as crianças possuem.

Serrão (2006) defende a reflexão como o principal instrumento de apropriação de saberes e que é a partir das experiências vividas pelos sujeitos, que eles podem se apropriar conhecimentos. A prática, para essa autora, deve ser considerada dentro processo formativo como um campo de produção de saberes próprios. A lógica

burocrática é o parâmetro da vida cotidiana escolar e seu regulador é o saber escolar, isso quer dizer que, os mecanismos de controle, regido pela burocracia e a meritocracia acabam dificultando prática reflexiva, e isso tem sido presenciado em momentos de formação continuada.

Os mecanismos de controle e de legitimidade do saber escolar regidos pela burocracia e meritocracia são os principais obstáculos para a prática reflexiva. Tal prática exige determinados comportamentos do professor como, por exemplo: surpreender-se com os alunos; buscar as razões dessa surpresa para poder compreendê-la, formulando problemas e hipóteses de resolução que serão possíveis de serem verificadas (SERRÃO, 2006, p.152).

A reflexão da ação proporciona que o professor possa reconstruir o trajeto percorrido, superando os problemas advindos da ação docente. No processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, é indispensável que o professor perceba o “erro” da criança em falar ou escrever alguma palavra como manifestação da sua compreensão. Nesse momento, o/a professor/a poderá orientar e reorientar o sentido da ação educativa e não ver a inquietação da criança como um obstáculo para sua aprendizagem. Serrão (2006, p.152 e 153) aponta que racionalidade burocrática é o verdadeiro obstáculo, pois “exige um modo padrão de quantificação de conhecimentos específicos, aqueles relacionados ao saber escolar”.

A autora apresenta uma importante reflexão sobre a questão do/a professor/a artesão e o/a professor/a artista (SERRÃO, 2006), em que o primeiro se refere a um professor/a que conhece os processos de trabalho, possui conhecimentos e instrumentos, porém realiza ações mecânicas e repetitivas. Ora, percebemos muito isso em salas de Educação Infantil, quando os docentes aplicam metodologias do Ensino Fundamental, com o objetivo de alfabetizar as crianças, muitas vezes sob uma ótica tradicional. O segundo se refere ao professor que elabora um projeto e busca estratégias para realizá-lo.

Nesse contexto, se expressa por meio de diversas linguagens e buscando resultados únicos, respeitando os processos. É notório que esse professor/a, está vivendo na prática uma formação reflexiva, que tenta superar a racionalidade técnica, por meio da organização do seu trabalho, “[...] o conhecimento, portanto, é produto da sua experiência” (SERRÃO, 2006, p.153)

No contexto escolar, seja ele na Educação Infantil ou em outras etapas de ensino, nos deparamos com esses dois tipos de professores/as. De um lado um/a professor/a

criativo/a, que pesquisa e busca refletir sobre suas ações, embora, encontrando dificuldades, por conta da estrutura, do tempo para planejamento e outros fatores. Por outro lado, encontramos também o/a professor/a que reproduz metodologias que muitas vezes não condizem com a realidade que trabalha. O perfil desses/as profissionais, convém destacar, é fruto das experiências de formação e de trabalho aos quais estiveram expostos ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, o diálogo se configura como uma necessária ação junto ao professorado, com vistas à superação dos desafios por eles/as enfrentados, à construção de conhecimentos e a sensibilização para uma ação pedagógica mais humanizada, adequada a realidade da escola e das crianças.

Concordamos com Alarcão (2011), quando a autora aponta que o contexto formativo, a experiência e o diálogo em relação às práticas pedagógicas assumem um papel de significativa relevância quando tomados como pauta a partir da qual se promove a troca de experiências entre docentes. Esse “diálogo não pode quedar-se a um nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão” (ALARCÃO, 2011, p.49).

Diante do que foi exposto, percebemos a relevância da apropriação teórica para uma prática pedagógica rica e bem contextualizada. A formação inicial possibilita as aproximações, mas é na formação continuada que professores/as podem compartilhar conhecimentos uns com os outros, refletir sobre suas ações e qualificar seu trabalho.

No contexto formação continuada de professores da Educação Infantil, o tema alfabetização e letramento de crianças é alvo de muitas críticas, assim como a compreensão de antes de chegarem à escola as crianças já estão imersas nesse contexto (FERREIRO, 2011). Entre os consensos e dissensos, as ações formativas direcionadas aos/às professores/as podem ajudá-los/as a ler criticamente as propostas tradicionalmente mecânicas e repetitivas de cópia e repetição do traçado das letras e elaborar estratégias em que a apropriação desses conhecimentos ocorra de forma contextualizada, lúdica e significativa para as crianças (BRANDÃO; LEAL, 2011).

A formação de um profissional reflexivo, perante uma sociedade capitalista que tem colocado os saberes docentes numa posição de inferioridade, verticalizando o trabalho docente, é um desafio. Os caminhos apontados e refletidos com base nos/as autores/as apresentados no debate realizado ao longo desta seção nos mostram a

importância da reflexividade para o desenvolvimento profissional docente, mas também para a transformação da realidade das escolas, das crianças e da própria profissão.

Vivemos em um contexto educacional atravessado por vários problemas que interferem nos processos de aprendizagem das crianças: congelamento de recursos públicos voltados à Educação; sucateamento das instituições públicas de ensino; avanço da iniciativa privada na esfera pública com a venda de pacotes educacionais que prometem o alcance rápido de resultados, através de materiais didáticos e pacotes de formação que fragilizam o desenvolvimento profissional dos docentes e se distancia dos reais desafios vividos pelos/as professores/as no exercício da profissão.

Diante dessa difícil realidade, é importante o movimento reflexivo que nos convida à ação. Nesse processo, a sensibilização de todos os envolvidos na educação, seja nas secretarias municipais e escola; sejam professores/as e formadores; na construção de uma educação emancipatória e transformadora.

No próximo capítulo, abordaremos o programa Mais Paic no contexto do estado do Ceará, buscando refletir sobre seus compromissos, concepções, princípios e valores, além do modo esse conjunto de referências afeta as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

4 O MAIS PAIC COMO POLÍTICA DE INDUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CEARÁ

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

(Paulo Freire)

Neste capítulo abordamos o Mais Paic enquanto política de Alfabetização no Estado do Ceará, considerando o modo como os compromissos, concepções, princípios e valores afetam as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Para iniciar nosso diálogo apresentamos reflexões sobre os aspectos históricos do programa e em seguida como ele tem se consolidado na educação do município de Redenção.

A epígrafe desse tópico nos mostra o quanto pensar em políticas públicas para superar problemas educacionais é importante. Porém, é necessário percebermos como essas políticas são pensadas de modo a favorecer a superação dos desafios, percebendo a educação como conjunto não neutro de ideias relativas ao conhecimento sendo praticadas e interferindo de forma direta na vida das pessoas, tanto em âmbito individual, quanto coletivo. Destacamos que nosso posicionamento é o de defesa das teorias e práticas de cunho emancipatório, como forma de superação da perspectiva bancária de educação que desqualifica o pensamento crítico, tão importante para a transformação das realidades e o fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática, humana e igualitária.

4.1 RAÍZES HISTÓRICAS E CONFIGURAÇÃO DO MAIS PAIC NO CEARÁ

O Programa Alfabetização na Idade Certa – Paic é uma política educacional do Estado do Ceará criada como forma de enfrentamento ao analfabetismo. Iniciado no ano de 2007 pela Lei estadual nº 14.026, o Paic “torna-se política pública para prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem” (COSTA; VIDAL, 2020, p.130).

O Paic foi criado pela Associação dos Prefeitos e dos Municípios do Estado do Ceará – APRECE, pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará – UNDIME, com parceria, apoio técnico e financeiro do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, sendo coordenado pela Secretaria da Educação do estado do Ceará – SEDUC.

A origem do Paic se dá como resposta aos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar - CCEAE, instituído em 2004, que por meio de avaliações diagnósticas detectou a fragilidade das gestões municipais em relação às políticas de alfabetização. Esses resultados foram importantes para a elaboração de estratégias de intervenção que pudessem assegurar a alfabetização das crianças, tendo em vista que “as pesquisas, somadas à realização de seminários em todo o estado, contribuíram para evidenciar o analfabetismo escolar no Ceará, reconhecido ao final de 2004 como um grave problema a ser enfrentado” (CEARÁ, 2012, p.19).

O objetivo do programa é:

[...] alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 7 anos de idade. Com essa finalidade, o PAIC apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas a garantia do direito de aprendizagem com prioridade a alfabetização. E uma política situada no marco do regime de colaboração, princípio previsto na Constituição de 1988. Todos os 184 municípios do estado aderiram ao programa (CEARÁ, 2012, p.17).

Apoiando os municípios cearenses numa política de alfabetização de crianças, a partir do regime de colaboração, o foco do programa está na avaliação externa como modo de intervenção pedagógica, através de diagnósticos, para superação dos problemas detectados. Desse modo, os municípios vêm sendo orientados pela SEDUC, por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios – COPEM, a estruturarem e fortalecerem uma equipe local para assumir a responsabilidade do cumprimento dos objetivos, metas e ações proposto pelo PAIC.

Costa e Vidal (2020, p.130) afirmam que “O PAIC é articulado, em regime de colaboração, pela Secretaria Estadual de Educação, pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE e pelas gerências municipais dos 184 municípios signatários do programa”, o que tem dado possibilidade de diálogos entre o estado e os municípios para avançar nos índices de alfabetização.

O Paic se estrutura em cinco eixos - Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil - que devem ser trabalhados de modo articulado, pois “qualquer um vier a desandar, poderá comprometer todo o trabalho desenvolvido nos outros eixos” (CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015, p.383). Os eixos devem ser integrados na implementação da

formação de professores/as e nas avaliações externas, com o intuito de possibilitar resultados que estejam além da soma de todas as ações realizadas.

O PAIC foi caracterizado como um programa com foco na gestão voltada à aprendizagem do aluno e ênfase na mudança de cultura da gestão municipal e da gestão escolar. A proposta é que todas as ações convirjam para a garantia do direito de aprender, com prioridade para a alfabetização (CEARÁ, 2012, p.20).

Com o passar dos anos o programa foi ganhando mais visibilidade, não só no estado do Ceará, mas em algumas regiões do país, pelo caráter de política educacional e o que possibilitou sua expansão. O regime de colaboração estabelecido com todos os municípios do Estado do Ceará tem sido tomado como referência positiva em termos de planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias adotadas desde o início de suas atividades. Na primeira fase do programa, as ações eram direcionadas às turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com ações avaliativas relacionadas à leitura e à escrita das crianças. Em 2011, o programa passou a atender até o 5º ano do ensino fundamental, passando à denominação de Paic +5. No ano de 2015, a abrangência do programa foi estendida até o 9º ano do Ensino Fundamental II, e o mesmo passou a ser denominado Mais Paic. Essas mudanças se configuram como ampliação das ações nos sistemas municipais de educação no Ceará, para melhoria dos indicadores.

O PAIC é composto por uma agenda múltipla de ações do governo do estado do Ceará e nele articulam-se, ao nível da escola e dos sistemas municipais de educação, metas e metodologias próprias para consecução das diretrizes propostas. Nisso, suas ferramentas de acompanhamento e monitoramento inserem-se numa “cultura de ação cíclica” que tem na avaliação externa seu eixo estruturante (COSTA, 2020, p.26).

Costa (2020), afirma que o programa conta com um sistema integrado de monitoramento das ações, pois com a institucionalização do regime de colaboração foi possível um acompanhamento mais próximo do governo estadual para com os municípios por meio da Coordenadorias Regionais – CREDES e nas escolas através das equipes regionais.

Diferentemente de programas e ações anteriores no estado do Ceará, o PAIC é operacionalizado por meio da cooperação entre estado e município, de forma que o estado, a partir das CREDEs, disponibiliza equipes que atuam cooperando junto ao município. Os municípios, por sua vez, possuem equipes próprias que atuam junto às escolas municipais por meio do monitoramento, a fim de visualizar a realização das metas (COSTA, RAMOS, 2020, p.123)

O foco do Mais Paic ainda continua sendo o de elevar os níveis de aprendizagem das crianças, pensando na qualidade da educação em uma perspectiva de gestão compartilhada de gestores/as e professores/as. Assim, o diálogo com a formação docente deve estar alinhado aos eixos estruturantes, de modo que sejam garantidas condições de trabalho adequadas, melhorando sua atuação na sala de aula.

No eixo Educação Infantil, o PAIC apoia os municípios na formulação e implementação de políticas direcionadas a essa etapa da Educação Básica. Três estratégias principais são colocadas em prática: formação de técnicos das Secretarias para que possam orientar um processo formativo nas próprias redes, contribuição na elaboração de propostas pedagógicas e apoio a ampliação da oferta de vagas (via editais de financiamento de construção de Centros de Educação Infantil) (CEARÁ, 2012, p.22)

Um dos grandes problemas do Mais Paic é o modo como ele tem chegado à realidade das escolas, cercado por cobranças de resultados por parte das secretarias em relação aos/as professores/as, sem a oferta de condições que possibilitem uma melhor qualidade para a superação dos desafios, principalmente nos momentos de formação.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que mesmo diante dos avanços em educação escolar adquiridos nos últimos anos, ainda vivemos tempos de profundas desigualdades, pois nem todos os estudantes possuem as mesmas oportunidades de acesso para aprender.

Com o Paic, os sistemas de ensino do estado e dos municípios criaram um padrão de cooperação: assumiram atribuições, instituíram um novo arranjo institucional, estabeleceram procedimentos, construíram formas de articulação e desenvolveram modos de trabalhar em conjunto. Algumas especificidades marcam o padrão de colaboração construído pelo Paic (CEARÁ, 2012, p.24).

Ao mesmo tempo em que o Mais Paic provoca a reflexão sobre os índices de analfabetismo no estado do Ceará e aponta a responsabilidade dos municípios no que diz respeito à articulação necessária para a superação desse problema, contudo ele também contribui para o fortalecimento de uma perspectiva de responsabilização dos sujeitos, quando dá centralidade ao ranqueamento das escolas. Assim, a aceleração dos processos de ensino e aprendizagem para gerar resultados nem sempre dialoga com os desafios postos no contexto social mais abrangente, que afetam de maneira importante as condições em que os/as professores se formam, organizam e materializam o seu trabalho e as condições em que as crianças aprendem e que se vinculam de modo direito ao direito à educação, à cultura, à saúde, à segurança, entre outros direitos sociais fundamentais.

Diante do exposto, o Mais Paic vai se reafirmando enquanto política educacional, que se preocupa com os níveis de alfabetização e promove melhoria desse indicador específico. Contudo, vem gerando conflitos que envolvem desde a formação do/a professor/a até sua atuação profissional no ambiente escolar.

[...] submeter todos os municípios na engrenagem do ranqueamento, no qual todos competem entre si e querem ser melhores. Os pactos de colaboração em vez de fortalecer a autonomia do município o prende nas macro-políticas do Estado e no ciclo vicioso do resultado, a colaboração funciona novamente como engrenagem de um processo que não tem como atividade-fim educar, mas gerar resultados. Nesses termos e para os fins propostos desse estudo, a melhoria da educação não necessariamente significa a melhoria dos resultados educacionais. (RAMOS et al,2017, p. 141).

Nesse cenário, o estado do Ceará avança na elaboração de políticas educacionais que visam a superação do analfabetismo, porém, os indicadores de resultados que expressam uma ideia de melhoria na educação, não são capazes de traduzir a qualidade socialmente referendada da educação, uma vez que estão circunscritos à concepção de qualidade total que, de acordo com Silva (2001, p. 21-22):

[...] reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital [...] o neoliberalismo geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

A vinculação à perspectiva da qualidade total é, em nossa compreensão, um retrocesso, em termos de políticas educacionais, pois os indicadores utilizados não são capazes de lançar luzes sobre a realidade em que se desenvolve o processo de alfabetização. Isso significa dizer que as referências utilizadas para o ranquear as escolas deixam de lado o processo vivido, os problemas enfrentados e superados pelas instituições, centrando-se nos elementos cognitivos em detrimento dos biopsicossociais, políticos e econômicos presentes em cada contexto.

Assim, o Mais Paic gera permanentemente conflitos, pois a racionalidade técnica que o sustenta e a grosso modo transforma as crianças em máquinas de aprender através de alternativas pedagógicas mecânicas distancia o programa dos preceitos legais que afirmam o professor como um profissional que reflete e transforma suas práticas, com

garantia de liberdade de cátedra e daqueles que apontam a criança como sujeito que tem o direito de ser formada numa perspectiva integral.

Assim, é importante refletir sobre os limites e possibilidades do Programa, enxergando a escola como espaço de ressignificação das orientações e aproximação com os compromissos políticos e pedagógicos estabelecidos por esta instituição no que diz respeito à formação dos educandos.

Para o eixo da Educação Infantil a proposta do Mais Paic é viabilizar o acesso ao universo leitor, considerando a importância dessa etapa na vida escolar das crianças. É durante a primeira etapa da educação básica que as crianças recebem estímulos importantes para o seu desenvolvimento em diferentes aspectos.

[...] Porém, somente o acesso à Educação Infantil não garante educação e cuidado de qualidade. É preciso uma proposta pedagógica bem construída e executada, em um ambiente com infraestrutura e interações adequadas à faixa etária, garantidas por profissionais capacitados e valorizados. O Paic considera que a Educação Infantil estimula meninos e meninas a serem despertados para a leitura e a escrita, por meio da dimensão lúdica, o que colabora na sua alfabetização até os 7 anos de idade (CEARÁ, 2012, p.143).

Nesse contexto, a Educação Infantil avança, pois é vista como etapa importante merecendo investimentos e ações para a qualidade da educação das crianças, por parte do Estado e dos municípios. A proposta do Mais Paic chega a partir de materiais lúdicos, histórias e orientações para estratégias de leitura e escrita que podem contribuir com o trabalho do/a professor/a, e integrado aos outros eixos, a citar o de formação do leitor. Esse eixo objetiva desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, pautado no pressuposto de que a alfabetização e o letramento, por meio “da implementação de *cantinhos de leitura* em todas as salas de aula de Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental” (CEARÁ, 2012, p.135).

Porém, com a perspectiva do acirramento da competitividade entre as instituições, é necessário pontuar que, embora a Educação Infantil não tenha uma avaliação externa para “medir” o que as crianças aprenderam, as práticas de alfabetização e letramento são cada vez mais atravessadas por essa cobrança. Desse modo, a antecipação dos processos de alfabetização constitui-se como volta a um passado em que a Educação Infantil era concebida como espaço de desenvolvimento de prontidão, que deixava de lado as características das crianças e distanciava-se dos compromissos hoje estabelecidos legalmente, com as funções básicas dessa etapa da educação: educar e

cuidar. Embora reconheçamos a importância do Programa, essa realidade é mais uma das tensões e contradições postas ao Mais Paic e que precisam ser amplamente debatidas e ressignificadas.

O programa é reconhecido nacionalmente como um divisor de águas nas políticas educacionais do estado do Ceará, que apesar de críticas e dos desafios para a alfabetização, tem se destacado no cenário educacional pelo seu caráter de cooperação e articulação com vistas à qualidade na educação com os municípios. Embora o programa tenha elevado os índices da educação no estado, precisamos avançar muito no que se refere à sua implementação, compreendendo que a melhoria na educação não se concretiza com que está no “topo”, mas como as crianças vão conseguir aplicar seu conhecimento no meio social, de forma crítica e se emancipando enquanto sujeitos.

4.2 O MAIS PAIC E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM REDENÇÃO

Para situar a discussão relacionada ao Mais Paic no município de Redenção – CE, iniciamos destacando que foi lançada, no ano de 2011, uma proposta curricular com o objetivo de contribuir com trabalho dos professores/as da Rede municipal de ensino, de modo a orientar “as ações pedagógicas da escola, focalizando o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos” (REDENÇÃO, 2011, p.10). O documento foi construído em parceria com professores/as do município fundamentando-se na legislação brasileira, em pesquisas educacionais e as orientações do Mais Paic.

A proposta foi importante por reunir contributos de diferentes documentos em uma proposta, facilitando o acesso dos/as professores/as, gestores/as e demais funcionários/as da educação a elementos orientadores dos currículos escolares. A matriz proposta no documento curricular contribui para os processos de planejamento educacional, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo a Proposta Curricular, no contexto histórico em que se deu a construção do documento havia, por parte da secretaria Municipal da Educação - SME, a promoção de uma formação consistente voltada aos profissionais de Educação Infantil, com acompanhamento adequado e permanente atualização em serviço, por meio de parcerias com instituições, contribuindo para a qualificação do quadro de docentes e do trabalho por eles/as desenvolvido (REDENÇÃO, 2011).

Diante do exposto, podemos compreender que o documento reforça a responsabilidade que os municípios devem ter sobre acesso, permanência e sucesso das crianças na escola, sinalizando para o compromisso que se deve ter em relação ao Mais Paic e suas ações para a melhoria na alfabetização das crianças.

No leque de documentos que compõem a legislação brasileira, nos deparamos com o Documento Curricular Referencial do Ceará de 2019 (SEDUC, 2019), uma importante referência que orienta o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no Estado do Ceará.

O DCRC está alinhado a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as propostas relativas aos eixos do Mais Paic, na intenção de ajudar as escolas na elaboração das suas propostas pedagógicas, e busca apontar caminhos para que o currículo nas escolas cearenses seja construído e desenvolvido de modo participativo, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo.

A Educação Infantil, que é um dos eixos do Mais Paic, tem se constituído cada vez mais como um espaço de estudos e intervenções das políticas educacionais, se apresentando, desse modo, como um campo de investigação e um espaço para que a criança se desenvolva de maneira integral. Em vista disso, a partir das interações e das brincadeiras, percebemos que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e prática 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 (SEDUC, 2011, p.133)

A partir desse contexto é importante que gestores/as e professores/as construam propostas pedagógicas com estratégias que considerem os saberes das crianças e as compreendam como sujeitos ativos no processo. As Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SEDUC, 2011) elaboradas com base nas DCNEI (BRASIL, 2009), afirma que as instituições de Educação Infantil, devem ter o objetivo de garantir a todas as crianças:

Acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens; e o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (SEDUC, 2011, p.15)

Importante destacar que as experiências a serem vivenciadas com as crianças devem contribuir para seu desenvolvimento, de modo significativo. Tal questão não se constitui como novidade, pois há vários anos pesquisas relacionadas ao desenvolvimento infantil colocam a experiência algo fundamental na educação das crianças, necessitando de atenção e cuidado em relação ao modo como se inserem na prática docente, principalmente quando alinhadas aos eixos propostos pelo Mais Paic.

Se partimos do pressuposto de que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDIA, 2012, p.21), podemos compreender que, para uma aprendizagem significativa que colabore com o desenvolvimento infantil, é indispensável um planejamento articulado e que possibilite as crianças usarem sua imaginação, construir soluções para problemáticas, superando desafios refletindo junto aos/às docentes. Desse modo, a experiência fará sentido para as crianças e não será só mais uma informação adquirida por ela.

É necessário o planejamento do tempo pedagógico, pois “(...) a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (BONDIA, 2012, p.23). Na perspectiva desse autor, percebemos que a criança precisa de tempo para refletir e o/a professor/a para realizar a reflexão sobre a práxis, e para colaborar para a formação da criança como sujeito da experiência.

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (BONDIA, 2012, p.24).

Em outras palavras, podemos ver a partir dos escritos do autor em pauta, a criança como um sujeito que brinca, que imagina um mundo de fantasia e constrói sua autonomia, sua personalidade etc. As crianças que compartilham ideias, artefatos culturais do seu cotidiano e que constroem na interação com professores/as e colegas, constroem aprendizagens que vão além do contato superficial com a informação. A reflexão, desde a infância, é essencial para o crescimento das crianças em diferentes dimensões e lhes permite a inserção em variados contextos.

Atualmente a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve estar alicerçado nas orientações postas no conjunto de documentos apresentados, uma vez

que estabelecem contornos institucionais a serem incorporados aos projetos pedagógicos e que serão, também, considerado pelos órgãos responsáveis pela regulação dos sistemas de ensino. O Mais Paic enquanto política educacional marca profundamente as ações pedagógicas das escolas do município de Redenção, do mesmo modo que ocorre com os outros 183 municípios do estado do Ceará que desenvolvem ações orientadas pelo programa para melhorar os índices de alfabetização.

As ações docentes realizadas na escola estão alinhadas as propostas do Mais Paic. Tal alinhamento se dá a partir das orientações trazidas nos momentos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, elaboradas a partir dos materiais disponibilizados pela SEDUC e baseados nos eixos de Alfabetização, Formação do Leitor e da Educação Infantil e ainda no material didático fornecido. É importante destacar que apesar dessa organização e articulação existe nos processos formativos uma “distância entre o escrito e o vivido” pois as “expectativas postas na lei, muitas vezes não correspondem às reais condições de materialização existentes na sociedade” (COSTA, 2014, p.51).

Não podemos deixar de destacar também que apesar de muitos avanços em termos de educação pública, ainda são necessários investimentos e melhorias, com o objetivo de atender melhor as crianças e proporcionar um ambiente materialmente adequado e propício ao seu aprendizado. Para superar os desafios de alfabetização, é fundamental perceber as desigualdades que estão no cotidiano da escola, respeitar o tempo e a integralidade das crianças. Isso implica não reduzir a percepção das mesmas como meios para a geração de resultados, mas como um sujeito capaz de aprender e transformar o meio que vive, aplicando seus conhecimentos. O que está garantido na Lei, muitas vezes fica a desejar no cotidiano escolar, pelas concepções ultrapassadas de ensino, a infraestrutura sucateada, atendimento precário muitas vezes sem as condições necessárias para o avanço na qualidade no ensino.

O desenvolvimento das crianças deve se dar em diferentes aspectos, emocionais, sociais, cognitivos entre outros. Essa compreensão parte da necessidade de levar em conta as crianças como seres de relações e as escolas públicas como instituições que dialogam permanentemente com o contexto, através das vivências dos educandos. As comunidades em que se inserem os Centros de Educação Infantil, por exemplo, são atravessadas por diferentes situações relacionadas à vulnerabilidade social e que afetam as crianças em

termos emocionais e, por consequência, cognitivos. Kramer (2007, p. 14) aponta os desafios que muitos educadores enfrentam

Profissionais que trabalham na educação no âmbito das políticas voltadas a infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo.

Esse olhar a autora lança sobre a realidade nos mostra que ainda existem desigualdades que afetam o desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo que estamos evoluindo teoricamente sobre os modos de pensar a infância, não conseguimos avançar em termos práticos sobre o papel da criança na sociedade atual, suas fragilidades, desigualdades e condições de vida.

A infância moderna, que muitas vezes aparece nos documentos e foi segundo Kramer (2007, p.15) “universalizada com base em um padrão de crianças de classe média”, é distante da realidade de crianças da escola pública. Porém, em um movimento articulado, escola, família e comunidade é possível garantir o direito da criança ser criança, principalmente da escola pública, a partir de uma perspectiva crítica que proporcione um desenvolvimento saudável e pleno, por meio da brincadeira e outras experiências que não fragmentem a formação, tampouco os sujeitos que dela participam.

5 A (RE)ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PELAS PROFESSORAS DE REDENÇÃO / CEARÁ

*“Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na
busca, não aprendo nem ensino”.*
(Paulo Freire).

Neste capítulo, apresentamos os dados construídos junto aos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender o modo como (re)organizam suas práticas de alfabetização e letramento no contexto da Educação Infantil.

As palavras de Freire (1996), na epígrafe que abre este capítulo, evidenciam o quanto a curiosidade é importante em diferentes dimensões, sejam elas, profissionais ou pessoais. As inquietações colocadas nesse movimento investigativo são fruto das nossas experiências e provocam a curiosidade em buscar compreender os contextos, principalmente os que estão mais próximos da nossa realidade.

Como fim de organização, esse capítulo está estruturado nos seguintes tópicos: Revisitando o caminho metodológico; conhecendo os sujeitos e a sistematização dos encontros que compuseram o movimento investigativo-formativo.

5.1 REVISITANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse tópico serão apresentados os percursos realizados durante a pesquisa para a construção dos dados junto aos sujeitos, colocando em evidência os contributos da pesquisa-ação colaborativa, dos encontros de formação e reflexão sobre as práticas e o trabalho com os portfólios.

A ideia inicial do projeto era realizar a pesquisa apenas com professoras do infantil V em pelo menos duas instituições de Educação Infantil, sendo uma na zona urbana e outra na zona rural do município de Redenção/CE. Com o avanço das leituras relativas à formação docente, Educação Infantil e as práticas pedagógicas realizadas com as crianças, o percurso metodológico foi sendo reformulado e ganhando outras características que pudessem dialogar com a realidade da escola, das professoras e sua formação, sem perder de vista as especificidades do contexto de atuação.

Um dos pontos que merecem destaque é a possibilidade de envolvimento do pesquisador no lócus de investigação, a partir das perspectivas de interação e diálogo apresentadas pela pesquisa-ação crítico colaborativa.

A partir da atuação no contexto da Educação Infantil no município de Redenção, percebemos que o programa Mais Paic marca fortemente a formação e conseqüentemente a atuação das professoras do infantil 2 ao 5. Assim, resolvemos eleger uma escola específica do município como lócus para desenvolver a pesquisa, possibilitando o desenvolvimento colaborativo de ações, intervenções e reflexões junto ao coletivo de professoras do CEI. A importância de organizar os caminhos da investigação centra-se na ideia de mudanças, que podem ser pressentidas e anunciadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Perceber essas mudanças configura-se como um movimento investigativo e formativo que articula escuta, reflexão, compreensão e possibilidades de transformação do cotidiano escolar.

Desse modo, considerando os objetivos propostos para a investigação, trabalhamos com a pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação colaborativa que “[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.” (GODOY, 1995, p.58). Gil (2002, p.94) complementa, afirmando que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Portanto, as reflexões apresentadas são constituídas a partir de um contexto formativo, educativo e social vivenciado pelas professoras, que foram compreendidas nessa investigação como pesquisadoras e autoras das suas práticas.

[...] A pesquisa qualitativa vai permitir a compreensão do cotidiano como possibilidade de vivências únicas, impregnadas de sentido, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação e proclamando-o como o espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.61)

A partir do conjunto de autores apresentados, verificamos que a pesquisa qualitativa além de se voltar à compreensão dos fenômenos do cotidiano, também possibilita a interação, que contribui com a formação crítica dos sujeitos, sustentado no princípio formativo da pesquisa e no princípio emancipatório da ação. Ao caminharem juntas pesquisa e ação permitem tanto a compreensão ampla dos problemas presentes na realidade quanto a transformação das práticas.

A pesquisa-ação colaborativa objetiva, segundo Pimenta (2005, p.510) “[...] criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade,

transformem suas ações e as práticas institucionais”. Foi a partir desse movimento que construímos, a partir das interlocuções com o lócus de investigação a proposta de um curso de extensão, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura – PROEX, da UNILAB.

O curso de extensão foi realizado junto às professoras do CEI Francisca Arruda de Pontes, uma instituição de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Redenção, estado do Ceará, localizada no centro da cidade, zona Urbana. Esta instituição conta com aproximadamente 223 crianças matriculadas, em turmas do infantil 2 ao infantil 5.

A realização desse movimento foi possível a partir de uma rede colaborativa que materializou a formação numa perspectiva investigativa e formativa. Desse modo, para cumprir com os objetivos, foram realizadas atividades em torno de 5 unidades temáticas relacionadas com a Educação Infantil, alfabetização e letramento. Os encontros de formação objetivaram, de forma geral, refletir sobre as articulações que se tecem entre o Programa Mais Paic e práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

O curso contou com um movimento metodológico que articulou diferentes estratégias investigativo-formativas, como:

- Vivências grupais;
- Discussão de textos e vídeos relacionados ao tema da formação;
- Relatos autobiográficos;
- Rodas de conversa;
- Construção de textos coletivos voltados à problematização e sistematização das práticas;
- Construção de portfólios formativos articulando momentos experiências do cotidiano da educação Infantil.

Além do movimento de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, tomamos como referências as demandas que vêm sendo colocadas no contexto da instituição de ensino em decorrência do Mais Paic e os compromissos com a Educação Infantil. Nessa tessitura seguimos o movimento de fortalecer a ideia das características que fazem parte da infância e o reconhecimento de que a dimensão cognitiva é apenas uma das muitas dimensões que constituem a criança. Entendemos que

as crianças tem o direito à educação, mas também elas têm outra série de direitos que merecem ser respeitados, como a vida, a alimentação, a cultura, a saúde, entre outros.

Com o desenho proposto para essa investigação, foi possível perceber que o processo formativo desenvolvido gerou reflexões sobre o contexto de alfabetização e letramento na educação das crianças, agregando novos conhecimentos que qualificam as práticas pedagógicas desenvolvidas que já vinham sendo desenvolvida pelas professoras participante da pesquisa.

Por conta da pandemia os encontros formativos foram todos realizados no contexto remoto, de modo síncrono e assíncrono¹⁰ por meio do *Google Meet*¹¹, em dias de sexta-feira, no período da tarde, de 13h às 15h30min, com exceção de um encontro que foi realizado no período da manhã, de 9h às 11h.

Nos encontros realizados, foi possível perceber as múltiplas vozes docentes, numa narrativa coletiva que foi se construindo durante a caminhada. Nelas se fizeram presentes inquietações, questionamentos e reflexões provocadas a partir das temáticas apresentadas, em um movimento dialógico, colaborativo e de formação (FREIRE, 2016; PIMENTA, 2006). Estas articulações foram sendo tecidas com apoio de uma rede de referências incluídas nas exposições organizadas e compartilhadas pelos professores formadores, numa perspectiva problematizadora que estimulou as professoras a refletirem sobre suas trajetórias formativas vivenciadas em diferentes contextos.

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (PIMENTA, 2005, p.523)

A reflexão apresentada pela autora contextualiza a importância da pesquisa com um caráter de formação contínua do professorado, compreendendo-a como parte do desenvolvimento profissional. Esse movimento se concretiza ao colocar os sujeitos frente aos desafios do cotidiano, vivenciados sobretudo no contexto educacional. Trazer novas

¹⁰ Os encontros síncronos foram aquelas que aconteceram em tempo real. E os momentos assíncronos foram aqueles que aconteceram sem a necessidade de uma interação em tempo real, apenas mediante orientações das atividades propostas tanto no momento síncrono como no grupo de *whatsapp*.

¹¹ Google Meet é uma plataforma de videoconferências do Google. Os convidados podem participar de uma videoconferência on-line no computador usando qualquer navegador da Web moderno. Fonte: <https://apps.google.com/meet/>

questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Os encontros foram organizados a partir do seguinte esquema: acolhida, exposição dialogada da temática e atividade prática realizada no momento da formação ou depois. Dentre as produções propostas, as professoras puderam vivenciar a experiência da escrita de cartas pedagógicas sobre sua infância e o seu processo de alfabetização e letramento, texto coletivo sobre a escrita, elaboração de atividades práticas para trabalhar com as crianças, as questões de memória, sistematização de reflexões sobre alfabetização e letramento, finalizando com a sistematização dos portfólios formativos. Todo esse movimento se constituiu como exercício da autoria.

5.2 CONHECENDO OS SUJEITOS

Do coletivo de professoras que compõe o CEI Francisca Arruda de Pontes, participaram como sujeitos da pesquisa nove professoras do infantil 2 ao 5¹². Uma coordenadora pedagógica, duas auxiliares administrativas e duas estudantes do mestrado em Educação da Universidade do Ceará – UECE. Importante destacar que os dados analisados foram apenas os produzidos pelas professoras e pela coordenadora pedagógica, as demais participaram da formação como apoio técnico e pela oportunidade da formação contínua, pois apesar de não estarem no contexto da sala de aula, possuem formação inicial para o exercício da docência e fazem parte da equipe da escola.

Nesse contexto, é necessário apresentar o perfil dos sujeitos, com o objetivo de anunciar elementos relativos a história profissional e a experiência dessas professoras com a Educação Infantil. Para preservar o sigilo de suas identidades, os sujeitos participantes serão apresentados por meio de personagens da literatura infantil.

A professora “Rapunzel”, tem 45 anos de idade, reside na comunidade de Boa Fé em Redenção, tem graduação em Pedagogia, concluída na Faculdade Maciço de Baturité - FMB no ano de 2021. Atualmente está cursando especialização em Educação Infantil e é professora temporária na rede pública de ensino do município há dois anos, atuando com crianças de 02 anos.

¹² A escola possui 14 professoras, todas foram convidadas a participarem do movimento formativo, porém só 10 aceitaram o convite.

A professora “Betina”, tem 44 anos de idade, é casada e reside em Redenção, tem graduação em Bacharelado em Humanidades, concluída na UNILAB em 2019 e atualmente está cursando licenciatura em Pedagogia na UNILAB. É Professora temporária do município, atuando com crianças de 02 anos.

A professora “Jasmine”, tem 53 anos de idade, reside em Redenção, tem graduação em Pedagogia, concluída na Universidade Vale do Acaraú – UVA, no ano de 2008. É professora temporária e atua há 10 anos na docência, sendo que 9 anos é dedicado a Educação Infantil. Atualmente é professora do Infantil 3.

A professora “Alice”, tem 43 anos de idade, casada, reside na comunidade de Outeiro, zona rural do município de Redenção. Possui graduação em Pedagogia, concluída na Faculdade de Kurios – FAK, em 2019. É especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental. É professora temporária da rede municipal de ensino de Redenção e Acarape e tem 3 anos de experiência com docência na educação infantil, especificamente com crianças de 3 anos, turma que trabalha atualmente.

A professora “Emília”, tem 40 anos, casada, reside no município de Acarape e possui graduação em pedagogia, concluída na Faculdade de Kurios – FAK em 2013 e tem especialização em Educação Infantil e fundamental I. É professora efetiva do município, com experiência de 9 meses na rede pública, pela aprovação do concurso de 2019 e 8 anos na rede privada. Atualmente é professora do infantil 3 no particular e do infantil 4 na rede municipal.

A professora “Elsa”, tem 37 anos, reside na comunidade de Outeiro, zona rural do município de Redenção, possui graduação em Pedagogia, concluída na FAK em 2017 e especialização em Educação Infantil e fundamental I. É professora temporária do município, com cerca de 10 meses de experiência na docência com crianças de 4 anos.

A professora “Mônica”, tem 37 anos, reside em Redenção, possui graduação em Pedagogia – FMB e atualmente está cursando segunda graduação em Letras na UNILAB. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e está concluindo a de Educação Infantil. É professora temporária do município de Redenção e Acarape, com experiência de 10 anos na docência, sendo 9 na Educação Infantil. Já lecionou em turmas de infantil 2, 3 e 5 e atualmente está com as crianças do infantil 4.

A professora “Preta”, tem 32 anos, casada, reside na comunidade de Outeiro. Possui graduação em Pedagogia, concluída na FAK, em 2016 e segunda graduação em

Letras, concluída na UNILAB em 2018 e atualmente está cursando especialização em Educação Infantil. É professora temporária da rede municipal de ensino de Redenção e Acarape, com experiência de 08 anos na docência, dedicados sempre a Educação Infantil, mais especificamente crianças de 4 e 5 anos. Atualmente trabalha com crianças no infantil 5.

A professora “Lelê”, tem 30 anos, casada, reside na comunidade de Boa fé e possui graduação em Letras, concluída na UNILAB em 2018. É professora temporária no município com experiência de 6 anos com a docência, sendo 5 dedicados a Educação Infantil. Atualmente trabalha com crianças no infantil 5.

A professora “Cinderela”, tem 48 anos, casada, reside no município de Acarape e possui graduação em Pedagogia, concluído na UECE em 2001 e especialização em Educação Infantil e Culturas e Histórias Afro-Brasileira, Indígena e Africana. É professora efetiva da rede municipal a 24 anos, dedicados a Educação Infantil, além de algumas experiências como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na SME de Redenção no ano de 2012 a 2014. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da CEI na qual desenvolve um trabalho com as professoras, com foco nos objetivos de aprendizagens relativos à educação das crianças.

Da análise dos perfis das professoras é possível verificar que:

- Todas as participantes são do sexo feminino, com idades entre 30 a 53 anos. A grande maioria é residente do município de Redenção, entre a zona rural e urbana, e duas residentes da cidade de Acarape.
- Em relação à formação inicial das professoras, das dez, seis possuem graduação em pedagogia em faculdade privada, uma em letras e pedagogia no contexto da universidade pública e uma em Humanidades. Importante destacar que algumas docentes cursaram ou estão cursando segunda graduação em Pedagogia ou Letras todas no contexto da universidade pública, com destaque para UNILAB;
- Sobre a formação contínua, seis professoras possuem título de especialistas, em sua maioria na área da Educação Infantil, obtidos em instituições privadas. Importante destacar que algumas professoras possuem mais de uma especialização, concluída ou em andamento;

- Duas professoras não possuem formação na área específica para educação infantil e não possuem especialização;
- Duas professoras iniciaram recentemente suas atividades na Educação Infantil, enquanto as demais agregaram experiências em média de sete a vinte e quatro anos no contexto da educação das crianças;
- Cerca de oito professoras possuem vínculo temporário com a rede municipal de ensino e duas são efetivas, sendo que uma está no município há mais tempo que a outra no contexto docente.

Diante do exposto, é importante destacar que as professoras são lotadas apenas em um horário, manhã ou tarde, com exceção da coordenadora que trabalha os dois horários. A análise do perfil das professoras implicadas como sujeitos na pesquisa, evidência elementos sobre a diversidade do coletivo, do contexto formativo inicial vivenciados por elas e do tempo de experiência dedicados a docência.

O conjunto de informações nos revela que o contexto investigado guarda relações com o cenário nacional, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Darci Ribeiro (INEP, 2020), através de um resumo técnico que anuncia um quadro de docentes composto majoritariamente pelo sexo feminino (96,4%), com recorte etário concentrado nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Em relação à escolaridade, os dados apontam para 79,1% com nível superior completo (sendo 76,5% em cursos de licenciatura e 2,6% em bacharelados) e 14,3% com nível médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,6% com nível médio ou inferior.

No que diz respeito ao vínculo trabalhista, a realidade do cenário nacional é inversa àquela encontra na instituição pesquisada. Nos dados da educação brasileira avanço relativo à estabilidade profissional, expressa através de números: 73,80% dos professores que atuam em creches e 72,64% que atuam em pré-escola são concursados. Entendemos que quanto maior é estabilidade dos professores, maiores são as chances de desenvolvimento profissional desses sujeitos e de desenvolvimento institucional das escolas, pois os investimentos feitos nos processos de formação têm o potencial de continuar contribuindo com o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras ao longo de períodos temporais mais extensos.

5.3 O QUE OS SUJEITOS REVELAM SOBRE AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ENCONTROS FORMATIVOS

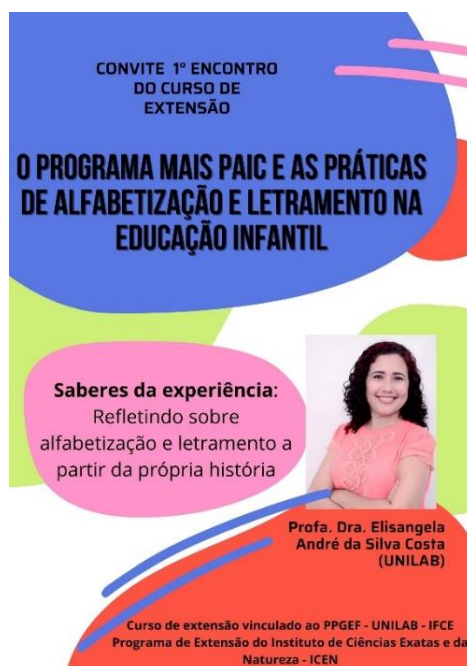
Nesse tópicO vamos situar elementos relacionados ao percurso metodológico, evidenciando os dados produzidos pelos sujeitos a partir dos movimentos investigativo-formativos realizados no desenvolvimento dos encontros de formação.

5.3.1 Encontro I - Saberes da experiência: refletindo sobre alfabetização e letramento a partir da própria história

O encontro inicial teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa as professoras participantes do curso, conhecer o coletivo e de modo dialógico apresentar a temática proposta para o encontro. Para tanto, antes do primeiro encontro, as professoras foram convidadas a participar de um grupo de Whatsapp, voltado ao fortalecimento de vínculos e da dinâmica de interação entre as participantes, tendo em vista que nem todos se conheciam.

O contexto de desenvolvimento deste encontro inicial foi muito esperado. “Na escola as professoras ficavam conversando sobre de como seria o curso e gerando expectativas em relação ao movimento formativo, ansiosas pelo primeiro encontro. (Diário de campo, setembro de 2021). Na figura 1 temos o *card* de convite para o encontro formativo.

Figura 1 – Card de convite para o encontro I



Fonte: Acervo do pesquisador (2021)

O primeiro encontro foi mediado pela professora Elisângela André da Silva Costa, da UNILAB, vinculada ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, com atuação nos cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB – IFCE).

No quadro 1 apresentamos a pormenorização da pauta do Encontro I:

Quadro 1 – Síntese do I encontro de formação

Título do Encontro I
Saberes da experiência: refletindo sobre alfabetização e letramento a partir da própria história
Dinâmica de abertura
Conhecendo o coletivo / apresentação do projeto e do curso
Vivência introdutória da temática
Entrelaçando arte, leitura, conhecimento e autoconhecimento Exibição do Vídeo animação - <i>A like</i>
Desenvolvimento de aporte teórico
Os saberes da experiência: o que aprendemos a partir de nossas histórias de alfabetização e letramento?
Produção reflexiva
Escritas de cartas pedagógicas
Aprendizagens e encaminhamentos
Como eu cheguei a formação e como estrou saindo?

Fonte: construído pelo autor (2021).

A proposta da dinâmica de abertura, era de que cada professora se apresentasse falando seu nome, turma que leciona e uma característica pessoal que considera marcante, essa dinâmica enfatizou questões sobre o autoconhecimento de si, tão importante no contexto da formação. Após a dinâmica de interação foram feitas algumas considerações relativas à diversidade do grupo e da importância do respeito as diferenças do coletivo, que vai se fortalecendo pelo reconhecimento das fragilidades e fortalezas de uns e dos outros que se fortalecem mediante as situações que vão emergindo no cotidiano escolar.

O momento central da formação foram as discussões realizadas a partir de um pequeno vídeo, intitulado, *alike*¹³. Entrelaçando arte, leitura, conhecimento, autoconhecimento e as reflexões trazidas no vídeo, as professoras foram estimuladas pela formadora a refletirem a partir da indagação sobre os saberes da experiência: o que aprendemos a partir de nossas histórias de alfabetização e letramento?

¹³ Dirigido pelos animadores espanhóis **Daniel Martínez Lara** e **Rafa Cano Méndez**, *Alike* nos lembra em 7 minutos o que acontece com nossas vidas quando a imaginação e a criatividade são drenadas de nós através do trabalho, da escola, e principalmente da necessidade (que nos é imposta como obrigação) de reproduzirmos a maneira de viver e agir de todos, rumo a uma vida cinza e mecânica. Fonte

O vídeo conseguiu trazer para a reflexão o que tem acontecido nos contextos das diferentes instituições de ensino ao redor do mundo, ou seja, o desejo de antecipar as aprendizagens das crianças relacionadas à leitura e à escrita. O coletivo foi convidado a pensar sobre o modo como essa realidade reflete na vida das crianças pequenas? Essas inquietações foram sendo respondidas pelas professoras à medida que elas foram tomando consciência de que ensinar exige escuta, liberdade e autoridade, exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, dentre outras exigências que vão sendo apontadas por Freire (1996).

Após a exibição do vídeo, as professoras foram instigadas a refletirem sobre o seguinte questionamento: até que ponto a história dessa criança se assemelha com a nossa? Como fomos alfabetizados e letrados? Será que algo da nossa história foi lembrada por nós enquanto assistíamos o vídeo? Após essa série de questionamentos as professoras foram convidadas a expressarem suas opiniões, a partir de imagens retiradas do vídeo, relacionando com suas vivências cotidianas.

É importante considerar a riqueza de detalhes que está no olhar das crianças e o interesse delas pela descoberta do mundo, sendo a escola vista como espaço de aprender e viver a educação infantil, mas que gradativamente, vai sufocando a criança e apagando nela a curiosidade e o prazer em aprender. Esse contexto vai distanciando a criança do prazer em aprender a ler, escrever, brincar, usar a criatividade, dentre outras dimensões que estão na Educação Infantil. Isso acontece porque basicamente tudo que vai sendo realizado é visto pelas crianças como obrigação, inserida numa rotina cansativa que deixa de lado a espontaneidade, a leveza e a significação. Estas características vão sendo substituídas por uma postura mais rígida, orientada pela perspectiva do resultado. Se pensarmos em termos mais abrangentes, percebemos que cada vez mais se espera pela antecipação dos processos de alfabetização e letramento.

Quando convidados a falar sobre as reflexões em relação ao vídeo e as imagens apresentadas, as professoras relataram:

Eu estudei 4 anos em uma faculdade e eu vejo hoje, que é dentro de uma sala de aula que você consegue desenvolver como se faz para trabalhar com as crianças, porque antes meu pensamento era chegar, ensinar 1, 2,3, as letras etc. Mas ano passado eu participei de uma formação com uma professora de outra cidade, e ela me ensinou, me deu dicas, de como eu deveria em uma sala de aula desenvolver atividades prazerosas que pudessem contribuir para o aprendizado das crianças. Muitas vezes a gente vem com um determinado plano, que

aquilo eu quero desenvolver, mas quando se chega na sala de aula, eu sento, converso com as crianças e pergunto sobre o que elas querem, historinha x ou y. Hoje a minha preocupação é procurar estratégias que as crianças possam aprender com alegria, com prazer (Alice).

Com as imagens, percebemos em sala que quando as crianças trazem as ideias delas e quando a gente leva em consideração o que elas trazem, elas fazem isso com mais empolgação, ou seja, a gente dando autonomia a elas, é possível perceber que elas fazem com empolgação, com mais entusiasmo e interesse. Não é algo fácil, sempre dá essa autonomia para as crianças, muitas vezes, a gente como professora peca, ao trazer algo que a gente acha interessante, mas às vezes não leva em consideração o que vai ver. [...] Quando a gente não leva em consideração a criatividade e a fala da criança, é como se a gente fosse cortando as asinhas dela e aos poucos ela vai perdendo essa vontade de voar e a coragem de enfrentar o mundo, acaba se retraindo, que pode levar para o resto da vida, tornando-se um adulto que não tem coragem de expor as ideias e de debater com as pessoas a sua opinião. Temos que pensar em dá oportunidade as crianças, levando em consideração as opiniões delas, elaborando atividades e experiências com foco nelas (Preta).

Eu vejo uma questão que considero muito importante no processo de aprendizagem das crianças, que é a família. Porque nós aprendemos a ler e a escrever de uma forma mecânica e é isso que as famílias também cobram da gente. Percebemos que o pai obriga a criança a ir pra escola com a mochila cheia de livros, porque o pensamento muitas vezes da família é: “se ele está levando os livros, logo ele vai conseguir aprender”. Muitas vezes a família ignora um desenho ou outra atividade, porque acha que só se consegue aprender se for naquele modo mecânico, escreve e aprende, escreve e aprende, e na nossa pratica hoje é o que mais temos encontrado dificuldades, porque nesse contexto de educação remota, por exemplo no qual é a família que tem feito as atividades, o que a gente nota é que, quando é orientado uma brincadeira ou algo mais lúdico, as famílias não realizam, elas só querem fazer atividades escritas, porque ainda compreende que a criança só aprenderá se for escrevendo. Não compreende ainda a educação como pratica, que se relaciona entre o brincar e o aprender. As vezes os pais não tem certa sensibilidade de perceber o olhar das crianças (Lelê).

As professoras trouxeram elementos muito importante para pensarmos o contexto da Educação Infantil. Percebemos nas falas a questão da experiência e valorização da autonomia, que nem sempre as professoras se dão conta de estimular isso na criança. O olhar trazido pelas professoras marca a crítica a uma perspectiva de educação mecânica, que ainda hoje é muito forte e estar presente nas famílias. As professoras, no exercício da profissão, têm a oportunidade de discutir e entender a onde esse tipo de educação nos leva, mas as famílias não. Nesse contexto, muitas vezes é possível presenciar opiniões distorcidas sobre as atividades lúdicas, compreendidas pelos/as responsáveis pelos educandos como perda de tempo. Para eles/as o processo de

formação das crianças deveria se dar exclusivamente por atividades relacionadas à língua escrita.

No seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro lado, deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita (BAPTISTA, 2010, p.01).

Desse modo, a reflexão sobre apropriação da linguagem escrita precisa ter como ponto de partida a aprendizagem do olhar, a escuta sensível, o exercício de empatia, a compreensão da criança como criança, para que o resultado seja o envolvimento das mesmas em um universo alfabetizador cheio de significados, pois “[...] o trabalho com a linguagem escrita deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura” (BAPTISTA, 2010, p.02).

Não há um modelo pronto de atividade ou estímulo. O/a professor/a precisa usar o tempo inteiro a criatividade e ir se reinventando em relação ao modo como promove a interação das crianças com o universo da leitura e da escrita. Nesse movimento, os/as docentes precisam ser determinados para saber lidar com as pressões externas que buscam incessantemente interferir nas atividades a serem realizadas junto às crianças. Portanto, é necessário se fortalecer coletivamente, valorizando os princípios educacionais que reconhecem as crianças como sujeitos e a construção do conhecimento como processo e não como reprodução.

A formação, diante do exposto, só terá sentido quando for capaz de estimular a transformação das práticas, partindo da compreensão de que a teoria está sempre presente na prática, e que, muitas vezes, os discursos são distorcidos. A partir dessa compreensão “As professoras foram sendo estimuladas a refletir sobre as suas histórias na alfabetização e ao mesmo tempo, pensar de como as experiências vivenciadas por elas estão nas suas práticas pedagógicas e que estas precisam ser refletidas” (Diário de campo, setembro/2021).

Finalizando a formação, foi realizado um movimento no qual as professoras puderam expressar por meio de uma carta pedagógica reflexões sobre a infância e a

escola. Segundo Portal (2013, p. 15539) “As cartas exercem essa função autêntica, quando seus escritos contam e expressam sentimentos e anseios”, foi com essa intencionalidade, que as professoras foram convidadas a visitar seus baús de memórias afetivas narradas sobre suas trajetórias formativas, sobretudo relacionadas a infância. O que essas narrativas revelam sobre os contextos de alfabetização vivenciados na infância nos mostram o quanto os métodos ditos tradicionais foram presente na vida dessas professoras. “Ao serem incumbidas da tarefa de escrever uma carta, as professoras se sentiram desafiadas, pois muitas delas não lembravam da época da infância e muito menos da alfabetização” (Diário de campo, setembro/2021).

Alguns trechos das cartas realizadas pelas professoras evidenciam além do contexto da infância, sobre uma perspectiva de brincadeira, comunidade e as primeiras vivências no contexto da escola, o contexto de Alfabetização e letramento, a partir de uma perspectiva tradicional” de ensino, vinculadas a um modelo educativo que tinha como objetivo a aquisição da língua escrita.

Ao longo das 10 cartas, o ponto em comum narrado estivera ligado com questões relativas à postura exercida pelo professor, que nos deram evidências de uma educação bancária. Porém é necessário o exercício da reflexão, para dar espaço a um movimento de “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...] (FREIRE, 2016, p. 119)

A partir do exposto, percebemos o quanto os métodos tradicionais de ensino marcaram a trajetória formativas das professoras na educação básica e que muitas vezes precisam ser superados, para que não serem reproduzidos.

Aos 7 anos de idade, ganhei uma bolsa para estudar no centro [...], uma escola que julgo tradicional no qual a figura principal no processo de ensino era a do professor, o “sabe tudo” e por vezes muito autoritário, detentor do saber. Quanto a nós, os alunos, éramos apenas ouvintes, ou seja, nossa tarefa era absorver o maior número de informações repassadas de modo tradicional pelo professor (Jasmini).

Fui alfabetizada no modelo repetitivo, ligando pontos, soletrando, memorizando a pronuncia das letras (a; b; c; z), separadamente, para depois uni-las em sílabas (b + a = ba; c + a = ca etc.). Após isso, conhecer às palavras para finalmente chegar a frases e textos (Emília).

Mesmo tendo iniciado a escola aos 6 anos, minha alfabetização só veio a se concretizar aos 8 anos. Ainda me lembro de minha mãe passando

as sílabas sem nenhuma conexão direta com as palavras, ou seja, eram sílabas soltas. BA – BE – BI – BO - BU... Lembro-me que as vezes nós riamos enquanto repetia. Na escola a professora ensinava da mesma forma. Isso tornava difícil minha aprendizagem porque não sabia para que serviam aquelas citações de sílabas, não traziam significados. (Cinderela).

O convite para escrever a referente carta me fez recordar alguns momentos de minha infância, não sei ao certo quais períodos, são pequenos flashes de memória que revelam situações e espaços que marcaram minha vida. [...] confesso não recordar muito das aulas, porém lembro-me que tinha medo de cometer erros, por esse motivo não gostava de expressar-me oralmente, por diversas vezes escandia a falta de compreensão das explicações da professora, para não a incomodar (Preta).

Já minha alfabetização as aulas foram um pouco diferenciadas, eram focadas na escrita e leituras [...]. A professora realizava as atividades com apoio de uma cartilha que se chamava Cartilha da “Ana e do Zé”. [...] O seu conteúdo era constituído por algumas famílias silábicas, palavras com algumas sílabas relacionadas a sílaba em estudo, e também textos a partir de frases (Mônica).

Recordando em meu quarto quando fui alfabetizada, lembro-me bem o quanto era difícil, pois desde pequenos somos ensinados a competir. Essa observação que fiz da competição é devido a separação de lados de quem sabia mais e de quem sabia menos. Na verdade, eu não queria fazer parte daquele lado da sala que estava sempre levando cartões, eu já entendia que aquele lado não era bom, não era para mim. Naquele tempo não tínhamos muita intimidade com os nossos professores, éramos como robôs, enfileirados, não podíamos olhar para trás e para o colega do lado (Betina).

O movimento de olhar para própria história é importante porque nos provoca a ir pensando sobre marcas da alfabetização e do letramento que estão na atuação docente. Marcas que muitas vezes precisam ser superadas pois não são condizentes com as realidades educacionais atualmente. Com as escritas das professoras foi possível perceber que quase todas elas vivenciaram contextos de alfabetização reduzidas a exercícios de ler e de decifrar códigos escrito. Com as pressões externas pelos resultados, muitas vezes até essas práticas vão sendo incluídas sem que sejam percebidas criticamente, ou seja, de forma naturalizada.

Entendemos que é preciso elaborar estratégias para fazer a mediação e garantir que a aprendizagem aconteça, mas não de forma distante das crianças, do que elas trazem como acervo rico de experiências de mundo, dos seus interesses, da possibilidade de vivências lúdicas, do desejo e do prazer da criança em aprender.

Crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e

visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita (BAPTISTA, 2010, p.02 e 03).

O contexto apresentado pela autora nos convida a refletir sobre a alfabetização no contexto da educação infantil, lançando luzes que iluminam o caminhar docente, ajudando a compreender de forma ampla como as transformações que vão ocorrendo na prática, dialogam com as formações vividas ao longo da trajetória profissional. O processo formativo deve ser encarado como um momento que oportuniza aos professores o contato com a teoria associada de forma deliberada com prática, como propósito de adquirir conhecimentos sobre a língua escrita e estimular o protagonismo das crianças. Nessa perspectiva, o necessário exercício de revistar as memórias de alfabetização na infância colabora com a tomada de consciência do modo como se constroem a identidade profissional e saberes da docência. Segundo Pimenta (2018, p.7):

[...] Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

A autora aponta que o processo de construção de nós mesmos como professores e como profissionais envolve os saberes da docência em três diferentes aspectos: saberes da experiência, que é tudo aquilo que aprendemos ao longo das nossas trajetórias de vida, na condição de estudantes, na condição de professores, de mães de estudantes. Esse conjunto de experiências se somam e constroem a nossa bagagem de saberes das experiências, compreendidos como portas de entrada para o entendimento, construção e aprofundamento de outros saberes: os específicos da área e os saberes pedagógicos.

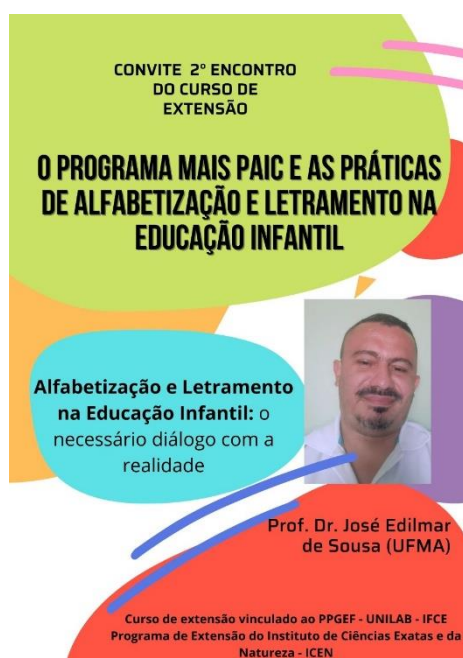
Por fim, após a exposição dialogada, cheia de sentido e significado, compartilhadas no primeiro encontro, no qual considerou as professoras como intelectuais, foi possível perceber o quanto o movimento formativo com essa intenção qualifica o trabalho docente.

5.3.2 Encontro II - Alfabetização e letramento na educação infantil: o necessário diálogo com a realidade

O II encontro com as professoras teve como objetivo refletir sobre o universo alfabetizador presente já na Educação Infantil, contextualizando principalmente como se dá as aproximações das crianças com a escrita e o que ela representa nesse processo. O contexto de desenvolvimento deste encontro se deu por meio do movimento dialógico, que tem “como essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2016, p.133).

Foi possível observar que o “encontro foi permeado por um contexto dinâmico e interativo, instigando as professoras na produção de conhecimentos importantes para sua formação” (Diário de campo, setembro / 2021). Abaixo o *card* de convite para o encontro formativo.

Figura 2 – Card de convite para o encontro II



Fonte: Acervo do pesquisador (2021)

O segundo encontro foi mediado pelo professor José Edilmar de Sousa, da Universidade Federal do Maranhão vinculado ao curso de licenciatura em Pedagogia, com ênfase em atividades relacionadas à Educação Infantil, escrita e formação de professores.

Freire (2016) nos ensina que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. Com essa potente reflexão, o autor vai nos fazendo o convite de pensar sobre a nossa postura enquanto professores, diante dos saberes da experiência relacionados às diferentes dimensões que constroem a identidade docente, sendo elas sociais, culturais, emocionais e etc.

Somos inspirados pelo autor e suas escritas a construir, por meio do diálogo fraterno e crítico, conhecimentos pedagógicos com os quais possamos problematizar as realidades vividas por professoras e ao mesmo tempo discutir por ocasião do encontro formativo sobre as estratégias para superação dos diferentes desafios presentes no cotidiano de trabalho.

O quadro 2 apresenta a pormenorização da pauta do II Encontro.

Quadro 2 – Síntese do II encontro do curso de extensão

Título do Encontro II
Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: O necessário diálogo com a realidade
Dinâmica de abertura
Escrita na minha vida de estudante/ professor
Vivência introdutória da temática
Reflexões sobre a escrita por meio do aplicativo <i>Jamboard</i>
Desenvolvimento de aporte teórico
Professor como pesquisador da Educação Infantil; Pesquisador da escrita; a tese construída e como as experiências forjaram esse trabalho
Produção reflexiva
Texto coletivo – Poesia
Aprendizagens e encaminhamentos
Avaliação da formação

Fonte: construído pelo autor (2021).

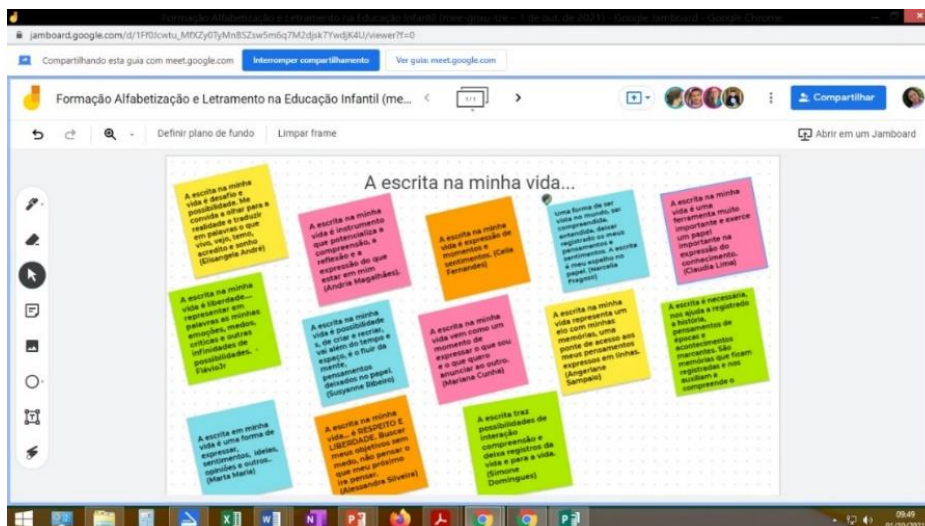
Na dinâmica de abertura, as professoras foram convidadas a partilhar conhecimentos sobre a escrita por meio de um aplicativo chamado de *Jamboard*¹⁴. A ideia inicial foi a de que as professoras pudessem escrever/ falar da escrita na vida delas e compartilhar uns com os outros as reflexões.

Ao explicar esse movimento inicial, o professor formador falou de modo bem descontraído “gente a escrita no *Jamboard*, é como se eu tivesse na escola chamando vocês para escrever no quadro” (Diário de campo, setembro / 2021), algo bem comum no cotidiano das salas de aula.

Com a espontaneidade do professor formador, todas as professoras sorriram e conseguiram compreender a orientação da atividade proposta. Os registros por elas realizados seguem apresentados na figura 3.

Figura 3 – Registros das professoras sobre escrita no *Jamboard*

¹⁴ O *Jamboard* é uma tela inteligente. Os professores podem incluir todos os alunos no processo de aprendizagem, seja para trabalhos na sala de aula tradicional, para seminários em grupo ou pelo ensino à distância. Fonte: https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/jamboard/.



Fonte: Acervo do pesquisador (2021)

As professoras, em suas escritas postadas no *Jamboard*, destacaram:

A escrita na minha vida é possibilidades, de criar e recriar, vai além do tempo e do espaço, é o fluir da mente. São os pensamentos deixados no papel (Lelê).

A escrita em minha vida é uma forma de expressar sentimentos, ideias, opiniões e outros (Mônica).

A escrita traz possibilidades de interação, compreensão e deixar registros da vida e para a vida (Betina).

A escrita é necessária, nos ajuda a registrar a história, pensamentos de épocas e acontecimentos marcantes. São memórias que ficam registradas e nos auxiliam a compreender o presente e quem somos (Preta).

As falas das professoras destacam importância da escrita na nossa vida em diferentes contextos, percebendo-a como forma de criar e recriar, expressão de sentimentos, registros para a vida e memórias do passado, na perspectiva de compreender o presente e nossas raízes. Evidenciamos que essas palavras, trazidas nas reflexões das professoras, nos permitem perceber a complexidade da escrita que perpassa a nossa vida e está presente no nosso cotidiano, seja ele pessoal e profissional. Mas como trabalhar a escrita nos primeiros anos da vida escolar das crianças?

Esse questionamento coloca em xeque as inquietações que envolvem dois conceitos que marcam fortemente o contexto da Educação Infantil atualmente: alfabetização e o letramento. Quando estamos falando desses conceitos, principalmente da alfabetização, temos a ideia de uma tecnologia bastante útil em nossas vidas e que modificou a história humana desde a sua invenção. Nesse contexto é fundamental realizar

o exercício de perceber as exigências feitas às crianças no processo de aquisição da língua escrita na educação infantil.

Essas inquietações foram sendo dirimidas durante o movimento formativo, que considerou “[...] a importância de se trabalhar nos processos de formação, a perspectiva da compreensão do professor como pessoa, que requer o reconhecimento de sua integralidade (COSTA, 2014, p.139). Quando a formação considera as experiências adquiridas pelos sujeitos e suas relações com a docência, está ganha mais sentido, oportunizando a qualificação de suas práticas, o processo de autoconhecimento, assim como a atribuição de significados às posturas tomadas diante as situações presentes no cotidiano da escola.

O processo de autoconhecimento colabora de maneira importante na avaliação da própria ação docente e na visualização de seus limites e possibilidades, o que se constitui como uma importante referência para a construção de itinerários de formação contínua e desenvolvimento profissional docente (COSTA, 2014, p.139).

Nesse sentido, “o professor iniciou a exposição teórica apresentando um poema de sua autoria, construído durante a sua tese, sobre as palavras” (Diário de campo, setembro/2021). A poesia coloca como evidência as palavras, e diz o seguinte:

SOBRE AS PALAVRAS

Às vezes faltam.
 Às vezes sobram.
 Às vezes matam
 Às vezes salvam.
 Servem a muitos fins.
 Como aprendiz da poesia e da vida, quero-as como acalanto de alma.
 Quando partem do aprendiz e seu coração acalma.
 Quando chegam ao leitor acolhe.
 As palavras em versos são um modo de sair e chegar ao próprio coração
 ou a outros.
 Palavras são como as asas sem precisão da hora de voar ou de pousar.
 Como aprendiz, quero aprender a usá-las bem.
 Quero que saiam e que cheguem trazendo e fazendo...
 Que as palavras nos façam bem.

(Professor Edilmar, Um aprendiz da poesia, 2020)

Após a leitura, o professor expressou de forma sensível, o encantamento causado pelas palavras e chamou atenção para a escrita como elemento de formação, necessário pra registrar as invenções docentes. Começou então, a exposição teórica, tecendo relações entre o que as professoras trouxeram na dinâmica inicial, complementando com

a poesia e contextualizando que a escrita é um modo de inscrição no nosso processo formativo.

Ao iniciar com a poesia, o professor foi convidando o coletivo a perceber os caminhos que vão sendo construídos quando se tem a apropriação da escrita. Eles, além de empoderarem os sujeitos, ajudam-nos a apropriar-se dos contextos onde estabelecem relações. A escrita marca o momento inicial da alfabetização e esta experiência é decisiva na qualidade desse processo.

Incorporada às práticas, a escrita precisa ser ensinada de modo a ir ao encontro das crianças, considerando suas singularidades (KRAMER, 2019), seus desejos, necessidades, conhecimentos, considerando sempre a possibilidade de despertar o prazer e a curiosidade como elementos presentes durante a aquisição da língua escrita. “Ao longo das experiências compartilhadas, foi possível observar o entusiasmo das professoras na descoberta de novas possibilidades de compreensão, na qual elas comentavam que nunca tinham parado para refletir sobre tal contexto” (Diário de campo, setembro/2021). Como por exemplo dessa observação, mencionamos a ideia da Educação Infantil como base; A alfabetização como série e a diferença entre ensino e educação. Essas categorias foram apresentadas na perspectiva de desconstrução das ideias que foram sendo impostas e que hoje precisam ser desconstruídas. “As professoras ficaram surpresas quando o professor formador falou sobre a Educação Infantil como base, pois é um discurso sempre usado e pouco refletido” (Diário de campo, setembro/2021).

A Educação Infantil é a etapa da Educação Básica que recebe a menor quantidade de recursos e grande número de professores sem formação específica. Como, então, essa realidade, muitas vezes cercada pela falta de condições adequadas de trabalho, pode ser afirmada como a base? O que de fato ela sustenta? É preciso desconstruir essa ideia e perceber que a educação básica é formada por três etapas, ou seja, esse tripé é formado pelo Ensino fundamental, o Médio e a Educação Infantil, como a primeira etapa desse tripé, sendo apenas um dos componentes da base.

Sobre Educação é importante destacar que esta deve ser entendida como processo global do desenvolvimento, ou seja, envolve a integralidade da pessoa, nesse caso a criança. Para Freire (2016), educação é um ato político, que transforma os indivíduos por meio da consciência crítica, e estes terem a capacidade de transformar o mundo humano. O ensino corresponde às aprendizagens específicas, sobre o qual Freire (2016) tece uma importante crítica ao dizer que esse movimento não deve ser vivenciado

como mera reprodução ou construção de saberes. O pois o papel dos/as professores/as é outro, o de estímulo e mediação do processo de produção do conhecimento.

Na Educação Infantil existem aspectos múltiplos que precisam ser considerados, em uma concepção integral de educação. Nesse sentido, aprender a andar e a falar é tão relevante quanto aprender a ler e a escrever. Essas aprendizagens são importantes, de maneira equivalente a uma outra gama de habilidades que não são necessariamente ou diretamente ensinadas, mas experienciadas através de situações elaboradas com vistas à apropriação por parte das crianças, que aprendem a partir das suas interações.

A criança que está vivenciando seus processos básicos de desenvolvimento, como a oralidade, habilidades motoras, andar, falar, se movimentar de diferentes formas, necessitam de um olhar atento por parte dos/as professores/as. Importante destacar que dentro do que é proposto na educação das crianças, a alfabetização é um elemento importante, mais não único, tendo em vista que ela é um processo que se dará concretamente em um prazo longo, e não em um ano, meses ou dias.

Pensar a função social da escrita é diferente de engolir palavras, letras, de ter que decodificar, porque o processo não se reduz a isso, embora esse movimento seja importante e necessário. Nesse sentido, é importante ter em mente que a alfabetização é um processo que envolve vários aspectos.

Em sintonia com a finalidade da Educação Infantil faz-se necessário romper com a perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental, já que a alfabetização não é uma série. É preciso pensar em práticas que favoreçam o desenvolvimento das crianças, que envolvem a fala e o movimento, dentre outras habilidades motoras que antecedem o processo de alfabetização propriamente dito.

Caminhando para o final da exposição, o professor foi relatando que a alfabetização e o letramento são processos iniciados na Educação Infantil, mas não acabados. Como decorrência das reflexões ocorridas neste encontro, foi proposto para o coletivo a produção de um texto coletivo, atividade que poderia ser desenvolvida com crianças de 5 anos. No contexto da formação, a proposição teve o objetivo de escrever um verso sobre a escrita ou alfabetização na formação. Importante destacar “que inicialmente as professoras acharam que não daria muito certo, pois cada uma ia escrever em um espaço diferente (Diário de Campo, setembro/2021). Foi possível perceber a relação entre o escrito e o vivido no texto que foi construído.

A escrita como potencialidade de autoconhecimento, de reflexão, registro e memória, trazida no início do movimento formativo na dinâmica inicial, foi centro da produção coletiva.

A ESCRITA INSCRITA EM NÓS ...

As palavras voam.

A escrita fica, assim, como as experiências que nos afetam.

A escrita, retrato da minha vida.

A escrita, escolha da minha vida acadêmica.

A escrita, desafio profissional.

A escrita, minha melhor forma de viver.

A escrita é uma janela que, quando aberta, nos permite ver e sentir o que somos.

Sou eterna aprendiz do processo de escrever.

A escrita é um desafio, mas, ao nos deleitar sobre seu sabor e dor, vamos nos constituindo e[nos] transformando como seres reflexivos, partilhando de nossos saberes, amores e cores.

Refletir sobre o modo de escrever e realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos.

Aprendizagem que motiva e não limita, ensina a pensar.

A escrita é uma possibilidade de criar e recriar.

O espelho da alma e luz no caminhar!

Escrever é libertação.

É uma forma de expressão.

Sendo ela escrita ou não.

Escrever para reviver, viver, ser ...

Compor narrativas afetivas daqui e dali....

ESCREVER...

(Texto coletivo, 2021).

A produção revela as reflexões que foram construídas no decorrer da formação e “O interessante é que não houve influências do outro na produção” (Diário de campo, setembro/ 2021). A ideia central foi a construção de um texto coletivo, do tipo poesia, realizado na nossa formação, sobre a formação. A liberdade de escrever e partilhar a partir dos diálogos tecidos foi afetivamente eternizada na escrita da poesia.

É preciso se atrever a rabiscar o verso, a construir a reflexão e dá sentido à formação. O resultado foi de um “texto que é do coletivo de professoras da CEI, no qual não se pode ter uma autoria individual, ele é coletivo, o que salienta os aspectos colaborativos da pesquisa e da formação” (Diário de campo, setembro/2021).

Após a socialização, foram retomadas as discussões realizadas, solicitando as professoras que avaliassem o encontro em uma palavra. As falas das professoras sobre o encontro evidenciam que foi um momento de partilha, construção e desconstrução de conhecimentos necessário à formação docente.

Encantamento com a poesia – (Preta).

Gratidão – (Lelê).

Aprendizado e conhecimento – (Elsa).

Observar mais os detalhes, porque eles fazem a diferença – (Cinderela).

O movimento formativo iniciou-se com uma atividade de sondagem, uma dinâmica interativa com o objetivo de acessar as experiências ou saberes das professoras e finalizou colocando em prática tudo que foi vivenciado, dando significados e qualificando a formação como potência profissional.

5.3.3 Encontro III - diálogos formativos docentes: entre o escrito e o vivido

O III encontro do curso de formação teve como objetivo trabalhar a memória com suporte de formação docente, contextualizando história da infância e alfabetização. O contexto de desenvolvimento deste encontro trabalhou com a histórias de vida das professoras como estratégia de aproximação com a realidade vivenciada. A seguir, a figura 4 apresenta o *card* de convite para o encontro formativo.

Figura 4 – Card de convite para o Encontro III



Fonte: Acervo do pesquisador (2021).

O terceiro encontro foi mediado pela professora Carla Verônica Albuquerque Almeida, da UNILAB, vinculada ao Instituto de Humanidade e Letras do Campus dos Malês (Bahia) e de forma mais específica ao curso de licenciatura em Pedagogia.

A construção das narrativas de histórias de vida oportunizou às professoras revisitar seus baús de memórias afetivas e lembrar dos processos vivenciados no contexto da infância, em família, com amigos, na escola ou em diferentes espaços. Nesse movimento, a história de vida vai se constituindo como um potencial formativo muito significativo para os sujeitos, levando em consideração que todos os seres humanos têm histórias que marcam suas trajetórias.

A formação, que teve como tema central a memória, foi realizada na perspectiva de ateliês autobiográficos de formação, favorecendo aos participantes uma interligação entre passado, presente e futuro, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas por meio das dinâmicas realizadas. O quadro a seguir apresenta a pauta trabalhada no III Encontro.

Quadro 3 – Síntese do encontro III encontro do curso de extensão

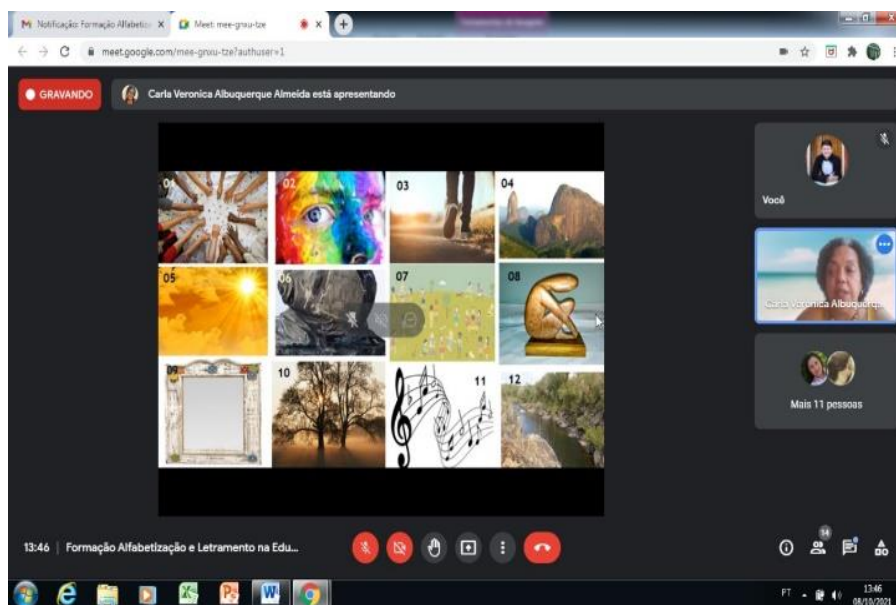
Título do Encontro III
Diálogos formativos docentes: entre o escrito e o vivido
Dinâmica de abertura
Dinâmica: reminiscências da infância
Vivência introdutória da temática
Considerações da dinâmica inicial, contextualizando as experiências na Educação Infantil
Produção reflexiva
Produção de práticas lúdicas relacionando memória, alfabetização e letramento
Aprendizagens e encaminhamentos
Avaliação da formação

Fonte: construído pelo autor (2021)

A dinâmica inicial, denominada reminiscências da infância, buscou estimular o coletivo a refletirem sobre as vivências infantis. A professora formadora nesse momento compartilhou uma ela com doze imagens. (Diário de campo, outubro/ 2021). Nesse contexto cada professora deveria escolher observar atentamente as imagens e escolher uma ou mais, que representasse a infância. Os questionamentos para mobilizar as professoras para a reflexão foram: Como é que me senti na infância? O que foi a infância pra mim? O que essas imagens revelam sobre a infância vivenciada? Porque essa imagem me marca? Todos os questionamentos foram feitos atrelando as histórias de vida e as memórias do passado que muitas vezes são adormecidas, porém “A reconstrução do passado anda junto com a trajetória provável da vida no futuro” (GIDDENS, 2002, p.72),

é a partir dessa reflexão que revisitar as memórias do passado se constitui como estratégia de formação. A figura 4 mostra as imagens trabalhadas.

Figura 5 – Imagens – Reminiscências da Infância



Fonte: Acervo do pesquisador (2021)

A maioria das professoras escolheu a imagem 12, que é a de um rio. Em suas falas elas expressam o porquê das escolhas:

*[...] Eu escolhi a imagem dez, as que tem as **duas árvores** e a doze. Quando criança além das brincadeiras a gente tinha os afazeres de casa. **As árvores** me lembram de quando a gente ajudava nossa mãe a buscar lenha para cozinhar e a do **rio**, era de quando ela ia lavar roupa. **A meninada ia brincar no rio e tomava banho** (Cinderela).*

*Eu me identifiquei com duas imagens. A do **rio** e a dos **pés descalços**. Primeiro o rio porque antigamente a gente **não tinha água encanada em casa**, e minha mãe ia para o riacho lavar roupa e a gente ia lavar roupa junto com ela, 'só que não', íamos mais para **brincar**, pular dentro do rio e fazer aquela bagunça. E os **pés descalços** me lembra a infância, quando recordo dos meus primos gostavam muito de brincar aqui em frente de casa, na rua e a nossa brincadeira favorita era de pega-pega, de correr. Eu sempre tirava o chinelo para **sentir os pés no chão** e eu tinha mais velocidade para correr descalço (Lelê).*

*[...] eu olhando essas figuras, três são muito ligadas a mim. A sete que é **brincando na rua**, [...] a oito, pois eu era muito só, e quando eu me sentia assim, eu vou para figura onze, pois eu gostava muito **de cantar e ouvir música**. E com isso eu mostrava o que eu estava sentindo, mas ninguém ligava, não percebia (Betina).*

*A imagem que eu mais me identifiquei foi a número doze, a que tem o **rio**. Na infância eu morava na zona rural e como não tinha água*

*encanada a gente tomava banho no lago. Todas as manhãs o meu trabalho era pegar o jumentinho e ir **buscar água no rio**, para trazer para casa, ai gente aproveitava pra tomar banho na lagoa (Emília).*

A expressão das professoras remete a alguns contextos vivenciados por elas na infância e essas reminiscências tem a ver com os contextos vividos na época, os diferentes ambientes que a infância foi desenvolvida. Ao lançar um olhar mais crítico para as falas, podemos perceber questões sociais, que impactam em como essa infância foi sendo desenvolvidas.

O contexto autobiográfico dessa dinâmica nos ajuda a compreender muitas questões da infância, sejam momentos prazerosos ou não. Às vezes, a memória fica meio adormecida porque o tempo se encarrega desse adormecimento. Porém em algum momento os acontecimentos emergem, sejam em uma música, um objeto, uma cena, ou outros elementos que nos toca, e por isso a memória é acionada.

A autobiografia é uma intervenção corretiva no passado, e não uma mera crônica de eventos passados. Um de seus aspectos, por exemplo, é "acalantar a criança que fomos". Pensando para trás sobre uma fase difícil ou traumática da infância, o indivíduo fala com a criança que foi, confortando-a e apoiando-a e aconselhando-a. (GIDDENS, 2002, p.72).

As águas presentes nesse momento foram remexidas a partir das percepções de imagens que nos remeteram a infância e que, sem dúvidas, gerou algumas emoções. É como um filme que passa na nossa memória, que tem significados e afetividades que contribui para a construção da nossa identidade.

Pelas lembranças armazenadas na memória, o indivíduo imagina, sonha, lembra o vivido e o interpreta, sendo estimulado por fatores externos a si. Nesse contexto, as reflexões construídas são referências importantes para pensarmos o contexto da educação infantil e de como podemos trabalhar as memórias das crianças.

Na acolhida, roda de conversa, contação de história podem estar presentes objetos que acionem a memória das crianças e nesse movimento vai se trabalhando a questão da oralidade, elemento de fundamental importância para o contexto de alfabetização. É justamente o desenvolvimento dessas atividades que vai ajudar a facilitar a aquisição da linguagem escrita. “A partir das observações realizadas, é possível verificar que para se trabalhar as reminiscências infantis é necessária a formação contínua que estimulem as professoras a criar estratégias que oportunizem as crianças o movimento de refletirem sobre suas memórias dentro do contexto alfabetizador, a partir de um

brinquedo, de uma fotografia, construção de livros e outras estratégias” (Diário de campo, outubro/2021).

A segunda dinâmica proposta às professoras ocorreu a partir de uma música, levando em consideração a presença dessa linguagem na educação infantil. Nesse contexto, foi indagado: que música marcou a nossa infância? Que música marcou nossa trajetória? As falas das professoras evidenciam que:

*As músicas da minha infância que relembro são **as cantigas de roda, ciranda cirandinhas, atirei o pau no gato** (Jasmine).*

*[...] eu gostava de variadas músicas, **a gente se identifica com a música que fala da pessoa, da sua trajetória**. [...] me agarrava muito nessa música, pelo fato dela trazer um sim para os nossos sonhos, das nossas expectativas, para gente realizar. O sim na minha vida abre possibilidades (Betina).*

*Na verdade, quando a professora falou, já me veio uma música e a cena. Porque quando eu era bem pequena [...] a minha avó, deitada em uma reidinha (sic) e me colocava no colo e começava a **contar história e dentro da história** eu me lembro da musiquinha que eu gostava que era a do lobo mau. Eu a adorava cantando, era um presente pra mim. Ela cantava e fazia a entonação da voz e eu prestava muita atenção, eu amava (Preta).*

Das reflexões apresentadas na segunda dinâmica, a música se apresenta como um elemento de afeto, de trajetória, de histórias, dentre outras. Dentro dessa gama de interpretações é possível também considerar a música como uma alternativa didática para trabalhar diferentes estratégias junto às crianças. Destacamos que a escolha das músicas sempre demanda uma reflexão crítica e cuidadosa análise antes de serem apresentadas às crianças. “Algumas professoras relataram situações de sala de aula, na qual as crianças pediam músicas cuja as letras eram não agregavam sentido para a educação delas, apesar de fazerem parte do contexto vivenciado por elas fora da escola” (Diário de campo, outubro/2021).

A música ela além de trabalhar memórias, a pode ser utilizada no processo de alfabetização de diferentes maneiras. Nesse cenário brincante de ser professora, a música deve ser trabalhada como história, explorando os sons, as letras e o contexto. A partir das duas primeiras dinâmicas foi possível perceber como a escrita de si se configura como uma alternativa pedagógica indispensável na busca por uma identidade narrativa, na qual

o docente articula situações e atualiza a reflexividade das suas ações, sejam elas como imagens, músicas ou objetos.

A terceira dinâmica centrou-se na construção de ações pedagógicas a serem trabalhadas com as crianças, numa perspectiva de memória, brincadeira, interação e alfabetização. A divisão das equipes foi realizada de acordo com as idades das crianças com as quais as professoras trabalham, ou seja, as professoras que atuam com 2 anos ficaram juntas, as de 3 anos e assim sucessivamente. “As professoras têm grupos de whatsapp para realizar planejamento e isso facilitou a interação para a construção da atividade propostas” (Diário de campo, outubro/2021).

Após a elaboração das experiências, o grupo escolheu uma professora para representar e fazer a apresentação.

Aqui nós pensamos o seguinte: pedir as crianças para trazerem alguma fotografia que tenha a questão da família e [...] trabalhar a questão da fotografia na perspectiva do eu, outro e nós, que começa dentro de casa. Depois disso, pedir para as crianças representarem como elas veem a família para além da fotografia. Foi pensando a questão do desenho porque dada a nossa vivência na escola nós devemos ter o cuidado de as crianças terem vivências o mais concreto possível, mas nós percebemos a dificuldade que as crianças tem em desenhar. Quando a gente pede a criança para desenhar ela diz que não sabe, é como se tivesse podado a criatividade da criança. Com relação aos infantil V, são as crianças que estão saindo da escola, em alguns momentos nas formações é pedido de nós, como estão os processos de escrita? mas devemos refletir que a nossa escrita, tem que ser consequência do acumulo de experiência adquiridas sem atropelar as etapas (Cinderela).

Chegamos ao entendimento de colher os brinquedos das crianças, boneca, animais, carros etc, e guardar. Depois sentar com eles na roda de conversar e questionar sobre os brinquedos, de quem ganhou? O que significa? Qual nome do objeto? (Rapunzel).

A gente pensou na musicalização, na qual tem uma predominância muito forte na Educação Infantil. E a gente escolheria uma música tradicional da nossa cultura, como por exemplo, a música Asa Branca. Trabalhando o contexto da letra da música, o lugar da música, a enfim explorar a música com as crianças e depois apresentar no pátio as outras crianças, de outras turmas e as famílias (Mônica).

O contexto das atividades produzidas pelas professoras para as crianças nos revela algumas questões:

- Enfatizam os aspectos da nossa história como fio condutor de transformação das práticas pedagógicas e da produção de conhecimento com as

crianças e conseqüentemente a construção da nossa identidade e das crianças em formação;

- A música como estratégia didática para trabalhar experiências lúdicas;
- A fotografia como releitura da realidade e como recurso que pode desenvolver nas crianças o gosto por desenhar;
- As questões de alfabetização e letramento que preenchem os tempos pedagógicos e como consequência experiências próprias da Educação Infantil são deixadas de lado;
- Por fim, a memória sendo trabalhada no contexto da família, da escola e da comunidade.

Os elementos acima descritos devem ser observados e de modo dinâmico, interativo e lúdico serem incorporados nas ações da sala de aula. A chuva de ideias possibilitou as professoras o registro de diferentes possibilidades metodológicas que se constituíssem na educação infantil como facilitadoras para o trabalho com as crianças a partir das suas memórias afetivas. Afinal de contas, as crianças pequenas são cheias de memórias e precisam ser estimuladas a compartilhá-las.

Sobre o contexto alfabetizador ele aparece no momento em que o professor, a partir da sua criatividade planeja atividades com diferentes recursos pedagógicos que podem possibilitar o encontro das crianças com a língua escrita. O encontro finalizou com o movimento avaliativo, no qual as professoras relataram que a experiência de trabalhar a memórias na infância é algo importante e do prazer que foi reviver situações da infância, estimuladas por objetos e aguçando as saudades afetivas.

5.3.4 Encontro IV- Viagem com Alice: uma leitora do mundo

No IV encontro formativo, fomos convidados a viajar com Alice¹⁵, uma leitora do mundo. Ao longo de toda a formação a formadora trouxe reflexões sobre alfabetização e letramento, vinculadas não só às experiências das professoras, mas as aventuras de Alice no país das maravilhas. Abaixo o card de convite para o encontro formativo.

¹⁵ A referência é a personagem Alice no país das maravilhas, um clássico da literatura, escrito por Lewis Carroll em 1865.

Figura 6 – Card de convite para o Encontro IV

Fonte: Acervo do pesquisador (2021)

O quarto encontro foi mediado pela professora Eunice Andrade de Oliveira Menezes, da Universidade Federal do Cariri, vinculada aos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática do Instituto de Formação de Educadores (IFE).

A partir de uma abordagem dialógica e dinâmica, que marcou o desenvolvimento dos encontros formativos, a temática foi desenvolvida convidando as professoras cursistas a refletirem sobre o universo alfabetizador na Educação das crianças. “As professoras estavam curiosas e ao mesmo tempo surpresas pelas relações que seria estabelecido no momento da formação, entre a personagem Alice com o contexto de alfabetização” (Diário de campo, outubro/2021).

O objetivo da formação foi através da escuta e fala sensível contextualizar o processo de alfabetização na Educação Infantil em uma viagem com Alice. A dinâmica inicial foi de contextualização do movimento formativo, no qual Alice vai descobrindo o mundo e por conta da sua curiosidade vai construindo saberes essenciais para compreender as situações que vão sendo colocadas para ele na história. “Foi lançado o convite para as professoras viajarem com Alice, que é leitora do mundo e com proposta lançada é importante saber se todas topam ir nessa viagem” (Diário de campo, outubro/2021).

O quadro a seguir apresenta a pormenorização da pauta do IV Encontro.

Quadro 4– Síntese do IV encontro do curso de extensão

Título do Encontro IV
Viagem com Alice, uma leitora do mundo
Dinâmica de abertura
Chuva de ideias sobre as impressões das professoras em relação alfabetização e o letramento
Vivência introdutória da temática
Contextualizando a formação a partir da história: Alice no país das maravilhas
Desenvolvimento de aporte teórico
Exposição dialogada sobre os estudos de ferreiro (2017), Soares (2019) e Freire (2016)
Produção reflexiva
Dinâmica de escrita e reflexões sobre as aprendizagens da formação
Aprendizagens e encaminhamentos
Avaliação da formação

Fonte: construído pelo autor (2021).

O encontro teve início com uma chuva de ideias que possibilitou o registro das inquietações guardadas pelas professoras que se referem ao universo alfabetizador das crianças, compreendendo que este deve ser permeado por atividades lúdicas, cheia de sentido e significados, ser ainda, criativo e recheado de aventuras, para que as crianças possam realizar descobertas incríveis, assim como Alice.

Observamos, a partir dos relatos, o quanto os testes, as avaliações e as práticas pedagógicas de sala de aula marcam o cotidiano das professoras. Assim, é fundamental ouvi-las e oportunizar a reflexão e o compartilhamento de angústias, em momentos de formação. Esse movimento possibilita ressignificar os diferentes desafios presentes neste contexto, como por exemplo, a imagem das professoras como sujeitos dos processos de formação e a valorização do diálogo e da partilha de experiências, nem sempre vividos no cotidiano dos cursos ofertados.

Na minha opinião, a formação deve levar em consideração o que a gente tem trabalhado em sala de aula, algo da nossa realidade, do nosso contexto e nesse momento a gente ter a oportunidade de refletir, agregar novos conhecimentos e ampliar o que já temos para trabalhar com nossas crianças. Mas as vezes, a gente vai pra formação e é apresentado coisas que fogem da nossa realidade. Não são todas, por exemplo na última formação da SME a gente vivenciou outras alternativas de trabalhar com o nome das crianças, é foi muito bom, melhor do que as formações pelo Google Classroom. (Lelê)

Eu já acho que a formação deveria ter mais ações práticas como por exemplo a construção de materiais pedagógicos e a utilização deles com as crianças. Vejo que as vezes não tem isso na formação e ai eu fico confusa, pois vez ou outra não consigo compreender as orientações só na teoria, na fala da formadora, acredito que se a gente brincasse ou experimentasse, seria mais fácil a compreensão. (Rapunzel)

Geralmente os processos formativos vividos pelas professoras estão associados de forma direta aos materiais fornecidos por uma editora “x”, e geralmente são reduzidos à organização de ações, orientações e propostas pensadas para o coletivo de professoras voltadas exclusivamente para essa referência, distanciando-se das realidades das crianças. O exercício de leitura crítica é importante para as professoras repensem e ressignifiquem os processos de alfabetização das crianças, superando a perspectiva de reprodução dos métodos ditos tracionais e dos modelos fornecidos pelas editoras, através da utilização de outras referências que possam iluminar o planejamento docente, sobretudo a própria criança.

[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

A realidade da criança, muitas vezes, dialoga com a do/a professor/a, no sentido de ambos terem muita coisa para expressar sem as devidas oportunidades. Isso prejudica fortemente a vivência do processo formativo. No caso das crianças, a leitura e a escrita passam a ser uma atividade desinteressante, dolorosa e cansativa.

O movimento reflexivo centrado na prática ajuda ao professor a visualizar os/as educandos/as como sujeitos que chegam à escola com um repertório cultural rico, adquiridos em outros contextos. Sendo assim, é necessário pensar sempre sobre as condições que colocam a disposição das crianças para que adquiram gosto pela leitura e pela escrita.

Muitas crianças têm acesso a livros desde cedo, outras não. O contato inicial com livros e os dispositivos que promovem a aproximação com o universo leitor desde cedo, promove a construção de sua identidade leitora. No entanto, é necessário destacar que vivemos em um país que não presa pelo desenvolvimento humano e sim, pelo desenvolvimento do capital. Desse modo, as desigualdades sociais marcam fortemente o acesso aos diferentes direitos, como a educação e a cultura, afetando negativamente os contextos de alfabetização.

A personagem Alice, utilizada como referência para pensar o processo de alfabetização, vai conquistando o mundo e se tornando uma leitora acima da média e vai vivenciando as aventuras com seus amigos. Não é diferente com a criança que vai

descobrir os prazeres de aprender a ler e a escrever. Porém, alguns fundamentos teóricos são fundamentais para entendermos as descobertas presentes no processo e elaborarmos estratégias que permitam a superação dos diferentes desafios nelas presentes. Esses fundamentos dizem respeito aos períodos de aquisição da escrita, classificados por Ferreiro e Teberosky (1999) como: Pré- silábico, silábico, alfabético e ortográfico.

Para contextualizar cada um desses processos foi apresentado ao coletivo de professoras o vídeo “Desenvolvimento Psicogenético - Silábico-alfabético e Alfabético” do projeto Alfalettrar¹⁶, que retrata de modo prático as atividades trabalhadas junto a crianças que vivenciavam as hipóteses Silábico-alfabética e Alfabética.

Para Soares (2019) alfabetização é a tecnologia da escrita e o letramento é o exercício efetivo dessa tecnologia em práticas sociais. Esses conceitos precisam ser compreendidos para que gradativamente as professoras possam observar as crianças e seus avanços, articulando-os aos elementos teóricos e práticos da psicogênese da língua escrita. Essas observações não têm o objetivo de promoção e classificação, mas contribuir para que a criança avance conforme suas experiências, respeitando com as limitações, tempos e contexto pelas quais se fazem presente.

Para contextualizar esses avanços “as professoras realizam com as crianças do infantil V, o teste das 4 palavras e uma frase, como fim de organização do trabalho pedagógico e também a pedido da SME, objetivando acompanhar essas crianças” (Diário de campo, outubro/2021). A realização desse movimento, conforme Ferreiro e Teberosky (1999) não deve ser em hipótese alguma considerado como avaliativo ou de teste de prontidão, deve ser primeiramente permeado pela dimensão lúdica.

É necessário iniciar o movimento junto à criança criando um canal de comunicação por meio do diálogo para ela se sentir confiante e motivada para a escrita, num clima de sensibilização a escrita espontânea. Desse modo o teste vai sendo contextualizado, colocando a criança com principal referência do processo. Indagadas a refletirem sobre esse contexto. Percebemos, nas falas de Cinderela e Preta, reflexões

¹⁶ O Alfalettrar é um ambiente virtual que tem como objetivo apoiar o trabalho dos educadores, ajudando-os a estabelecer relações entre teoria e prática e a perseguir uma educação de qualidade no que se refere à alfabetização e ao letramento. Para isso, disponibiliza reflexões teóricas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; princípios e diretrizes de trabalho; dispositivos didáticos; e orientações para a prática docente. Esses recursos foram construídos a partir da experiência do Alfalettrar realizada em Lagoa Santa, Minas Gerais, idealizada e coordenada pela professora Magda Soares. Fonte: <http://alfalettrar.org.br/>

importantes a serem consideradas no momento da ação. Suas reflexões traduzem o pensamento das demais professoras da seguinte forma:

Eu acho que a gente ainda está atrasado, no sentido de observar melhor essas questões que muitas vezes passam batidas. [...] Eu digo batidas assim, a gente sabe desse processo, mas é algo que no dia-a-dia a gente precisa está estudando um pouco mais. Quando a gente vai fazer os testes das 4 palavras e uma frase com uma criança, muitas vezes elas trazem coisas que precisam ser refletidas no contexto teórico e prático, pra poder analisar melhor. E a inconstância que a criança está num nível hoje, amanhã ele pode avançar ou regredir. Ele não está no nível pré-silábico, ele pode estar em transição. É algo que à medida que se vai trabalhando vai mudando toda hora e é tão complexo (Cinderela).

A criança chegar fazendo garatujas e riscos e quando ela sai para o ensino fundamental a gente ver o processo acontecendo. Fico contente com as conquistas das crianças. Em relação aos testes das 4 palavras eu sou iniciante, porque faz pouco tempo que eu venho fazendo e trabalhando essas questões. Muito complexo, a gente aprende na pratica a fazer o teste e vai aprendendo com os colegas, pesquisando, lendo e nos momentos de estudo, pois na formação nunca vivenciei esse contexto. [...] nesses últimos anos tenho valorizado o fato de conversar com as crianças sobre a importância de observar a escrita delas. Falar e ouvir o que falou pra depois escrever. Eu considero importante falar para as crianças a função da escrita e orienta-las a falar devagar, com calma, com o objetivo de compreender o que está falando pra depois tentar escrever. Outra questão forte nessa ação é de quando vem alguém de fora fazer o teste com as crianças, elas não se sentem preparadas, ficam ansiosas, o que compromete o resultado final. (Preta)

Ao término das falas das professoras podemos perceber algumas questões importantes tais como:

- Considerar toda a produção que a criança realizar como avanço;
- Olhar atento para o que a criança reflete sobre as hipóteses de escrita;
- Considerar outras aprendizagens e não só a escrita;
- Formação para que as professoras se apropriem desse movimento.

A partir desses achados emergem outras reflexões importantes que devem ser consideradas no processo de aquisição da língua escrita das crianças, que vai da sala de aula à formação docente, com vistas à qualificação do trabalho realizado junto às crianças.

Ao final do encontro as professoras foram convidadas a escreverem sobre suas experiências em relação ao universo alfabetizador e revelam aspectos diferentes que envolvem a formação, os métodos, o domínio teórico e a reflexão sobre as práticas.

A aventura com Alice me ensinou que alfabetizar é um processo que consiste no de aprendizado da leitura e escrita (Elsa).

Me ensinou que qualquer método ensina, mas que é preciso escolher aquele mais se volta a leitura com reflexões dessa leitura (Cinderela).

Antes da viagem não entendia muito bem sobre os níveis de escrita, logo depois, esclareceu as minhas dúvidas, que foram sendo contextualizadas na viagem com Alice (Jasmine).

Foi bastante enriquecedora, as trocas de experiências contribuíram para o repensar das atividades desenvolvidas na sala de aula (Mônica).

A formação contribuiu para refletir sobre minhas práticas em sala de aula e sobre os processos que levam as crianças a desenvolverem a leitura e escrita (Preta).

Pelo olhar das professoras, observamos que a viagem com a Alice, uma leitora do mundo, possibilitou compreensões diversas, principalmente sobre os níveis da escrita, que não é algo novo para as professoras, mas tem sido pouco refletido.

O movimento formativo em si, trouxe ideias, críticas, afetividade, curiosidade e Alice, representando a criança que aprende, brinca, vive, descobre e começa a escrever suas histórias mediante as vivências que realiza. O/A professor/a, foi reconhecido/a e reafirmado/a como intelectual que vai construindo as diferentes possibilidades de intervenção, colocando em prática sua criatividade e suas invenções reconhecendo as crianças como crianças, dentro de um processo que deve considerar a humanização como aliada.

5.3.5 Encontro V - O exercício da autoria: as professoras de educação infantil como intelectuais

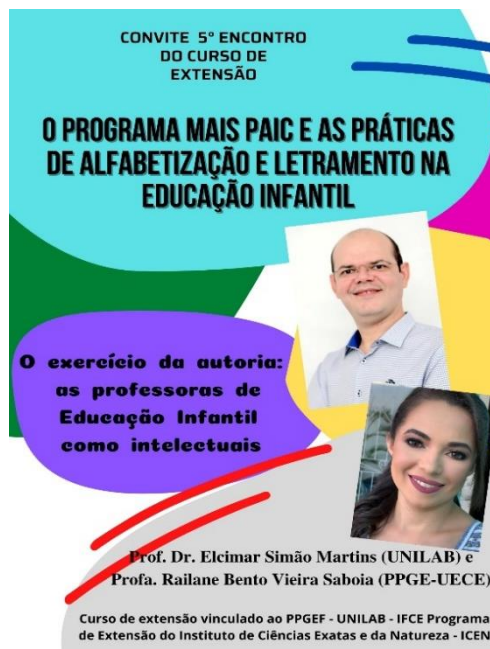
O V encontro do curso de formação teve como objetivo convidar as professoras a refletir sobre o exercício da autoria, a partir da compreensão do professor como intelectual da educação.

Destacamos, inicialmente, que “A referência feita à perspectiva do professor como intelectual chamou atenção das professoras, pois geralmente elas não param pra pensar a respeito disso. É algo novo.” (Diário de campo, novembro/2021).

Para a condução do quinto encontro, ao invés da mediação realizada por um/a mediador/a, tivemos a experiência de uma condução dialógica, realizada por dois educadores vinculados através dos laços de orientação no contexto do mestrado. Esta experiência foi fundamental para que os/as participantes percebessem, na prática, a lição que Freire (1996) tão bem nos ensina, de que não há saber mais, ou saber menos, o que

há são diferentes, saberes que podem dialogar entre si e construir tanto compreensões mais amplas da realidade, quanto formas variadas de intervenção no mundo.

Figura 7 – Card de convite para o encontro V



Fonte: Acervo do pesquisador (2021)

O quinto encontro foi mediado pelo professor Elcimar Simão Martins, da UNILAB, vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, com atuação em cursos de licenciatura, no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB – IFCE) e no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB), vinculado ao Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável; e pela professora Railane Bento Vieira Saboia, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Para início de conversa os/as professores/as foram convidando o coletivo a pensar sobre as experiências construídas e desenvolvidas no contexto da sala de aula. Quais as práticas são desenvolvidas na educação infantil? O que eu ensino enquanto eu ensino? O que eu levo pra sala de aula junto comigo para partilhar com as crianças? Essas reflexões iniciais ajudaram a refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas em conjunto com as crianças.

A partir das reflexões iniciais, foi visualizado o saber que cada um/a, enquanto professor/a da educação infantil, utiliza para desenvolver o seu trabalho e nesse movimento se reconhecer como profissionais e intelectuais da educação. Nesse contexto,

foi possível ir percebendo o lugar que o/a professor/a ocupa, o modo como esse lugar é carregado de significados que resultam do acúmulo de saberes construídos pelas experiências vividas ou por questões de títulos resultado dessas experiências formativas, que possibilitam a aprendizagem de novas formas de construir saberes junto às crianças.

A agenda foi organizada em quatro momentos que dialogaram entre si. No quadro V está apresentada a pormenorização da pauta do V Encontro.

Quadro 5 – Síntese do V encontro do curso de extensão.

Título do Encontro V
O exercício da autoria: as professoras de educação infantil como intelectuais
Dinâmica de abertura
Escova –Manoel de Barros
Vivência introdutória da temática
Licença Poética para escovar palavras
Desenvolvimento de aporte teórico
Exercício da autoria Professor como intelectual Portfólio formativo
Produção reflexiva
Da prática à reflexão da práxis na Educação Infantil Produção de Portfolios formativos
Aprendizagens e encaminhamentos
Avaliação - O encontro de hoje foi....

Fonte: construído pelo autor (2021).

A dinâmica inicial contou com as reflexões tecidas com auxílio do fragmento da Poesia escova – Manoel de Barros¹⁷, a poesia diz:

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos.

Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos [...]. (Manoel de Barros, 2003).

¹⁷ BARROS, Manoel de. Escova. In: Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

Depois da leitura foi solicitado a cada professor/a que refletisse sobre o seguinte questionamento proposto pelos/as professores/as formadores/as: que palavra tem escovado em sua prática docente? Que experiências de palavras tem se manifestado na prática de vocês?

As professoras, em suas falas, destacaram:

***Identidade das crianças**, para conhecer que ela possa se conhecer, por exemplo: o nome, quem escolheu (Elsa).*

*Estou vivendo um momento novo, eu sou professora há algum tempo no município, e hoje estou como coordenadora, então o que eu trago para escovar hoje na minhas práticas na escola é a palavra **escuta** [...] (Cinderela)*

*As palavras que tenho escovado junto com as crianças e **escuta e fala** (Jamine).*

***Afeto e compreensão** são as palavras que eu escovo. Perceber [...] importância que é dada a crianças, sendo necessária a escuta sensível e com amorosidade (Mônica).*

***Crianças e suas singularidades** (Rapunzel).*

*[...] de uns tempos pra cá o que mexe comigo é a palavra **autonomia**. Após a formação que temos, isso vem mexendo comigo, em relação as minhas práticas, porque é muito difícil a gente dá essa autonomia a criança [...]. Não é que eu faça tudo pela criança porque a gente entende que ela é um ser ativo e capaz, mas essa autonomia de escolher a prática que ela quer em sala de aula, as vivências, apesar da gente saber que é importante, que devemos fazer isso diariamente e a todo momento, pra mim é muito difícil (Preta).*

*A criança livre para manifestar a sua criatividade. Essa questão da **autonomia** que é dada a criança, [...] para nós do infantil V, as vezes é complicada, porque nós somos cobradas que a criança do infantil V sai lendo e escrevendo, então como a gente vai da essa autonomia para a criança para ela poder escolher as experiências que ela quer vivenciar, para que ao final do ano elas saiam lendo e escrevendo (Lelê).*

As falas das professoras destacam o movimento de percepção que todas essas palavras têm sentidos e um significados que nos convidam à reflexão sobre os caminhos que estão sendo construídos e seguidos, de modo individual ou coletivo, considerando a complementaridade das falas. Nessa perspectiva, é importante trazer para o diálogo, outros significados para transformar práticas pedagógicas, quebrar os tabus e preconceitos.

“É possível observar que quando a professora relata a dificuldade de trabalhar a autonomia em sala, isso tem um significado que mexe com a realidade dela,

principalmente porque fomos formados em um sistema tradicional, que tenta nos engavetar, de ter uma submissão de esperar” (Diário de campo, novembro 2021). Desse contexto percebe-se que muitas vezes o que foi vivenciado pelas professoras na educação básica vai sendo repetido no seu fazer docente e por esse motivo o exercício da autoria é importante, para que esses desafios possam ser gradativamente superados.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p. 46).

As palavras do autor reconhecem que é por meio da autonomia que o indivíduo vai se reconhecendo como ser histórico, capaz de compreender e transformar a sua realidade. Muitas vezes, a autonomia não é trabalhada na escola, na família ou em outros locais que a criança frequenta, por motivos que perpassam tanto a história de vida de professores quanto as cobranças por resultados, fatos que colocam os/as professores/as numa condição difícil de atuar como autores na construção de experiências quando o próprio processo formativo não se abre para o exercício reflexivo e de autoria.

Escovar todas as palavras ditas pelas professoras e principalmente a autonomia deve ser uma tarefa cotidiana. Se ela tem sido colocada como um desafio, é importante que consideremos a perspectiva de aos poucos, junto com as crianças, escovar essa palavra e construir, junto com elas, uma nova realidade para os Centros de Educação Infantil. É necessário destacar, que além da humanização, um dos objetivos da escola é contribuir para a autonomia dos sujeitos, para que possam se desenvolver bem na sociedade, para além do espaço da escola.

A partir dessas reflexões, retomamos a questão central desse movimento formativo dialógico, que é o exercício da autoria. Mas o que é isso? A partir dessa interrogação as professoras construíram sua interpretação sobre essa expressão, que traz dois conceitos chaves que se complementam: a ideia de exercício e processo e a outra é autoria que é a expressão das ideias em um texto.

No que diz respeito à processualidade da expressão das professoras como autoras, foram evidenciadas algumas palavras como escrita, reescrita, reflexão, novidade entre outras.

*Na minha concepção, esse conceito é **algo novo** (Jasmine).*

*Escrever e **refletir sobre nossas ações** no cotidiano (Cinderela).*

*Refletir sobre nossas **práticas e buscar melhora-las** (Lelê).*

Nas visões das professoras, o exercício da autoria representa algo novo, mas também é um exercício de reflexão que retoma e amplia os saberes da experiência. “Talvez seja uma questão teórica nova para as professoras, mas se observar com atenção essa já é uma ação que elas vez ou outra realizam, sem sistematizar, escrever e publicar para que outras pessoas vejam. Assim, a compreensão do conceito de autoria nos permite constatar que a produção de um plano de aula, que é algo comum na rotina das professoras, é um movimento em que as mesmas assumem a condição de autoras” (Diário de campo, novembro/2021).

O exercício da autoria pode ser considerado como um olhar que os/as professores/as lançam sobre o presente, sem perder de vista as experiências acumuladas, para partilhar novas ideias. Quando as mesmas se colocam na condição de sujeitos, de autores/as dos processos vivenciados, devem se sentir autorizadas para falar do que produzem, do que pensam, de quem são, do que gostam, ou seja, colocar as suas invenções, construções intelectuais, artísticas e culturais para que outras pessoas possam ver.

A autoria docente, sejam as que versam sobre trajetórias formativas, vivências de sala, de formação, entre outras, tem sido historicamente colocada nas mãos de outras pessoas, como os/as autores/as renomados, pesquisadores/as ou especialistas que não dialogam com a realidade vivida. Essa postura, própria de uma racionalidade técnica, reduz a identidade do/a professor/a à condição de consumidor/a de conhecimentos, de reprodutor de scripts formulados por agências diversas que detém o poder de estabelecer os caminhos a serem seguidos pelos coletivos das instituições de ensino (ALARCÃO, 2011). Essa perspectiva vai submetendo o/a professor/a sucessivas experiências de silenciamento que acabam inibindo esses sujeitos e induzindo-os a “trancar” suas experiências no fundo de um baú. Lá, elas vão ficando adormecidas e talvez nem cheguem a serem mais lembradas.

Entendemos que cada professor, na sua realidade, tem um jeito muito específico de fazer as coisas. Isso vai singularizando o seu modo de ser e estar no mundo e o caracterizando como sujeito portador e produtor de conhecimentos, como intelectual que,

por meio do exercício de autoria, mesmo que não autorizada ou prestigiada, vai protagonizando suas experiências e se reconhecendo como autor das suas práticas.

O exercício de autoria [...] configura-se como uma atividade complexa que permite aos escritores a tomada de consciência acerca dos desafios presentes em sua trajetória formativa e na (re)construção de sua identidade pessoal e profissional. Configura-se também como estratégia de formação docente pautada na ruptura com uma racionalidade marcadamente técnica em direção a uma racionalidade crítico-reflexiva que reconhece a importância do professor como pessoa e como sujeito histórico que carrega consigo conhecimentos, visões de mundo, valores e princípios que são fundamentais à leitura crítica da realidade e à orientação sobre as formas de ser e estar no/com o mundo. Tão fundamental quanto este reconhecimento é a possibilidade de expressão dos sujeitos, das diferentes vozes que anunciam umas às outras o valor e a beleza da diversidade de experiências, de compreensão do mundo e de construção do conhecimento (COSTA; LIMA, 2021, p.06).

Compreender que esse exercício pode fortalecer a ideia de professor como intelectual da educação nos revela que por meio do exercício de autoria as professoras vão tendo a possibilidade de relacionar teoria e prática, refletir sobre o escrito e o vivido, apreender e desvelar diferentes aspectos da realidade que muitas vezes afastam as escolas de seu compromisso político e pedagógico que tem a humanização como horizonte.

“No decorrer da formação, foi possível perceber o convite para que cada um fosse pensando no exercício da autoria enquanto prática formativa” (Diário de campo, novembro/2021). Os/as professores/as formadores/as foram trazendo elementos que contextualizaram ainda mais o movimento formativo como dialógico e colaborativo, pois durante todo o momento as professoras participantes tiveram a oportunidade de falar e expressar seus anseios, inquietações e reflexões sobre os desafios e as possibilidades presente no contexto da Educação Infantil.

O reconhecimento de si mesmas como intelectuais se encontra tão distante das práticas formativas e profissionais desenvolvidas no contexto brasileiro ao longo de sua história, que chega a se constituir como um elemento de estranhamento, como aponta Cinderela:

[...] Refletir o professor como intelectual, eu fico lisonjeada. As vezes a gente faz todo um trabalho e no dia - a - dia com a correria a gente pensa em cada situação, em cada criança que a gente está acompanhando e de repente, embora a gente tenha consciência de que nós somos responsáveis pelas nossas ações em algumas vezes não paramos para pensar sobre “eu intelectual” [...] (Cinderela).

A partir da fala da professora, percebe-se o potencial emancipatório do exercício de autoria, de reflexão sobre o contexto vivenciado e da partilha com seus pares dos saberes produzidos cotidianamente na vivência da profissão. Esse exercício caracteriza o/a professor/a com o professor um/a intelectual crítico e reflexivo, consciente de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p.12).

Através da didascência, apresentado por Freire, visualizamos a importância do diálogo entre os/as docentes envolvidos no processo educativo, aprendem e ensinam de modos diferentes, cada um com seu estilo, recorrendo a distintas estratégias e respeitando o movimento dialógico e os tempos de aprender de cada sujeito envolvido no processo de construção do conhecimento, principalmente as crianças.

Nesse movimento fomos convidados a refletir sobre os portfólios formativos. Mas o que é isso? Eis algumas respostas:

*O portfólio a gente trabalha com ele. Na minha **opinião são registros das experiências realizadas com as crianças** ao longo do ano e a gente coloca lá. Experiências exitosas, mas também experiências que não foram legais, para reflexão e transformação da prática (Preta).*

*Evolução das crianças. **Movimento afetivo e reflexivo das práticas compartilhada com as crianças** (Mônica).*

***Sistematização de experiências vivenciadas** em sala de aula com as crianças, através de fotografias, relatos e reflexões das aprendizagens adquiridas pelas crianças. (Betina)*

*Pode-se dizer que o portfólio **se assemelha a um diário**, pois esta ferramenta permite registrar a atuação e anotações das atividades do professor em sala de aula (Lelê)*

Após a fala das docentes, foram feitas as considerações sobre o que é portfólio. Foi destacado que para além do exercício de autoria que reconhece os professores como intelectuais e as crianças como crianças nas experiências pedagógicas, o portfólio é a sistematização de experiências que vão sendo vivenciadas no decorrer da caminhada na docência. É interessante perceber que na construção desse exercício surgiram várias reflexões com o objetivo de (re) pensar sobre o que aconteceu e planejar os caminhos que podem ser trilhados para ressignificar as ações que não deram certo e transformá-las.

Caminhando para o final da formação, foi proposta às professoras a construção de um texto coletivo em forma de cordel.

A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Para ensinar crianças
Exige determinação
Escuta e diálogo
No fazer educação
Por meio da ludicidade
Acontece a formação.

O ensinar crianças
Exige dedicação
Afeto e escuta
Na alfabetização.

(Texto coletivo, 2021).

O exercício de autoria foi realizado a todo momento na formação, inclusive na finalização do movimento. O texto produzido coletivamente nos remete à ideia de que freire nos ensina “Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por estes saber, se não luto pelas condições materiais necessárias[...]” (FREIRE, 1996, p. 40).

Por fim as professoras foram desafiadas a praticar o exercício da autoria, com a produção de portfólios que se constituem como produto educacional resultado desse movimento investigativo formativo, que é essa pesquisa.

5.4 PRODUTO EDUCACIONAL: OS PORTFÓLIOS FORMATIVOS COMO EXERCÍCIO DA AUTORIA

O exercício da construção de um portfólio formativo é uma atividade perpassada por um movimento de reflexão das práticas pedagógicas sobre as realidades encontradas no contexto da sala.

A composição de um portfólio antes servia para que o artista pudesse apresentar suas invenções, com o objetivo de oportunizar a outras pessoas a apreciação do trabalho de um profissional. Nos dias de hoje, a concepção de portfólio foi ampliada e o mesmo passou a incorporar aspectos que o configuram também como “estratégia de formação contínua” (SÁ – CHAVES, 2004, p.10).

Podemos, diante do exposto, considerar o portfólio como um documento sobre vivências pedagógicas construídas e realizadas por docentes em diferentes níveis de ensino, a partir do qual podem ser elaborados novos conhecimentos, ressignificados saberes da experiência e formuladas propostas educativas.

Alarcão (2011, p.60) o considera como “Um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”. Nessa perspectiva, esse gênero textual vem sendo cada vez mais utilizado como recurso em momentos de formação docente, pelo seu caráter original, reflexivo, dialógico, dinâmico, de registro, entre outros aspectos, reunindo teoria e prática, pelo seu caráter flexível.

A partir das reconfigurações conceituais e metodológicas apresentadas, Sá-Chaves (2004), passa a agregar ao termo portfólio o adjetivo reflexivo. Para essa autora, “o *portfólio* reflexivo é, sobretudo, uma estratégia na qual a avaliação formativa continuada e personalizada garante o refazer das aprendizagens e potência a sua qualidade final percebida como *produto*” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 11).

Gostaríamos de enfatizar que no movimento investigativo-formativo que configura essa pesquisa, o produto educacional gerado foi um conjunto de portfólios reflexivos. Para que fosse possível a produção desse material, as professoras foram orientadas por intermédio de um card ilustrativo composto por alguns questionamentos, que teve como objetivo estimular as professoras para realização e sistematização das experiências no formato de textos (Figura 8).

Figura 8 – Card com orientações para a produção do portfólio



Fonte: Produzido pelo pesquisador (2021)

A construção do roteiro sustentou-se na concepção evidenciada por Sá-Chaves (2005, p.9), quando reconhece o portfólio como:

[...] uma peça única no sentido de criação de autor e permite o acesso não apenas aos conhecimentos por si evidenciados, mas sobretudo aos significados que o autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem e interferem na reconfiguração das suas próprias identidades.

Assim, os registros de sala de aulas, as ações planejadas e desenvolvidas pelos docentes, os contextos vivenciados, sua formação entre outras reflexões reafirmam a utilização do portfólio reflexivo de professores como uma nova maneira de pensar a formação (SÁ- CHAVES, 2004).

A construção dos portfólios revelou o envolvimento dos sujeitos com a profissão e com a formação, o estabelecimento de reflexões sobre múltiplos aspectos relacionados às condições de formação, vida e trabalho que vivenciam cotidianamente, principalmente na Educação Infantil. Tal questão pode ser visualizada no excerto da apresentação do portfólio da professora Cinderela, quando aponta:

Enquanto professora de educação infantil, já vivenciei diversas experiências, as quais me faz ser a profissional de hoje. Nesse contexto, posso dizer que já experienciei com turmas bem diversas, entre fundamental a crianças bem pequenas [...]. Também trabalhei na sala de leitura com a proposta de desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura, o que acreditamos ser a chave para potencializar o princípio de leitores fluentes, no qual vai se concretizando o processo de alfabetização. Atualmente estou coordenadora do Centro de Educação Infantil Francisca Arruda de Pontes. O compromisso de coordenadora pedagógica vai um pouco além das experiências anteriores, e me dá condições de, juntamente com o grupo de professoras, perceber outras nuances das várias facetas que existe na área da educação. Dentre estas, vou relatar aqui (Cinderela).

O exercício de produção do portfólio oportunizou a retomada da trajetória formativa da professora Cinderela e a visualização do modo como os saberes da experiência vêm sendo construídos e colaborando para o exercício profissional da professora no atual contexto, valorizando-os enquanto construções históricas, mas compreendendo que eles podem seguir sendo ampliados e ressignificados a partir dos desafios e das reflexões sobre os mesmos.

Imbernón (2011) propõe e defende a formação de professores/as centrada na escola, com a pretensão de desenvolver um espírito colaborativo entre os pares. Para esse autor “[...] a formação dos docentes converte-se em um processo de autodeterminação

baseada no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre tarefas profissionais e os meios de melhorá-las [...]. (IMBERNÓN, 2011, p.87). É a partir desse contexto que a construção dos portfólios reflexivos vai sendo materializada e o/a professor/a fortalecido/a e reafirmado/a como profissional reflexivo que, com base na sua experiência e no diálogo que constrói com seus pares, assume um papel de grande relevância (ALARCÃO, 2011).

Para realizar uma produção de portfólio reflexivo, é importante a criatividade docente, afim de que as ações apresentadas revelem significados importantes para ressignificar as práticas realizadas, construir críticas sobre o contexto formativo, buscando a transformação da realidade. Entendemos, junto com Freire, que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (2000, p.110). E essas intervenções, vão sendo construídas e refletidas nos portfólios formativos.

As reflexões que foram construindo os portfólios contextualizam os fazeres docentes das professoras. Estes por sua vez revelam o compromisso que esse coletivo assume na educação das crianças. Nesse contexto, é possível perceber algumas questões-chaves que a maioria das professoras trouxeram para suas produções. “As professoras ficaram em dúvida sobre qual experiências iriam apresentar. E acabaram por escolher as que mais realizam no cotidiano da sala de aula. Algumas até disseram que se tivesse mais tempo gostaria de escrever mais”. (Diário de campo, Novembro/2021). Observa-se que ao serem oportunizadas de relatarem sobre suas ações, descobertas e inquietações, as professoras vão sendo convidadas gradativamente a construir narrativas sobre suas realidades.

[...] *portfolio* pode apresentar, paralelamente à *narrativa verbal*, uma *narrativa visual*, permitindo nessa mútua explicitação tornar mais perceptíveis os **conteúdos**, os **significados** que lhes foram atribuídos e os **sentidos** que, com eles, se desenham como norteadores e legitimadores de toda a ação formativa. (SÁ- CHAVES, 2004, p.12 e 13)

Nesse contexto, as professoras construíram suas produções a partir de relatos e fotografias, evidenciando os seguintes aspectos:

- Os objetivos do portfólio;
- Dimensão lúdica;
- Formação;
- Planejamento;
- Alfabetização e Letramento na Educação Infantil;

- Conclusão.

Os excertos a seguir revelam a articulação de elementos distintos presentes na reflexão sobre a prática, como a descrição / narração das atividades realizadas, seguidos da reflexão que permite visualizar os fundamentos, princípios formativos, limites e possibilidades das ações.

Betina, ao registrar a atividade de acolhida das crianças, aponta através de texto e imagem a seguinte compreensão:

Essa acolhida é fundamental na educação infantil, então todo o espaço é preparado “antes” da chegada das crianças. Colocamos o tapete tatame colorido de EVA infantil, ligamos a caixinha de música de preferência com uma música que traga relaxamento e leveza, e também colocando as cadeiras em círculos, tudo para recepcioná-los e acontecer a roda de conversa iniciando nossa aula. Em seguida é feito a oração sempre mencionando o papai, a mamãe, toda a família os coleguinhas e as tias. Depois convidamos as crianças a contar quantos estão presentes na sala incluindo as tias também e dizer o nome de cada um, estimulando a oralidade [...]. Na minha visão é de extrema importância o acolhimento com as crianças, pois é nesse momento de olhar uns aos outros, que elas podem se perceber e ser percebida, valorizando a existência de cada um, alimenta a construção do elo entre aluno/professor fortalecendo os laços e a confiança das crianças, de se sentir seguro em outro espaço diferente do próprio lar, que é o lugar mais seguro que a criança estar. A roda de conversa nós socializamos acontecimentos e estimulamos as crianças a falar e a ser ouvida.

Figura 9– Acolhimento das crianças



Fonte: Portfólio professora Betina (2021).

Na atividade registrada por Betina, verificamos o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais, que trazem consigo experiências importantes

que revelam os diferentes elementos presentes em seus contextos de existência e que interferem positiva e negativamente nas condições de aprendizagem das crianças. O exercício do diálogo e da acolhida expressam a humanização e a integralidade dos/as educandos/as como eixos teóricos que fundamentam o trabalho das professoras que atuam no Centro de Educação Infantil.

A partir do registro da professora, verificamos que a produção portfólio não deve, em hipótese alguma ser condicionada a atribuição de conceito avaliativo. Seu valor está antes relacionado à condição do mesmo como instrumento formativo e informativo de um coletivo de professores que, se reconhecendo com intelectuais da educação, lançam reflexões que podem iluminar percurso de outros sujeitos. Para além disso, o portfólio oportuniza

[...] evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir antecipadamente nesses mesmos processos (SÁ-CHAVES, 2005, p. 9).

Observamos, a partir dos portfólios, reflexões sobre o momento da roda de conversa, que é uma das experiências que compõem a rotina pedagógica. Esse momento permite, na visão das professoras que a crianças expressem suas opiniões, sentimentos e o que sabem sobre o tema da aula, além de se configurar como um momento de acolhida, com músicas e brincadeiras. Essa compreensão, é evidenciada nos excertos do Portfólio da professora Jasmine:

Figura 10 – Roda de conversa



Fonte: Portfólio professora Jasmine (2021)

Eu percebo nesse momento, que as aprendizagens vão acontecendo de diferentes maneiras, no qual a criança se coloca como sujeito ativo e expressa aquilo que sente. Eu geralmente realizo essa atividade com auxílio de objetos, como letras, números, os nomes das crianças, materiais concretos, brinquedos, músicas. É o momento de trabalhar com a linguagem oral, percebendo o que as crianças sabem sobre o mundo que as cercam e o que elas pensam sobre determinadas situações. No processo de alfabetização é muito importante estimular as crianças a falar, para depois trabalharmos questões da consciência fonologia (Jasmine).

Através das evidências, em imagem e texto, registra-se o reconhecimento dos diálogos, vivências e outras tantas experiências formativas se apresentam nos portfólios construídos pelas professoras, revelando o compromisso que elas têm com a educação das crianças e que se expressa em cada uma das atividades realizadas em sala de aula e das práticas pedagógicas construídas pelo coletivo institucional, que tem como marca a postura política e pedagógica de colocar em evidência as crianças.

Nessa perspectiva, seguimos chamando a atenção para atividade apresentada pela professora Emília, que trabalha relação de letras e palavras por meio de um dinâmica chamada trilha do alfabeto, observa-se o trabalho com as letras de modo lúdico e o envolvimento das crianças, como demonstram os excertos do Portfólio produzido por esta profissional:

Figura 11– Dinâmica trilha do alfabeto



Fonte: Portfólio professora Emília (2021)

A atividade que escolhi para apresentar foi a trilha do Alfabeto. [...] Pensei nela como forma de trabalhar a nomeação das letras do

alfabeto. O objetivo foi explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar), combinando movimentos, seguindo orientações e ao mesmo tempo as crianças tiveram a oportunidade de ir conhecendo e reconhecendo as letras do alfabeto. As atividades de alfabetização e letramento foram trabalhadas com cartelas com o alfabeto, dado com os números, onde as crianças eram orientadas a jogar o dado e andar o número de cartela de acordo com o número, quando chegava a letra o mesmo identificava a letra, caso não soubesse tinha ajuda dos colegas. Em seguida a professora indagava a criança a falar palavras ou nomes de colegas que se iniciavam com a mesma (Emília).

Na atividade apresentada, podemos perceber o envolvimento das crianças, a criatividade da professora em construir o material didático e a dimensão lúdica sendo colocada nas práticas de alfabetização e letramento. Quando as atividades com letras, palavras, imagens entre outras são trabalhadas por meio das brincadeiras, as aprendizagens das crianças tornam-se mais significativas e ao ir se familiarizando com as letras, as crianças vão sendo estimuladas a escreverem seu nome, palavras pequenas e assim, evoluindo seus níveis de escrita.

Nesse contexto, percebemos a partir dos portfólios, que as atividades de escrita marcam fortemente a rotina das professoras, pois quase todas apresentaram atividades relacionadas com a escrita do nome, de palavras, textos entre outros. O processo de escrita do nome, geralmente inicia-se com dinâmicas utilizando o alfabeto móvel e o auxílio da ficha modelo, que é sempre utilizada nas rodas de conversa e dinâmicas com o nome das crianças.

Muitas vezes é solicitado que a criança escreva seu nome com o auxílio da ficha modelo e gradativamente a professora vai incentivando para que elas possam escrever sem olhar o modelo, mesmo que no início omitam algumas letras ou as coloquem fora de ordem, mas é importante que escrevam livremente para expressar o que já aprenderam sobre seu próprio nome e nesse contexto realizar reflexões sobre a escrita.

Brincadeiras com a escrita na areia, bingo das letras, alfabeto móvel, plaquinhas com nomes entre outras, fazem parte das atividades de leitura e escrita que podemos oferecer a nossas crianças, para que possam aprender a escrever o próprio nome sem que simplesmente desenhem as letras, aprendendo assim a ordem correta para escrever e que possam compreender o que escrevem (Elsa).

Pensei nela como forma de trabalhar a importância das letras que formam o pré-nome da criança, inculir a importância de reconhecer as letras que formam a escrita do seu nome. A partir dela as crianças eram convidadas montar o nome com as letras nomeando as letras do nome, e identificando qual a letra inicial e final do pré-nome (Mônica).

[...] à montagem do nome da criança com as letras móveis, visto que reconhecer e brincar com os símbolos linguísticos é o ponto inicial para as crianças adquirirem gosto pela escrita, pois Desde muito cedo elas começam a demonstrar interesse pelas letras que formam o seu nome e palavras preferidas (Lelê).

Figura 12– Montagem do primeiro nome com Alfabeto Móvel



Fonte: Portfólio professora Mônica (2021).

Figura 13– Montar a primeira letra do nome na areia



Fonte: Portfólio professora Elsa (2021)

Nas reflexões apresentadas pelas professoras podemos observar que elas utilizam algumas estratégias para trabalhar a questão do nome das crianças que vão desde a roda de conversa, a dinâmicas que envolvem o reconhecimento da primeira letra e da última, brincadeiras com areia, entre outras. Esse contexto vai aproximando as crianças da língua escrita e despertando seu interesse para aprender cada vez mais. Todavia, é necessário o olhar sensível das professoras, para que possam fazer intervenções necessária e significativas para o aprendizado da crianças.

Sobre esse contexto de escrita, as professoras trouxeram na suas produções o estudo de gêneros textuais, que são alternativas pedagógicas importantes para trabalhar no processo de alfabetização, como por exemplo: rimas e receitas. Sobre esse contexto, (MORAIS, 2020, p.35), afirma que “[...] nossas crianças podem refletir desde cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais tem com as letras que usamos para escrever”. Importante

destacar que para se trabalhar com os gêneros textuais, não há necessidade de submeter as crianças a um ensino sistemático de alfabetização ou treinos.

A professora Preta, trouxe reflexões na sua produção sobre a experiência realizada com o gênero textual receita. Para a atividade, a professora utilizou a receita de sala de fruta, e dividiu a experiência em duas etapas: a primeira predição do tema, instigando as criança a criar hipóteses sobre o assunto estudado e a segunda foi uma atividade pratica realizada na cantina da escola, no qual as crianças foram convidadas a produzirem uma sala de fruta.

Foi solicitado em grupo de WhatsApp que as crianças levassem uma fruta para sala de aula. Ao chegar em sala foi orientado na roda de conversa que cada criança mostrasse qual fruta tinha trazido. Então se iniciou uma roda de conversa sobre a importância das frutas para uma alimentação saudável, mediante alguns questionamentos feitos: Por que devemos comer frutas? Quais seus benefícios? Qual sua fruta favorita? Foi apresentado um cartaz, realizando a predição sobre a estrutura do texto e as imagens, com objetivo de saber quais as hipóteses as crianças levantaram sobre o assunto abordado no texto. A diante foi realizada a leitura apontada, momento que se confirma que o gênero textual estudado era receita, intitulada salada de frutas, então foi questionado a função da receita e se elas já haviam visto uma receita. Na sequência convidamos as crianças a fazermos uma receita com as frutas trazidas por elas. As crianças se empolgaram muito com a exploração do gênero textual, demonstravam muito conhecimento, pois é algo que faz parte de suas vivencias, o que nos leva a refletir sobre a importância da contextualização, a importância de experiências que tragam situações reais de uso da linguagem. (Preta)

Figura 14– Trabalhando o gênero textual Receita



Fonte: Portfólio professora Preta (2021)

Essa mesma atividade foi apresentada pela professora Lelê. Interessante notar que apesar de estarem trabalhando o mesmo gênero textual e a mesma receita, as duas

professoras utilizaram estratégias diferentes para o desenvolvimento da atividade, como pode ser visto no relato abaixo.

[...] as crianças foram convidadas a refletir sobre o gênero receita e o passo a passo para a elaboração de uma receita da turma. Para essa proposta pedagógica foram utilizados os seguintes materiais: vídeos e gravuras de alimentos saudáveis, cartolina, pincéis e lápis de colorir. A experiência foi iniciada com uma roda de conversa, para que as crianças pudessem expressar suas ideias, sensações, questionamentos e reconto de experiências semelhantes, assim como um vídeo explicativo sobre a alimentação saudável. Na sequência foi produzida uma lista com as frutas favoritas da turma, bem como o estudo fonológico do nome de cada fruta. Em seguida, as crianças confeccionaram um cartaz com a receita de uma salada de frutas. Foi feita a exploração do cartaz, por meio de perguntas investigativas para familiarizá-los com o gênero, sua estrutura e finalidade. (Lelê)

Figura 15– Trabalhando o gênero textual Receita



Fonte: Portfólio professora Lelê (2021)

Na atividade registrada pela professora Preta e a professora Lelê, observamos alguns aspectos que merecem destaque, por estarem contribuindo diretamente no aprendizado das crianças. São eles:

- Organização do material e planejamento;
- Estratégias metodológicas que tenham como base os níveis das crianças;
- Atividade prática como sistematização das abordagens teóricas;

- As duas turmas realizaram a atividade prática de fazer a salada de fruta, apesar dos desdobramentos em sala de aula serem diferentes;
- E o trabalho com a escrita de forma lúdica e prazerosa.

Esses aspectos são importantes para a compreensão da experiência, do que pode ser melhorado, acrescentado e mudado, ajustando a atividade a partir das demandas que vão surgindo no contexto de aprendizagem. Após esse momento de trabalhar com a receita, a professora Preta ampliou a experiência e convidou as crianças a realizarem a escrita de palavras, por meio de um dinâmica elaborada por ela.

A atividade dar continuidade ao estudo do gênero textual receita, com foco nas hipóteses em relação a linguagem escrita. Foi proposto uma experiência na qual levassem as crianças a refletirem sobre a relação desenho, palavra, sílaba e letra. Inicialmente foram expostos no quadro, desenhos de frutas, em seguida apresentado as crianças um cartaz, no qual solicitava alguns comandos a serem orientados pela professora. Adiante foi solicitado ao grupo que formasse um círculo, ao centro foram colocadas tarjetas com nomes de frutas. A brincadeira consistia em passa uma bola, à medida que se cantava uma música e ao para a música quem estivesse com a bola teria que escolher uma palavra (tarjeta) e associar ao desenho da fruta. Logo após iria desenhar a fruta, reescrever a palavra, realizar a separação em letras, em sílabas e com ajuda dos colegas identificar a quantidade de letras, letra inicial e final, sílabas e quantidade. Após a brincadeira, foi realizado a atividade proposta pelo livro didático. (Preta)

Figura 16 – Trabalhando a Consciência Fonológica



Fonte: Portfólio professora Preta (2021)

Na atividade registrada, verificamos as estratégias que as professoras vão construindo para dá conta da imersão das crianças ao universo alfabetizador. Importante destacar que para realização dessas experiências, faz-se necessário a formação continua e construção dos planejamentos pedagógicos. Em relação à formação, percebemos nos

relatos de algumas professoras pontos positivos e negativos que estão presente na formação continua.

Nós professoras além de um acompanhamento pedagógico realizado na escola, recebemos formação que geralmente é oferecida pela secretaria municipal de educação. No contexto que vivencio a formação ela me ajuda a qualificar as ações com as crianças, mas também me deixa confusa, pois muitas vezes a formação não é de acordo com nossa realidade ou por vezes as formadoras cobram muitas demandas que fogem da realidade da Educação das crianças (Jamine).

[...] através das formações recebidas do Mais Paic, com intermédio da secretária de educação do município, pelas formadoras da Educação Infantil, percebo que em alguns momentos estas formações são ministradas por pessoas de outros municípios. Ou seja, quando a secretária opta pela utilização do livro didático, sempre vem um formador da editora orientar em uma formação como realizar as experiências do livro, alguns desenvolvem como utilizar estas experiências de acordo com a realidade do nosso público, mas já tem outros formadores que nos apresentam práticas que não condiz com nossa realidade, muitas vezes não tem nada a acrescentar (Emília).

No contexto de formação continuada, o compartilhamento de experiências entre professores, as formações fornecidas pela secretaria de Educação e as vivencias em sala de aula ajudaram a refletir sobre o processo de ensinar, nos tomarmos mais críticos, tendo em vista que, ensinar não é uma receita pronta, mas um processo que envolve um contexto diversificado, o que nos leva a analisar, selecionar e adaptar tudo de acordo com a realidade vivida por nós (Preta).

Nas reflexões apresentadas pelas professoras na introdução dos seus portfólios, podemos perceber algumas questões que são apontadas por elas como marcas das formações que vivenciam.

- Desarticulação com a realidade vivenciada;
- Pacotes de formação como brinde pela aquisição de material didático;
- As reflexões sobre o ensinar;
- Adaptação das propostas pedagógicas.

Esses aspectos reafirmam as contradições presentes nos momentos de formação, no qual raramente as professoras são oportunizadas em falar das suas práticas e que muitas vezes ficam confusas sobre as orientações que são apresentadas. Diante do exposto, no CEI Francisca Arruda de Pontes, observa-se pelos relatos da professora Cinderela, a preocupação com o planejamento pedagógico, que ela entende como momento de formativo.

Nortear caminhos a partir do contexto presente é possível após uma escuta atenta das necessidades do grupo que, conseqüentemente surge da demanda do público que atendemos, no nosso caso Educação Infantil. Desta forma, após a escuta, traçamos novas rotas. [...] Chamamos este momento de planejamento, mas vai um pouco além, pois também buscamos neste movimento, dar continuidade ao processo formativo que é tão necessário quanto o exercício da prática. Por esse motivo nos objetivamos a trabalhar nossa escuta e olhares atentos. O resultado desses encontros nos faz refletir a teoria, relacionada a prática, mas também aos alinhamentos referente a condução desse processo pedagógico orientado pela Secretaria de Educação. O que ainda impacta nesse alinhamento é a preocupação da alfabetização na Educação Infantil que muitas vezes precisam ser alinhadas para acompanhar o ritmo das crianças, adaptando ao contexto da escola e das turmas. (Cinderela)

Figura 17 – Planejamento mensal



Fonte: Portfólio professora Cinderela (2021)

As reflexões presentes nas produções das professoras nos mostram o trabalho que vem sendo desenvolvido junto às crianças. O espaço de planejamento e a organização das experiências, somado à ludicidade e a contextos próximos da realidade das crianças dão ênfase para um contexto de aprendizagens significativas. Embora em alguns pontos as professoras relatem aspectos negativos presentes nos processos de formação contínua dos quais participam, elas também afirmam que conseguem (re) organizar suas práticas e desenvolver o trabalho da melhor forma possível, sobretudo com auxílio da coordenação da escola.

Na conclusões dos portfólios, observamos o quão importante foi o movimento de produção, reflexão e escrita desse dispositivo formativo tão rico em conhecimentos, como podemos observar nas reflexões das professoras.

Fazer um recorte do trabalho desenvolvido ao longo de uma trajetória de vida na educação sem perder o fio condutor, é falar do que se tem, do que se acredita e do se faz com tudo isso. Desta forma, em um trabalho pedagógico não poderá faltar à escuta ativa do grupo como um todo, tanto docente, quanto discente. É planejar a partir do que se tem, [...]. Por fim é sempre importante avaliar o que está sendo feito, como está sendo feito, compreendendo o que precisa melhorar ou reavaliar e a partir daí replanejar, mudar o curso, mudar a rota, se necessário (Cinderela).

Realizar este trabalho foi uma experiência significativa para o meu crescimento profissional. Apresentar algumas experiências que realizo com as crianças me faz pensar sobre o compromisso e a responsabilidade que tenho com elas. Além disso, evidenciar o contexto de sala de aula e a relação que se constroem entre teoria e prática. (Elsa).

[...] a construção do portfólio me levou a refletir o quanto é importante planejar com atenção a elaboração das experiências antes de serem executadas com o público infantil. Pois cada criança tem o seu tempo para desenvolver suas habilidades é necessário que o professor seja sensível sempre contribuindo com o progresso de nossas crianças. (Mônica).

Dado o exposto sobre algumas experiências que envolvem práticas de alfabetização e letramento, conclui-se que cada vez mais é presente em sala de educação infantil práticas que buscam desenvolver a consciência da escrita por meio de elementos lúdicos, porém devemos lembrar a importância de manter um equilíbrio entre os aspectos ligados a escrita e aspectos ligados ao desenvolvimento motor e emocional da criança, uma vez que não é função do ensino infantil alfabetizar, mas sim desenvolver de forma integral criança (Preta).

Diante o exposto, percebemos que o exercício de autoria vivenciado pelas professoras trouxe grandes significados para suas práticas. As narrativas que o compõem os portfólios mostram o compromisso que elas têm assumido enquanto educadoras infantis e a importância do movimento formativo. Por outro lado, também relatam sobre inquietações, sobre o contexto da alfabetização e as contradições presentes na formação, estabelecendo um percurso crítico, importante para se pensar a educação das crianças atualmente. Importante destacar a questão do planejamento participativo e formativo realizado com as professoras, que tem construído um percurso muito importante de reorganização das experiências orientadas pela Secretaria Municipal de Educação e costurado um percurso mais significativo na realidade da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente dissertação buscamos compreender o modo como Programa Mais Paic afeta as práticas de alfabetização e letramento realizadas em um Centro de Educação Infantil de Redenção / Ceará / Brasil.

Inspirados na pesquisa-ação colaborativa, aproximamo-nos do lócus de investigação a partir de um movimento investigativo-formativo, de natureza colaborativa, que permitiu o contato dialógico com os sujeitos da pesquisa, culminando na construção dos dados que possibilitaram a compreensão ampla do fenômeno investigado, ao mesmo tempo que fortaleceu no coletivo, o processo formativo, o exercício da escuta e do olhar sensível, além da vivência da autoria, que reafirma os/as professores como intelectuais.

Desse modo, compreendo que os objetivos específicos estabelecidos para este estudo foram alcançados, mediante os processos que seguem relacionados.

Para “discutir as tensões e contradições estabelecidas entre o compromisso de desenvolvimento integral da criança previsto na Educação Infantil e as atuais políticas de resultado existentes no Ceará”, construí diálogos reflexivos sobre a consolidação histórica da Educação Infantil, que deve ser vista, como uma etapa do processo formativo a ser desenvolvido num espaço escolar saudável, organizado para cumprir com a articulação indissociável entre o cuidar e o educar, com o objetivo de promover experiências que ajudem no desenvolvimento integral das crianças.

Com vistas de “identificar a perspectiva complementar das concepções de alfabetização e letramento e suas relações com o desenvolvimento da criança”, trabalhamos com as concepções de alfabetização e letramento e suas relações com o desenvolvimento infantil, apontando reflexões sobre a importância do/a professor reflexivo/a e da sua formação, no sentido de qualificar as práticas pedagógicas realizadas com as crianças.

Para “refletir sobre o Mais Paic enquanto política de Alfabetização no Ceará, considerando o modo como os compromissos, concepções, princípios e valores afetam as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil”, dialogamos sobre os aspectos históricos do programa e como ele tem se consolidado na educação do município de Redenção/Ceará/Brasil.

E com a intenção de “Identificar como os/as professores/as que atuam em um Centro de Educação Infantil no município de Redenção / Ceará (re)organizam suas práticas de alfabetização e letramento a partir das orientações do Programa Mais Paic”, foi desenvolvido o curso de formação com as professoras e desse modo, construído reflexões que possibilitaram perceber os distanciamentos entre o escrito e o vivido, além de verificar, o quanto o programa Mais Paic tem orientado a formação e o planejamento dos/as professores/as.

Na sequência, apresentamos alguns dos achados:

- A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, é um direito da criança, e deve ser ofertado em creches e pré-escolas, percebendo a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem em diferentes dimensões. Evidenciamos, que apesar dos avanços relativos à legislação brasileira que assegura Educação Infantil de qualidade a crianças de 0 a 5 anos de idades, ainda percebemos os retrocessos que perpassam não só as questões de estrutura e funcionamento das instituições, mas todo um contexto que envolve a formação docente e sua atuação.
- Importante destacar que a Educação Infantil que conhecemos atualmente é fruto de um contexto histórico de lutas e reivindicações que objetivaram o reconhecimento da criança como ser que sente, pensa e age no processo de aprendizagem e não mais como adulto em miniatura. E nessa perspectiva precisamos seguir atentos/as, cercados/as de todo cuidado e zelo, para que o atendimento das crianças não retroceda ao caráter assistencialista que marcou a história desta etapa da educação básica e muito menos se configure como algo dissociado da sua realidade. É necessário seguir avançando e reafirmando o respeito às singularidades de seu público, à cultura, modos de ver e lidar com a realidade, entre outros aspectos fundamentais à perspectiva integral que precisa marcar a formação materializada nos Centros de Educação Infantil.
- A dimensão cognitiva é apenas uma das várias dimensões que a crianças precisa desenvolver e aperfeiçoar, a partir das experiências vivenciadas na escola. Ou seja, antes de a criança aprender a complexidade do que é ler e escrever, ela precisa desenvolver outras habilidades que vão lhe ajudar no contato inicial com a língua escrita, que dizem respeito ao uso social da língua para comunicar-se,

informar-se, instruir-se, orientar-se, divertir-se, aprender, conhecer outros espaços e culturas, articulando movimentos de fruição e de reflexão.

- Ao chegar à escola, as crianças já trazem um repertório cultural repleto de conhecimentos que são frutos das suas experiências cotidianas e que precisam ser consideradas no processo de alfabetização, para que as aprendizagens sejam significativas. Tal perspectiva, demanda do/a professor/a apropriação do conjunto de bases teóricas que sustentam os processos de alfabetização e letramento que envolvem, sobretudo, os estudos relacionados ao desenvolvimento infantil.
- A formação docente, deve considerar os saberes da experiência construídos pelas/as professoras ao longo de suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais, e tomá-los como ponto de partida para a problematização das práticas educativas por eles/as vividas, ampliando-as a partir dos saberes específicos de sua área de atuação e dos saberes pedagógicos que organizam a ação docente. Este movimento, de natureza dialógica, compreende a formação como espaço no qual cada profissional possa se colocar e apresentar aos pares as suas demandas, angústias, desafios e superação, de modo que, colaborativamente, todos/as possam aprender com todos/as e definir pautas coletivas de novos conhecimentos a serem construídos. Desse modo, o exercício da ação reflexiva potencializa e qualifica o trabalho desenvolvido com as crianças.
- O Mais Paic tem chegado fortemente no contexto da Educação Infantil e às Secretarias Municipais de Educação, orientado a formação docente e conseqüentemente sua atuação no contexto da sala de aula, visto que a intenção do programa é a melhoria dos índices de alfabetização do estado do Ceará. Por mais que reconheçamos os méritos do Programa ao longo de sua história, traduzidos não só em termos de indicadores, mas também na capacidade de articulação entre a Secretaria Estadual e Municipal de Educação, verificamos no mesmo uma perspectiva comum ao conjunto de políticas desenvolvidas no contexto brasileiro, que é o teor neoliberal expresso através da perspectiva da performatividade, competitividade, responsabilização entre outros que estabelecem a dimensão técnica como eixo central do trabalho educativo. Tal perspectiva gera, de um lado, a sensação de articulação entre o trabalho desenvolvido por gestores, técnicos e educadores; e de outro, a sensação de redução dos professores à imagem de um profissional que materializa *scripts*

pensados por terceiros. Este movimento tem implicações negativas sobre a autonomia dos professores e precisa ser permanentemente alvo de reflexões.

- Nos encontros formativos, foi possível perceber o envolvimento das professoras com a Educação Infantil. O compromisso e a responsabilidade com essa etapa tão importante da educação básica, que envolve cuidado, atenção, afeto, educação e outros aspectos que são desenvolvidos por meio das interações e das brincadeiras. Todavia, é importante destacar também as inquietações das professoras relativas a alfabetização na Educação Infantil e a formação que elas recebem pelo teor prescritivo e instrumental nela presentes, pela ênfase aos produtos e não aos processos, e pelas marcas dos processos de responsabilização que as afetam de formas distintas, uma vez que, em última instância, são vistas pela sociedade como responsáveis diretas pelo sucesso ou fracasso das crianças.
- Apontamos as dificuldades encontradas na organização dos materiais pedagógicos que dialoguem com a dimensão lúdica, fuja do “tradicional” e busquem desenvolver na criança sua autonomia, colocada por algumas docentes como desafio. Para além disso, as cobranças e exigências que são feitas no contexto do Mais Paic, muitas vezes fogem das competências e dos objetivos postos para Educação Infantil, o que pode se configurar como retrocesso, sobretudo na perspectiva equivocada que se gera em relação à Educação Infantil como espaço de prontidão voltado a um processo de alfabetização precoce.
- Nos relatos e portfólios das professoras que atuaram como sujeitos da investigação, nas turmas de infantil 2 ao 5, verificamos o desenvolvimento de experiências com letras, sons, palavras e outros dispositivos pedagógicos que possibilitam o encontro das crianças com a língua escrita. Porém no infantil V, as cobranças são maiores, pois é esperado que ao final do ano as crianças dessas turmas saiam com estímulos necessários para aprender a ler, em outras palavras, que elas saiam lendo.
- Os portfólios reflexivos revelaram práticas pedagógicas que utilizam o lúdico como centralidade, mas também enfatiza o trabalho com letras, palavras, sílabas e textos de modo contextualizado. É possível perceber que a maioria das atividades relatadas e refletidas trazem questões de alfabetização e letramento, sendo trabalhadas de forma lúdica e contextualizada. Isso demonstra um processo de contextualização e ressignificação das orientações fornecidas nos processos de

formação vinculados ao Mais Paic, demonstrando que para não reduzir a experiência formativa das crianças à alfabetização precoce que criticamos é fundamental um trabalho articulado entre o coletivo de profissionais que atuam no contexto dos Centros de Educação Infantil em torno das concepções de criança, infância e Educação Infantil.

Ao longo do período da pesquisa, em que estudamos referenciais teóricos e analisamos documentos importante da legislação brasileira que asseguram, apesar dos retrocessos educação de qualidade para todos, pudemos elaborar reflexões com as professoras por meio do curso de extensão, apreender a importância da formação contínua dos professores para o trabalho na Educação Infantil em diferentes aspectos, principalmente com as questões de alfabetização e letramento. Foi possível, ainda, perceber o quanto a reflexão é importante no processo formativo docente para transformar as práticas e qualificar melhor o trabalho a ser realizado com as crianças.

Nos caminhos trilhados para essa investigação, por meio das reflexões compartilhadas pelas professoras, verificamos que a consolidação do processo de alfabetização, apesar de ser muito cobrado é pouco abordado nos momentos de formação. Esse contexto reflete, na maioria das vezes, nas práticas dos professores em sala de aula, e pode causar frustrações, angústias e descontentamento com a prática alfabetizadora, além de modos equivocados de se trabalhar com as crianças. O Mais Paic apesar de ter toda uma articulação entre os municípios do estado do Ceará, um planejamento bem elaborado, que visa a melhoria da alfabetização e o comprometimento que os municípios devem ter com a educação, acaba prejudicando os processos formativos. Isso porque mesmo não evidenciando uma proposta de ranqueamento, que muitas vezes perde de vista os objetivos reais que o programa traz, percebemos que as articulações entre as escolas, que deveriam ser de modo colaborativo, acabam sendo de disputa, de quem é a melhor.

Em outras palavras, a sede por resultados satisfatórios implica na qualidade do ensino, pois muitas vezes, por conta de cobranças externas, as professoras acabam realizando atividades que não condizem com a realidade vivida pelas crianças da Educação Infantil, para que cheguem lendo ou aptas à leitura quando vierem a ingressar no Ensino Fundamental. Etapas importantes da formação da criança são queimadas em nome desse preparo. Distancia-se a compreensão de que a aprendizagem da leitura deve ser consequência do contato das crianças com a língua escrita desde os primeiros dias de

vida, na escola ou em outros ambientes, com profundo respeito às etapas de desenvolvimento por elas vividas.

Portanto, torna-se necessário colocar em evidência a importância do contato da criança com o universo alfabetador já na Educação Infantil, superando, contudo, o movimento de reprodução de práticas pedagógicas “tradicionais”, mecânicas e descontextualizadas. Sob esse viés, vale enfatizar que o olhar reflexivo sobre a formação e a prática docente é um caminho para superação de interpretações equivocadas sobre o universo alfabetizador na Educação Infantil e uma forma de reconhecimento do professor como intelectual da educação.

Não se espera, no entanto, uma receita pronta, um manual de instrução, ou que os pacotes pedagógicos adquiridos pelas secretarias de educação consigam sanar os problemas relativos à alfabetização, porque isso de fato não vai existir. Cada realidade é diferente, cada professor tem um jeito de atuar, as crianças não são iguais, logo as aprendizagens acontecem em tempos distintos. O que deve acontecer é a compreensão de que ao permitir o contato das crianças com a língua escrita desde a Educação Infantil, as professoras busquem alternativas lúdicas e respeite os tempos de cada uma em aprender.

Que as experiências formativas vividas pelos/as professores/as sejam significativas e possam levar em consideração tudo que a criança é e faz. Que os tempos pedagógicos não coloquem em lugar de centralidade exercícios de prontidão, cópias, textos fragmentados entre outros, mas que sejam preenchidos por experiências que provoquem nas crianças a curiosidade e o prazer em aprender a ler e a escrever. Nesse contexto é de fundamental importância a formação que valorize o professor enquanto intelectual do processo formativo e não se reduza a um espaço de cobranças e prestações de contas.

O produto educacional dessa pesquisa, se consolidou como exercício da autoria, realizado pelas professoras por meio de portfólios formativos. Sua construção possibilitou a apresentação de suas práticas pedagógicas de forma refletida e contextualizada, respeitando seus saberes da experiência, mas convidando, sempre, ao seu aprofundamento e ampliação. Assim, reflexão, registro, autoria e formação constituem-se como estratégias de fortalecimento da autonomia individual e coletiva.

Vivemos desafios distintos ao longo do movimento investigativo. No que diz respeito ao contexto, iniciamos sendo surpreendidos pela chegada da Pandemia de Covid-19 que nos afastou do cotidiano de formação e trabalho, demandando de cada um/a a

aprendizagem da lida com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a materialização de processos diversos, como orientação, qualificação do projeto de pesquisa, desenvolvimento do movimento investigativo-formativo, composição do produto e, por fim, a defesa da dissertação. Demandou, também, o desenvolvimento da capacidade de lidar com o sofrimento do outro, tendo em vista a quantidade significativa de famílias que tiveram sua estrutura abalada em decorrência de óbitos, demissões, entre outras tantas questões que colocaram o cotidiano das instituições de Educação Infantil em um contexto de profunda vulnerabilidade.

Outro aspecto que interferiu de forma direta no estabelecimento dos contornos da pesquisa foi a alteração dos quadros de docentes por ocasião de início de nova gestão no contexto municipal que envolveu mudanças em cargos de confiança, dentre os quais se encontram a direção e a coordenação pedagógica das escolas e Centros de Educação Infantil; demissões de professores contratados temporariamente; admissão de professores concursados; seleção de novos professores para preencher os quadros e iniciar as aulas, entre outros pontos. Por conta das mudanças, passamos alguns meses com a indefinição de nosso próprio local de trabalho que demandou o exercício da espera e da cautela reflexiva necessárias para aguardar o momento certo para definir o lócus e os sujeitos da investigação.

Outros desafios disseram respeito à prática do registro em portfólios reflexivos por parte das professoras. Houve receio em relação à ação que envolveu questões como o que registrar e o como registrar; os escritos serem vistos por outras pessoas e o receio do modo como as experiências seriam tratadas, entre outras questões. Tal aspecto denuncia elementos presentes no contexto educacional brasileiro que historicamente não reconhece, tampouco valoriza, os saberes da experiência, além de não compreender os/as professores/as como intelectuais.

Os desafios apresentados são fatores importantes a serem pensados no contexto de investigações que se inspiram na pesquisa-ação crítico colaborativa. Para que elas aconteçam, precisamos: a) em termos de contexto, são necessárias parcerias deliberadamente estabelecidas e garantias de continuidade no conjunto de ações que envolvem o coletivo; b) em termos de formação, é necessário o exercício do diálogo; a valorização do/a professor/a como profissional, pessoa e intelectual que carrega consigo uma significativa bagagem de conhecimentos e experiências a serem valorizadas; o reconhecimento da escola como um lócus privilegiado de construção de conhecimentos.

As inquietações abordadas ao longo dessa dissertação não se esgotam ao longo da pesquisa. Assim, temas como alfabetização e suas relações com inclusão, ludicidade, avaliação, cultura, memória e relações étnico-raciais são possibilidades já indicadas pelo coletivo para continuidade do exercício de refletir sobre a educação das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011
- ANDRADE. Carlos Drummond de. **Como comecei a escrever**. In: BRAGA. Rubem, Livro crônicas 4. Coleção para gostar de ler. Editora Ática – São Paulo, 1980
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?** Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 15-31, set/2016
- BANDEIRA, Evanja Maria Gomes Rodrigues. FROTA. Ana Maria Monte Coelho. **Concepções sobre a brincadeira na prática de professores de Educação Infantil em uma escola pública em Ocara**. In. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. Fortaleza. Edições UFC, 2014
- BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 15 de outubro de 2021
- BARBOSA, R. F. M.; DEL RIO MARTINS, R. L.; MELLO, A. DA S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Avanços E Retrocessos. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 147-172, 30 jun. 2019.
- BRANDÃO. Ana Caroline Perusi. LEAL. Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa**. In: Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte. Ed. Autentica, 2011. P.13-31
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.baseducacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 19 de fevereiro de 2021
- BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988**. 10 ed. Atualizada em 1998.
- BRASIL. **Emenda constitucional N° 53 de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm . Acesso em: 19 de fevereiro de 2021
- BRASIL. IBGE. **Redenção**: informações estatísticas. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em 30 de outubro de 2020
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo Escolar da Educação Básica. 2019
- BRASIL. Lei 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm, Acesso: 19 de fevereiro de 2021

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatória a matrícula das crianças com 4 anos na Educação Infantil. Casa Civil. Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf . Acesso em: 15 de setembro de 2021

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 22/1998 homologado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1999

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?**. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CEARÁ. **Lei nº 14.026**. Cria o PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Ceará, 2007

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará**. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: **o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação**, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). -- Fortaleza: SEDUC, 2012

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil. Secretaria de Educação do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CORREA, Bianca. **Educação na primeira infância: direito público x capital humano**. In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019

COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P. **Regime de colaboração e educação no Ceará: o Paic no fomento a uma nova cultura de gestão municipal.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 6, n. 16, 2020.

COSTA, Anderson Gonçalves. **A Política educacional cearense no (des) compasso da Accountability.** Trabalho de conclusão de curso – Mestrado acadêmico – Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. 2020

COSTA, Anderson Gonçalves. VIDAL. Eloisa Maia **Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil.** Revista Iberoamericana de Educación [(2020), vol. 83 núm. 1, pp. 121-141] – OEI

COSTA. Elisangela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito a educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará.** Tese de Doutorado. 2014.

DOURADO. Luiz Fernandes. SIQUEIRA. Romilson Martins. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo.** RBPAAE - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Acesso em: 14 de março de 2021. Disponível em:<
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>>

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilio.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa /** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 60° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2012

GHEDIN, Evandro. **A reflexão sobre a prática cotidiana - Caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo.** Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 24-32, 2005.

GHEDIN. Evandro. FRANCO. Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação - 2. ed. -** São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995B, p. 57-63.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Reflexões sobre a produção do Campo Teórico- Metodológico das Pesquisas Colaborativas: Gênese e Expansão.** In: **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. 1ª edição: 2016.p. 33 a 62

IGNACIO, Renate Keller. **Criança Querida: O dia a dia da Educação Infantil.** 3º ed. São Paulo, Ed. Antroposófica, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais, Belo Horizonte. 2010

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola na República.** Pro-Posições, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte, Autêntica, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Análise Crítica da PNA (Política Nacional De Alfabetização) Imposta Pelo MEC Através de Decreto em 2019.** In: Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 66-75 | jul./dez. 2019. Disponível em:< <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357> >. Acesso: 10 de Outubro de 2021

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2007. p. 19-21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2021

KRAMER, Sonia. **A política do Pré – escolar no Brasil. A arte do disfarce.** 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2001. Biblioteca da Educação – Serie 1 – Escola; V3

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Campinas – SP. N. 19, jan fev mar abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.52 - 79.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: Construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. *Cartas: Um Instrumento Desvelador da Amorosidade do Ser Professor*. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDURECE. 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7392_4409.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

RAMOS, J. F. P., et al. **Gestão por resultado na educação: a responsabilização e o regime de colaboração na promoção do direito à educação no Ceará (1995-2014)**. Relatório de Pesquisa. Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (EDUCAS). Redenção: UNILAB, 2017. (mimeo).

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. CAMARÃO, Virna do Carmo. e COSTA, Anderson Gonçalves Costa;. **Gestão Por Resultado na Educação Básica: Contrapontos à Perspectiva de Educação para a Liberdade Freiriana**. In: *Construindo pontes: Paulo Freire entre saberes, projetos e continentes*. – Fortaleza: Ed. UECE, 2018. 370p

REDENÇÃO. **Proposta Curricular de Ensino: Educação Infantil, Ensino fundamental I e II, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos**. Prefeitura municipal de Redenção/ Secretaria Municipal da Educação. 2011

ROSEMBERG, Fulvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: *Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012. p.12-46.

SÁ-CHAVES, I. **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. **Discutindo sobre portfólios nos processos de formação** *Entrevista com Idália Sá-Chaves*. *Olhar de Professor*. 2004; 7 (2): 9-17. ISSN: 1518 5648. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202>. Acesso em 30 de Novembro de 2021

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro

(orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.151-160.

SILVA, Claudionor Renato da. **BNCC Da Educação Infantil: Necessidades Formativas Críticas e de Transgressão aos Estagiários(as) em Cursos de Pedagogia**. In: Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 4, n.3, p. 70-89, jul./set., 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão do método**. 1.ed., 3º reimpressão. São Paulo. Contexto, 2019

SOARES, Magda. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo. Contexto. 2020

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan/ vev/mar/abr., 2004.

SOARES. Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed, 3ª reimpressão – São Paulo. Ed: contexto. 2020

APÊNDICE



INSTITUTO FEDERAL
Ceará



PPGEF

PPG em Ensino e Formação Docente

PORTFÓLIO FORMATIVO

Mestrando: Antonio Flávio Maciel de Souza Júnior

Prof. Dra. Elisângela André da Silva Costa

2021

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

ANTONIO FLÁVIO MACIEL DE SOUZA JÚNIOR

PORTFÓLIOS FORMATIVOS COMO EXERCÍCIO DA AUTORIA

**REDENÇÃO – CEARÁ
2021**

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

Paulo Freire



Introdução

Portfólio formativo



O presente portfólio formativo, foi construído por várias professoras intelectuais da CEI Francisca Arruda de Pontes. Tem como objetivo apresentar uma coletânea de experiências realizadas com as crianças de 02 a 05 anos da referida instituição. A partir do exercício da autoria, que é um movimento muito importante para produção desse artefato pedagógico, podemos perceber a riqueza de experiências, reflexões, fotografias e ideias que podem iluminar outras tantas professoras.

Essa coletânea de portfólios se constitui como produto educacional, fruto da pesquisa desenvolvida com o coletivo de professoras da CEI, intitulada: O Programa Mais Paic nas práticas de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Um estudo de caso em Redenção / Ceará / Brasil. Os portfólios se constituem como uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada professora se apropria singularmente da informação. Além de ser único, criativo, dinâmico, vai reconstruindo o conhecimento pessoal prévio, no qual permite ao professor compreender e intervir antecipadamente nos processos formativos.

As narrativas que compõem esse dispositivo formativo, mostram o compromisso que as professoras têm assumido enquanto educadoras infantis e a importância do movimento formativo. Mas, por outro lado, também relatam sobre inquietações, sobre o contexto da alfabetização e as contradições presentes na formação, estabelecendo um percurso crítico, importante para se pensar a educação das crianças atualmente.





INTRODUÇÃO

O presente portfólio tem como objetivo apresentar minhas experiências no contexto da escola pública. Enquanto professora de educação infantil, já vivenciei diversas experiências, as quais me faz ser a profissional de hoje. Nesse contexto posso dizer que já experienciei com turmas bem diversas, entre fundamental a crianças bem pequenas. Já estive como formadora de professores do 1º ano, já visitei todas as escolas do município de Redenção com um projeto intitulado “HORA DO JOGO” em que pude com as crianças, brincar, fazer de conta, cantar, contar, jogar, pular etc.



Também trabalhei na sala de leitura com a proposta de desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura, o que acreditamos ser a chave para potencializar o princípio de leitores fluentes, no qual vai se concretizando o processo de alfabetização. Atualmente estou coordenadora do Centro de Educação Infantil Francisca Arruda de Pontes. O compromisso de coordenadora pedagógica vai um pouco além das experiências anteriores, e me dá condições de, juntamente com o grupo de professoras, perceber outras nuances das várias facetas que existe na área da educação. Dentre estas, vou relatar aqui.



CAMINHOS DO PLANEJAMENTO



Nortear caminhos a partir do contexto presente é possível após uma escuta atenta das necessidades do grupo que, conseqüentemente surge da demanda do público que atendemos, no nosso caso Educação Infantil. Desta forma, após a escuta, traçamos novas rotas.

Estas fotos mostram a reunião mensal que é um momento em que podemos levar nossas experiências, anseios, angústias e abertura para novas reflexões. Chamamos este momento de planejamento, mas vai um pouco além, pois também buscamos neste movimento, dar continuidade ao processo formativo que é tão necessário quanto o exercício da prática. Por esse motivo nos objetivamos a trabalhar nossa escuta e olhares atentos.

O resultado desses encontros nos faz refletir a teoria, relacionada a prática, mas também aos alinhamentos referente a condução desse processo pedagógico orientado pela Secretaria de Educação. O que ainda impacta nesse alinhamento é a preocupação da alfabetização na Educação Infantil que muitas vezes precisam ser alinhadas para acompanhar o ritmo das crianças, adaptando ao contexto da escola e das turmas.



Nesse mesmo contexto realizamos o planejamento semanal que nos permite alinhar as experiências de acordo com cada turma. O encontro nos permite também trocar ideias no que diz respeito as metodologias das vivências que devem corresponder aos campos de experiências e fortalecer as ações no que se refere os direitos de aprendizagens que estão presentes na BNCC.

AVALIAÇÃO PROCESSUAL E CONTÍNUA: TESTE DAS 4 PALAVRAS E UMA FRASE

Outra ação desenvolvida junto a coordenação pedagógica é o teste das 4 palavras e uma frase de autoria de Emília Ferreiro. O mesmo é realizado com as crianças do infantil 5 bimestralmente. Ele acontece com o objetivo de saber o nível de escrita em que as crianças se encontram.



Na realização as crianças são convidadas uma a uma para a realização do mesmo. Ao chegar ao local ela é acolhida e é explicado o que irá fazer, tendo o cuidado para que ela não sinta como um momento avaliativo, mas como uma atividade que deverá ser feito do seu jeito.



Na realização as crianças são convidadas uma a uma para a realização do mesmo. Ao chegar ao local ela é acolhida e é explicado o que irá fazer, tendo o cuidado para que ela não sinta como um momento avaliativo, mas como uma atividade que deverá ser feito do seu jeito. O resultado é socializado com as professoras, responsáveis de casa turma, que deverá criar estratégias para que a criança possa avançar do nível no qual ela se encontre. Daí o envolvimento da avaliação ao planejamento. As imagens mostram níveis diferentes do processo de escrita. Esse teste tem como ponto positivo a avaliação como ponto de chegada e ponto de partida, como uma avaliação processual e contínua, ou seja, saber onde a criança se encontra e de que forma a professora precisa motivar para que a criança avance para o próximo nível.



Esse mesmo teste não se apresenta de forma positiva quando ele é visto apenas como ponto de chegada, em que a avaliação serve apenas para medir o que a criança sabe sem apontar reflexões sobre o processo e continuidade a proposta pedagógica. Para tanto é percebido o quanto a formação de professores é importante, para que eles possam compreender os tempos, os limites e as fragilidades de cada criança que vai além do contexto escolar, perpassando pelo social, emocional, familiar etc.



A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Estas fotos mostram o trabalho desenvolvido na sala de leitura, que além de desenvolver o gosto pela leitura traz para as crianças a compreensão da função social da escrita. As imagens mostram uma caça ao tesouro, em que foram distribuídos pela escola, pista de um tesouro escondido, que ao passo que lia uma pista, dava as crianças dicas de onde estaria a próxima pista ou de onde estava o tesouro.



Ao final das pistas, o tesouro era um livro dentro de balde de histórias, em que as crianças poderiam se deleitar com a mesma, fora o encantamento que envolveu toda dinâmica da brincadeira.



Metodologia alinhada a ludicidade dá ao professor a magia de encantar as crianças e fazer com que elas aos poucos sejam inseridas no contexto leitor. Entendendo que o aprendizado deve se dá de forma atraente, envolvente e não como algo enfadonho e sem sentido.



CONCLUSÃO

Fazer um recorte do trabalho desenvolvido ao longo de uma trajetória de vida na educação sem perder o fio condutor, é falar do que se tem, do que se acredita e do se faz com tudo isso. Desta forma, em um trabalho pedagógico não poderá faltar à escuta ativa do grupo como um todo, tanto docente, quanto discente. É planejar a partir do que se tem, sem esquecer o que os estudiosos já disseram e/ou comprovaram pela experiência e pela ciência. Por fim é sempre importante avaliar o que está sendo feito, como está sendo feito, compreendendo o que precisa melhorar ou reavaliar e a partir daí replanejar, mudar o curso, mudar a rota, se necessário.

Portanto, nesse movimento de alfabetizar na Educação Infantil me traz mais claramente que essa ação deva acontecer de forma gradual, mas acima de tudo natural, em que a ludicidade seja a metodologia principal, estimulando as crianças a ler e a escrever. Em hipótese nenhuma podemos trabalhar experiências alfabetizadoras que não fazem sentido a realidade do letramento. Pois, as experiências devem estar imersas em um contexto de significados, contribuindo para o seu desenvolvimento, não apenas no que consiste a dimensão cognitiva, mas de forma integral.



INTRODUÇÃO

O presente portfólio visa apresentar experiências desenvolvidas com as crianças do estação do brincar, infantil 2. Estou sempre buscando ideias, estratégias e atividades que sejam condizentes com a idade das crianças, para que estejam em um contexto de aprendizagem significativa. Portanto, apresento a vocês algumas experiências desenvolvidas que trabalham o contato, interação, ludicidade, linguagem, memória, pertencimento e outras questões com as crianças.



ACOLHIDA DAS CRIANÇAS DO INFANTIL II



Essa acolhida é fundamental na Educação Infantil, então todo o espaço é preparado “antes” da chegada das crianças. Colocamos o tapete tatame colorido de EVA infantil, ligamos a caixinha de música de preferência com uma música que traga relaxamento e leveza, e também colocando as cadeiras em círculos, tudo para recepcioná-los e acontecer a roda de conversa iniciando nossa aula. Em seguida é feito a oração sempre mencionando o papai, a mamãe, toda a família os coleguinhas e as tias. Depois convidamos as crianças a contar quantos estão presentes na sala incluindo as tias também e dizer o nome de cada um, estimulando a oralidade.



Na minha visão é de extrema importância o acolhimento com as crianças, pois é nesse momento de olhar uns aos outros, que elas podem se perceber e ser percebida, valorizando a existência de cada um, alimenta a construção do elo entre aluno/professor fortalecendo os laços e a confiança das crianças, de se sentir seguro em outro espaço diferente do próprio lar, que é o lugar mais seguro que a criança está. A roda de conversa nos socializamos acontecimentos e estimulamos as crianças a falar e a ser ouvida



“A VIAGEM DA SEMENTINHA, MEIO AMBIENTE”



Essa atividade escolhida foi desenvolvida no dia 21 de setembro baseado no plano pedagógico no qual era proposto assistir o vídeo “**A viagem da Sementinha, Meio Ambiente**” junto a turma do infantil II. Levamos todos ao jardim da escola, apresentamos a natureza, as plantas, flores com o objetivo de estimular a interação com o meio. Além disso, proporcionamos sentimentos de pertencimento, liberdade, e através dessa experiência ajudar na compreensão da leitura do mundo, a fim de contribuir para o desenvolvimento educacional das crianças, em seus aspectos físicos, motor, cognitivo, social e emocional. Os aspectos positivos dessa vivência foi a comunicação direta com a natureza, os desafios encontrados, principalmente relacionados ao medo, quando uma das crianças viu uma **formigas**.

A minha reflexão sobre essa atividade foi que, sentimentos negativos que as crianças exteriorizam são importantíssimo para o reconhecimento das limitações e singularidades de cada um naquele determinado momento. É importante valorizar o que a criança sente, controle e sabe, a fim de proporcionar a elas uma aprendizagem liberadora tornando-os participativos, questionadores, e sem medo de expor seus sentimentos negativos ou positivos, direito esse, que foi negado nas escolas por muito tempo e não podemos repetir agora.



EXPERIMENTANDO TEXTURAS E TAMANHOS

Essa atividade foi sobre pensar sobre a noção das variadas texturas e tamanho: lisa, áspera, fina, grossa, grande e pequeno. Então fizemos um caminho a ser percorrido e sentido pelas crianças, com alguns elementos colocados ao chão. Elas tiveram a oportunidade de pisar, pular, manusear etc. viveram essa experiência de variadas formas. Percebe-se que essa experiência na prática foi muito divertida e prazerosa, além de que conseguimos estimular a curiosidade e a coordenação motora das crianças. O objetivo foi alcançado com êxito quando percebi que a exploração desses elementos oferecidos as crianças foi uma experiência nova para alguns, já que se sabe que alguns pais não costumam dar essa liberdade de descobrir novas sensações as crianças.



Na minha investigação durante a atividade eu percebi que também trabalhamos a arte, comecei a refletir quando eles/elas no coletivo e individualmente começaram a dar vida e novas formas de algo que na imaginação deles tinha um sentido particular, uns associaram o próprio desenho na areia ao papai e a mamãe, entre outros significados.

Essa é realmente a intenção do professor na educação infantil, buscar sempre um ensino de excelência e através do planejamento, formular condições de um bom desenvolvimento em sala e para a vida das crianças. Vale ressaltar que a escola não é só para aprender conteúdos, mas o início de uma preparação para formação de sujeitos autônomos, sendo também um espaço de construção de conhecimentos, memórias e descobertas significativas para as crianças, e para nós professores.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: A GALINHA RUIVA

Essa atividade proposta no plano de aula do dia 9 de novembro, era o conto “A Galinha Ruiva”. A história é que, a galinha para comer resolveu plantar o trigo e pediu a ajuda dos amigos, que no caso era o porco, a vaca, o canhorro e o pato. Mas eles lhe negaram ajuda, então ela fez tudo sozinha, porém no fim acabou dividindo a comida que foi resultado do seu esforço. Para a realização dessa atividade convidamos as crianças para se direcionar a cantina da escola para preparar o próprio cuscuz e depois comer. Vale deixar aqui registrado o empenho da coordenadora Célia que nos acompanhou, as meninas da cantina Ana e Chalyane e é essa parceria que faz a educação acontecer com excelência.



Nessa atividade trabalhamos a autonomia da criança, o eu, o outro e nós já que todos experimentaram do cuscuz depois do trabalho realizado. O moral dessa história e do plano da aula na prática é que, para que consigamos algo na vida existe um esforço e a ajuda do próximo é muito importante, pois ninguém consegue construir nada sozinho. No contexto da escola isso nos faz refletir sobre as parcerias que podemos fazer, entre as famílias e a comunidade. Eu percebi a satisfação deles e o quanto foi gratificante, pois, o cuscuz contemplou o paladar de todos e por ser um alimento tipicamente conhecido no Ceará, lembramos das nossas raízes, da nossa comida e da nossa cultura. A ação falou mais forte quando nossos(as) alunos(as) se deliciavam com o cuscuz quentinho resultante do próprio esforço.



CONCLUSÃO

Todas essas ações pedagógicas realizada com as crianças e partilhadas aqui estão associadas também as proposta da capacitação ofertada pelo programa " Mais Paic" que nos tem ajudado na nossa atuação em sala de aula. A intenção é de melhorar as ações na sala de aula, ajudando a buscar novas soluções na elaboração dos planos a serem oferecido para os alunos. A produção desse portfolio ajudou muito a contruir reflexões, e também me fez perceber que estamos no caminho certo para de alfabetização e letramento. Porem é sempre bom questionar a formação, colocar em pauta que estamos contribuindo para a formação de seres humanos críticos reflexivos, sendo a produção de conhecimento importante para o desenvolvimento da criança e suas aprendizagem.



INTRODUÇÃO: O QUE EU QUERO PARTILHAR?



O presente portfólio tem como objetivo apresentar algumas experiências que realizei com a minha turma de crianças do infantil 03. Importante destacar que trabalhar de forma lúdica com as crianças permite que elas soltem sua imaginação criando e recriando aprendizados que dão sentido ao seu desenvolvimento. Mas, que muitas vezes não é uma tarefa fácil. Portanto, é de suma importância a formação continuada, pois ela nos ajuda a evoluir em relação as nossas práticas docentes.

Nós professoras além de um acompanhamento pedagógico realizado na escola, recebemos formação que geralmente é oferecida pela secretaria municipal de educação. No contexto que vivencio a formação ela me ajuda a qualificar as ações com as crianças, mas também me deixa confusa, pois muitas vezes a formação não é de acordo com nossa realidade ou por vezes as formadoras cobram muitas demandas que fogem da realidade da Educação das crianças.

Atualmente me considero uma professora pesquisadora, pois desde o início da pandemia venho me dedicando a melhorar minhas ações para conseguir alcançar as crianças, não só nesse período, mas eu sempre gosto de inovar.

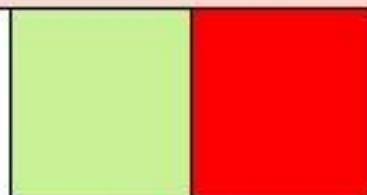
Organizei as experiências de acordo com a rotina pedagógica que utilizo no cotidiano da sala de aula que consiste na acolhida com amorosidade, roda de conversa, contação de história, que geralmente livros do Mais Paic ou outras disponíveis na sala de leitura, as práticas compartilhadas com as crianças, escrita do pré-nome, tudo isso a partir da brincadeira. Essa rotina orienta a construção do meu planejamento e vem estruturada nas orientações pedagógica enviada pela SME de acordo com a BNCC e a proposta do Mais Paic.



ACOLHIDA COM AMOROSIDADE: COMO GOSTO DE CHEGAR À SALA DE AULA?

A acolhida da criança é um momento muito importante, pois é sua chegada ao ambiente da escola e é um elemento fundamental na rotina do trabalho pedagógico. Por esse motivo fazemos uma acolhida diferente onde a professora fica na porta da sala de aula esperando as crianças chegarem.

Cada criança que chega escolhe como quer ser acolhida pela professora, por meio de um cartaz que fica fixado ao lado da sala. Elas amam essa nova forma de acolhimento, pois percebo que com a dinâmica utilizadas as crianças se sentem bem na sala.



A escola é este espaço coletivo onde crianças estabelecem interações com adultos e outras crianças. Após acolher todas as crianças na sala, convido elas para cantar músicas de boas-vindas, cantigas de roda e músicas dançantes, com gestos e movimento para despertar as crianças para as atividades no decorrer da manhã.

RODA DE CONVERSA: O QUE TEM DE NOVO NESSE DIA DE AULA?

Na roda de conversa as crianças são convidadas a expressar suas opiniões, sentimentos e o que sabem sobre o tema da aula. Primeiramente eu realizo uma chuva de ideias, motivando as crianças a falarem do que sabem sobre o tema. Nesse momento conseguimos trabalhar a oralidade da criança e sua autonomia em falar do que sabe, da suas vivências.



Eu percebo nesse momento, que as aprendizagens vão acontecendo de diferente maneiras, no qual a criança se coloca como sujeito ativo e expressa aquilo que sente. Eu geralmente realizo essa atividade com auxílio de objetos, como letras, números, os nomes das crianças, materiais concretos.

É o momento de trabalhar com a linguagem oral, percebendo o que as crianças sabem sobre o mundo que as cercam, o que elas pensam sobre determinadas situações e se conhecem. No processo de alfabetização é muito importante estimular as crianças a falar, para depois trabalharmos questões da consciência fonológica.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A contação de história é um momento muito importante na Educação Infantil. Desperta na criança a sua curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autoestima e o pensamento. Além de possibilitar o contato com a leitura, que muitas vezes as crianças não tem casa, por diferentes questões, que estão associados a diferentes fatores, como sociais e educacionais, a contação de história ajuda na ampliação de vocabulário, permite as crianças mostrarem os seus sentimentos e ter diferentes reações, que podem representar a visão de mundo delas.



Em relação as experiências realizadas com minha turma de infantil 3, observei o quanto as crianças gostam desse momento. No contexto remoto, fomos orientadas pelas formadoras a trabalhar com as crianças as histórias que compõe o acervo literário do Mais Paic. As histórias tem como referências animais, elementos da natureza, comunidade, folclore, cultura e outros temas. A dificuldade em trabalhar esteve atrelada a questão da exploração, pois não era possível fazer a contextualização da história de forma coletiva, diferente da sala de aula, que podemos discutir com as crianças as situações diversas da história. Porém importante destacar a parceria da família, pois com todas as limitações, realizavam algumas vezes esse tipo de atividade, pois os livros eram disponibilizados em PDF no grupo de *Whatsapp*.

HISTÓRIA NA LATA: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

No contexto presencial, recentemente trabalhei com as crianças a história **Menina Bonita do Laço de Fita**. Como elementos para realização da atividade, utilizei uma lata, e dentro dela os personagens da história. Passei a lata no círculo para cada criança observar, em seguida perguntei o que elas achavam que tinha dentro da latinha, após esse momento de estímulos para curiosidade em relação a história, realizei a contação. Cada personagem que eu puxava fazia um suspense e mudava meu tom de voz, eles ficaram tão atentos prestando atenção a cada gravura que saia da latinha, eu eu pude observar as expressões que eles faziam. Após a contação de história, conversamos sobre a história e depois fizeram da maneira deles o desenho da menina bonita do laço de fita, personagem central.



O contato das crianças desde cedo com livros é importante para que elas adquiram o gosto pela leitura o que poderá lhe ajudar no processo de alfabetização e letramento. Trabalhar no contexto lúdico possibilita esse aprendizado, mas precisamos ter muito cuidado, pois com as cobranças pelo reconhecimento das letras, muitas vezes deixamos de lado algumas experiências. Sabemos que em algumas situações as crianças não tem esse hábito de ler em casa, só na escola, porém eu sempre tento realizar esse tipo de atividade que envolva as famílias com maior cuidado.

ATIVIDADE ESCRITA (PRÉ-NOME): O QUE ESSA ATIVIDADE REVELA SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?

O objetivo dessa atividade foi trabalhar com a escrita do nome e fazer com que cada um se reconhecesse como sujeito importante, que possui um nome que é só seu, a identidade, reconhecimento de letras e de proporcionar um início de alfabetização. Nessa experiência escrevi o nome em letra maiúscula no caderno, fiz a leitura de todas as letrinhas que formam o nome da criança, coloquei dentro de uma tampa várias letras para que ele ou ela pudessem identificar as letras que formam seu nome.



Importante destacar que essa atividade precisa de muita reflexão, tendo em vista que muitas vezes é cobrado da gente que as crianças saiam do infantil 3 escrevendo seu primeiro nome. Porém, é necessário destacar que recebemos as crianças com pouca ou nenhuma noção de escrita, sendo preciso trabalhar com elas várias atividades para que elas venham a aprender a pegar no lápis, coordenação motora, reconhecer as letras entre outras. É uma atividades que mais tenho dificuldade em realizar, pois além de ter criatividade para pensar em estratégias que fujam de exercícios tracionais, é preciso trabalhar de modo individual e coletivo e muitas vezes não tem como. Fora a cobrança dos pais, que desejam que as crianças escrevam palavras a todo custo.

CONCLUSÃO

A minha trajetória como professora tenho aprendido que o lúdico é de suma importância para auxiliar no aprendizado das crianças, na Educação Infantil. Os jogos ensinam regras de convivências e outras, despertam atenção e colaboram para que a criança possa criar e recriar situações onde ela solucione os problemas e possa aprender, a partir da socialização e comunicação entre uma com as outras.



INTRODUÇÃO

Este portfólio é uma atividade proposta pelo Curso de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. O objetivo geral é apresentar as atividades realizadas em sala de aula na turma do Infantil III – B, descrevendo-as através dos registros fotográficos, do desenvolvimento e seus respectivos resultados. Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se a construção da escrita, a identificação das vogais, as expressões de sentimentos e a contação de história, todas vivenciadas no âmbito do espaço escolar.

As ações trabalhadas através das minhas práticas pedagógicas em sala de aula permitiram uma significativa evolução na aprendizagem das crianças, colaborando no desenvolvimento de suas habilidades para ler e escrever e em outros aspectos.



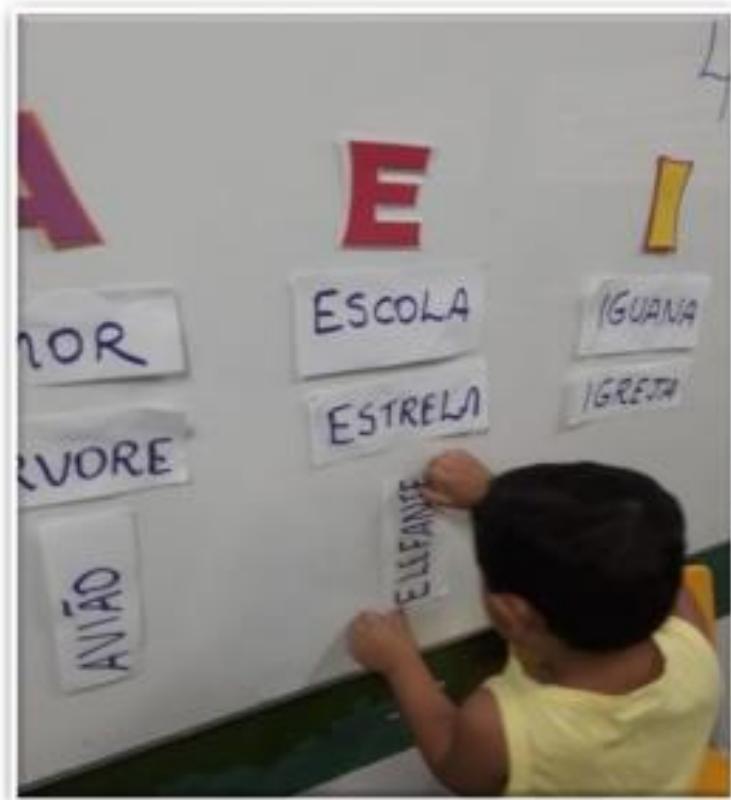
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

PRIMEIRA ATIVIDADE - CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Nessa atividade, utilizou-se a caixa de areia e o material pedagógico Montessori que envolve o desenvolvimento natural de habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança. A finalidade dessa atividade foi preparar as crianças na tentativa de estimulá-las para uma boa escrita e de forma correta. Com esse recurso também podemos trabalhar a coordenação motora e outras atividades que fortaleçam a escrita e a leitura.



SEGUNDA ATIVIDADE - IDENTIFICAÇÃO DAS VOGAIS



A dinâmica dessa atividade envolve a participação das crianças diretamente, pois a criança precisa identificar a vogal inicial de cada palavra e ordená-la na vogal correspondente. No decorrer dessa atividade, foi possível observar que os alunos conseguiram aprender a pronunciar e reconhecer as vogais de uma maneira rápida, prática e divertida.

TERCEIRA ATIVIDADE - EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS

Através dessa atividade educativa as crianças podem aprender de forma lúdica sobre os sentimentos que nos cercam e experimentar a demonstração desses sentimentos na prática ou por meio de desenhos. O objetivo é ajudar as crianças a conseguirem expressarem-se de forma correta quando for necessário.



QUARTA ATIVIDADE - CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A Contação de história é uma prática lúdica que possibilita a transmissão de conhecimentos e estimula a imaginação das crianças.

Através da contação de história as crianças usam a fantasia e a imaginação para transcrever sua compreensão ou entendimento por meio de desenhos, pinturas e colagens que auxiliam no aprendizado criando possibilidades de lidar com um mundo o desconhecido.



CONCLUSÃO

Diante das atividades apresentadas e dos resultados adquiridos em cada experiência realizada em sala de aula, conclui-se que o desenvolvimento dessa proposta de trabalho foi muito importante para o aprimoramento das minhas práticas pedagógicas como professora da educação infantil. As experiências vividas na sala de aula contribuíram para uma aprendizagem mais significativa, onde todos os conhecimentos trazidos pelas crianças são considerados base para o processo de alfabetização, letramento e seu desenvolvimento em um contexto mais amplo. A tarefa de estar presente e acompanhar cada etapa do desenvolvimento das crianças no espaço escolar não é simples, mas a cada dia tenho alcançado o meu objetivo gradativamente junto com as crianças em seu desenvolvimento e aprendizagem.



INTRODUÇÃO

Este portfólio tem como objetivo mostrar algumas experiências realizadas na turma do Infantil IV, com a intenção de documentar minhas vivências em sala de aula. Refletir sobre as experiências das crianças são de grande importância, o que se constitui como um dos pontos principais do momento formativo e do planejamento.

Nesse contexto precisamos olhar a criança como um ser brincante, no qual o lúdico vai sendo de fundamental importância no cotidiano delas na escola, pois proporciona uma aprendizagem interativa, além de prazerosa. A criança aprende brincando, desenvolvendo o intelectual e o social por meio das interações que vai construindo com os jogos, os brinquedos e as suas relações na sala de aula.

Nesse contexto, estou sempre buscando o melhor para a minha turma e as próximas que virão. A escrita desse portfólio e as formações contribuem para a minha qualificação e algumas vezes apresentam novas ideias. Nesse formação especificamente, comecei a me reconhecer como uma professora pesquisadora, resignificando as práticas pedagógicas que vou construindo na sala de aula.

NOME PRÓPRIO E A LETRA INICIAL

O nome próprio de uma criança é seu marco de identificação e, por isso, é tão valorizado por ela. É por esse motivo que este trabalho gera uma relação de identidade da criança consigo mesma e com a escrita.

Atividades diárias como chamadinha com a utilização de fichas com os nomes escritos, auxiliam na fixação e compreensão das letras do alfabeto. Ao identificar seu nome e observá-lo escrito em diferentes locais e materiais, a criança, conseqüentemente, o memoriza e gradativamente vai aprendendo a escrever sem uso de ficha. A partir de então se inicia seu relacionamento com a escrita como a representação da sua identidade, reconhecendo a criança como alguém que já traz uma bagagem de conhecimento construídos fora da escola e que precisam ser reconhecidos.



Brincadeiras com a escrita na areia, bingo das letras, alfabeto móvel, plaquinhas com nomes entre outras, fazem parte das atividades de leitura e escrita que podemos oferecer a nossas crianças para que possam aprender a escrever o próprio nome sem que simplesmente desenhem as letras, aprendendo assim a ordem correta para escrever e que possam compreender o que escrevem.

O objetivo de se trabalhar com o nome na Educação Infantil é fazer com que a criança se reconheça como um sujeito importante, que possui um nome que é só seu, além de propiciar a aprendizagem da escrita. Mas que esse processo seja natural, permeado de brincadeiras e aprendizados.

EXPERIÊNCIA COM ENCARTES DE SUPERMERCADO



Nessa atividade disponibilizei encartes para as crianças realizarem a leitura de rótulos identificando os produtos. Depois de identificar de o produto, as crianças nomearam as letras que formam as palavras, e realizando a leitura. Em seguida, elas tiveram a oportunidade de dialogar sobre os seus conhecimentos em relação aos produto identificados.

Durante essa experiências com as crianças, procurei fazer um trabalho dinâmico e prazeroso, estimulando o desenvolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem de forma que se sentissem capazes de buscar e construir o seu saber.

CONCLUSÃO

Realizar este trabalho foi uma experiência significativa para o meu crescimento profissional. Apresentar algumas experiências que realizo com as crianças me faz pensar sobre o compromisso e a responsabilidade que tenho com elas. Além disso, evidenciar o contexto de sala de aula e a relação que se constroem entre teoria e prática.

Diante de todo o contexto, esta vivência na escola nos mostra a importância da educação e do constante aprimoramento dos nossos conhecimentos, da necessidade da formação e do planejamento bem elaborado.

Ser a educação não pode transformar a sociedade, tão pouco sem ela a sociedade muda (Paulo Freire)



INTRODUÇÃO



O presente portfólio tem como objetivo demonstrar experiências realizadas em sala de aula na turma do infantil IV. Mostrando assim a evolução na elaboração das aulas e dos trabalhos desenvolvidos com as crianças. Portanto, percepção, ação e reflexão tornam-se as estratégias fundamentais para os processos cognitivos e o conhecimento construído, resultado das trocas e das relações das crianças umas com as outras.

O Programa MAIS PAIC

estabelece como finalidade primordial o apoio técnico, pedagógico, visando ampliar as oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, na etapa inicial da Alfabetização e dos alunos do Ensino Fundamental I e II proporcionando a melhoria da qualidade da aprendizagem.

A Secretaria Municipal de Educação oferece uma série de formação aos professores da rede sendo essa de muitas trocas de experiências, idéias brilhantes, porém deixa a desejar quando a mesma não disponibiliza tempo para o professor construir os jogos e materiais necessários para desenvolver as experiências a serem desenvolvidas na sala de aula. Pois muitos dos professores trabalham oito horas diárias ficando sem tempo até para planejar a aula do dia seguinte.



TRILHA DO ALFABETO

A atividade que escolhi para apresentar foi A TRILHA DO ALFABETO. Ela foi desenvolvida junto à turma do infantil IV C. Pensei nela como forma de trabalhar a nomeação das letras do alfabeto. O objetivo foi explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar), combinando movimentos e seguindo orientações e ao mesmo tempo as crianças tiveram a oportunidade de ir conhecendo e reconhecendo as letras do alfabeto.



As atividades de alfabetização e letramento foram trabalhadas com cartelas com o alfabeto, dado com os números, onde as crianças eram orientadas a jogar o dado e andar o número de cartela de acordo com o número, quando chegava a letra o mesmo identificava a letra, caso não soubesse tinha ajuda dos colegas. Em seguida a professora indagava a criança a falar palavras ou nomes de colegas que se iniciavam com a mesma.

Os aspectos positivos da atividade foram a curiosidade e participação das crianças, muitos conseguiram identificar as letras e outros passaram a conhecer. Sendo que ainda tem alguns aspectos que precisam ser melhorados como um planejamento onde as crianças possam passar por todas as cartelas, pois não foi possível a leitura de todas.

O que eu aprendi refletindo sobre essa atividade foi que as crianças foram mais participativas, crianças que não participa oral, participou indo até a letra e os colegas ajudaram a nomear.

A partir dela as crianças eram convidadas a nomear as letras, citar palavras conhecidas que se inicia com a letra o qual foi sorteado. Utilizei como materiais cartelas contendo o alfabeto.

Essa atividade foi desenvolvida no pátio da escola. Todas as crianças sentadas no chão, foi feita a leitura com o grupo, uma criança foi convidada para jogar o dado, andava até a cartela o qual era indicada por um número, depois passava o dado para outra criança a qual dava continuidade na trilha.

DITADO DE LETRAS (LEITURA DO ALFABETO)

A atividade que escolhi para apresentar foi o ditado de letras. Ela foi desenvolvida junto à turma do Infantil IV C. Pensei nela como forma de trabalhar a leitura e reconhecimento do alfabeto. O objetivo foi fazer sondagem sobre o conhecimento das crianças em relação as letras do alfabeto. A leitura era feita na sonoridade da letra inicial da imagem.



As atividades de alfabetização e letramento foram trabalhadas com a leitura do alfabeto e observação e percepção na sonoridade da leitura de imagens.

Os aspectos positivos da atividade foram observação sobre o conhecimento das crianças. Os aspectos que precisam ser melhorados não trabalhar o alfabeto completo no mesmo dia, fazer uma divisão do alfabeto aleatório. O que eu aprendi refletindo sobre essa atividade foi que além da sondagem que era para o professor, hoje aprendizagem, pois as crianças perceberam a sonoridade de letras que elas ainda não conheciam.

A partir dela as crianças eram convidadas a observar, identificar a imagem, pronunciar a palavra e reconhecer a letra inicial. Utilizei como materiais o alfabeto e cartelas de bingo com letras. O passo a passo da atividade era leitura de imagem, cada letra do alfabeto tinha imagem com a letra inicial correspondente a letra em estudo, distribuição das cartelas, quando o professor sorteava a letra, observava se as crianças que tinham a letra marcavam, caso contrário falava a letra e a palavra de referência.

EXPERIÊNCIA COM ALFABETO MÓVEL



A atividade que escolhi para apresentar foi formando palavras com o alfabeto móvel. Ela foi desenvolvida junto à turma do Infantil IV C. Com ela trabalhei formação e leitura de palavras, letra inicial, quantidade de letras. O objetivo foi fazer com que as crianças visualizassem as letras por meio de brincadeiras e se familiarizarem com o formato delas. Esse contato ajuda na sistematização e assimilação da escrita.

As atividades de alfabetização e letramento foram trabalhadas com o pareamento das palavras com as imagens, relacionando as letras a formação de palavras.

Os aspectos positivos da atividade foram as crianças se sentirem motivadas a escrita e a leitura, realizaram a atividade proposta com mais eficácia demonstrando interesse. Ficou alguns aspectos a desejar como O. Refletindo sobre a mesma percebi que foi uma atividade produtiva e que irei trabalhar novamente em outros momentos ampliando para trabalhar a fonologia das palavras.

A partir dela as crianças eram convidadas a fazer a leitura dos nomes dos personagens da turma da Mônica, observar e montar a palavra. Utilizei como materiais o alfabeto móvel e o material didático do aluno. O passo a passo da atividade foi a indagação sobre quem conhecia as imagens do livro, qual o nome?



Em seguida entreguei o alfabeto móvel pedi que identificassem as letras que formavam as palavras e montassem, foi feito a contagem, se tinha colegas na sala cujo nome se iniciava com a mesma letra dos personagens. Realização da atividade no livro.

RELACIONANDO PALAVRA A IMAGEM



A atividade que escolhi para apresentar foi relacionar palavra a imagem. Ela foi desenvolvida junto à turma do infantil IV C. Com essa atividade trabalhei leitura de imagem, identificação das letras que compõem a palavra. Tendo como objetivo desenvolver o interesse pela leitura, conhecendo e reconhecendo as letras do alfabeto e sonoridade. As atividades de alfabetização e letramento foram trabalhadas com a escrita de palavras.

Os aspectos positivos da atividade foram as leituras e aprendizados como o reconhecimento das letras e noções de escrita. Outros aspectos que será colocado em outras aulas é trabalhar em dupla ou grupo. Refletindo sobre a atividade percebi que foi uma atividade rica e dinâmica, que as crianças interagiram bem. Sendo observado que tiveram uma aprendizagem satisfatória.

As crianças eram convidadas a fazer leitura de imagem e nomear as letras que compõe a palavra. Utilizei como materiais imagens e palavras, caixa.

O passo a passo da atividade era as crianças sentadas no chão em círculo, a realização da leitura da palavra relacionando a imagem, nomeação e quantidade de letra, fazendo ênfase na letra inicial, as imagens foram expostas no chão e as palavras dentro de uma caixa, cada criança era convidada a retirar uma palavra e identificar a palavra relacionada.

CONCLUSÃO

Alfabetização e o Letramento caminham juntos, busca um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando, que não deve ser trabalhado de maneira independente na realidade da Educação Infantil, já que é fundamental para a vida, a formação e o desenvolvimento do ser humano, em qualquer idade. A alfabetização e a prática da leitura de textos infantis, contos e fábulas dentro ou fora da sala de aula precisa ser estimulada pelo educador e pela família, pois a leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil.



INTRODUÇÃO

O presente portfólio foi pensado com intuito de refletir sobre minhas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, através das formações recebidas do MAIS PAIC por intermédio da secretária de educação do município. Importante destacar que quando a secretária opta pela utilização do livro didático, sempre vem uma formadora da editora para orientar em uma formação como realizar as experiências do livro, não sendo isso, são as formadoras do município. Algumas desenvolvem estratégias de como utilizar as experiências do livro de acordo com a realidade do nosso público, mas já tem outros formadores que nos apresentam práticas que não condiz com nossa realidade.



Fazendo uma reflexão do período que venho percorrendo na educação infantil, as formações já contribuíram bastante com o meu desempenho em sala de aula, pois através das mesmas tenho qualificado minhas ações, me auxiliando a desenvolver meu trabalho com segurança e respaldo. Sempre é orientando que as experiências sejam realizadas de acordo com a realidade da criança, ou seja, com o contexto a qual a mesma esteja inserida.



Mas vale salientar que em algumas formações é repassado que as experiências é para ser realizada de acordo com as faixas etárias, com foco nas interações e brincadeiras facilitando o desenvolvimento das crianças, porém em outros momentos é solicitado atividades com o foco na leitura e escrita dos alunos. Levando o professor desenvolver atividades com objetivos na escrita e leitura das crianças na educação infantil.



HISTÓRIA O MACACO TOCADOR DE VIOLÃO

Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.



A atividade que escolhi para apresentar foi sobre a história do macaco tocador de violão.

Ela foi desenvolvida junto a turma do infantil IV-B.

Pensei nela como forma de trabalhar a oralidade pensamento e imaginação.

A partir dela as crianças eram convidadas ao manuseio do material que a professora utilizou para contar a história, as crianças também recontar a história do assunto que que mais lhe chamou atenção na história.

MONTAR O PRÉ-NOME COM ALFABETO MÓVEL

Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivo de aprendizagem

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.



A atividade que escolhi para apresentar foi: Montar o nome com alfabeto móvel.

Pensei nela como forma de trabalhar a importância das letras que formam o pré-nome da criança, incutir a importância de reconhecer as letras que formam a escrita do seu nome.

A partir dela as crianças eram convidadas montar o nome com as letras nomeando as letras do nome, e identificando qual a letra inicial e final do pré-nome.

TRILHA DO ALFABETO



Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivo de aprendizagem

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

A atividade que escolhi para apresentar foi a trilha do alfabeto.

Pensei nela como forma das crianças conhecer e identificar as letras do alfabeto em vários contextos a sua volta. E também trabalhar noções de regras, cooperação e movimentos corporais.

A partir dela as crianças eram convidadas a realizar atividade em dupla, onde uma criança jogaria o dado e através do número apresentado após o arremesso, a criança pularia na trilha até chegar na letra, e pronunciava a mesma contextualizando com palavras iniciadas com a letra correspondente.

FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM ALFABETO MÓVEL

Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivo de aprendizagem

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



A atividade que escolhi para apresentar foi formação de palavras com alfabeto móvel.

Ela foi desenvolvida junto a turma do infantil IV-B.

Pensei nela como forma de trabalhar a leitura e formação de palavras de uma lúdica.

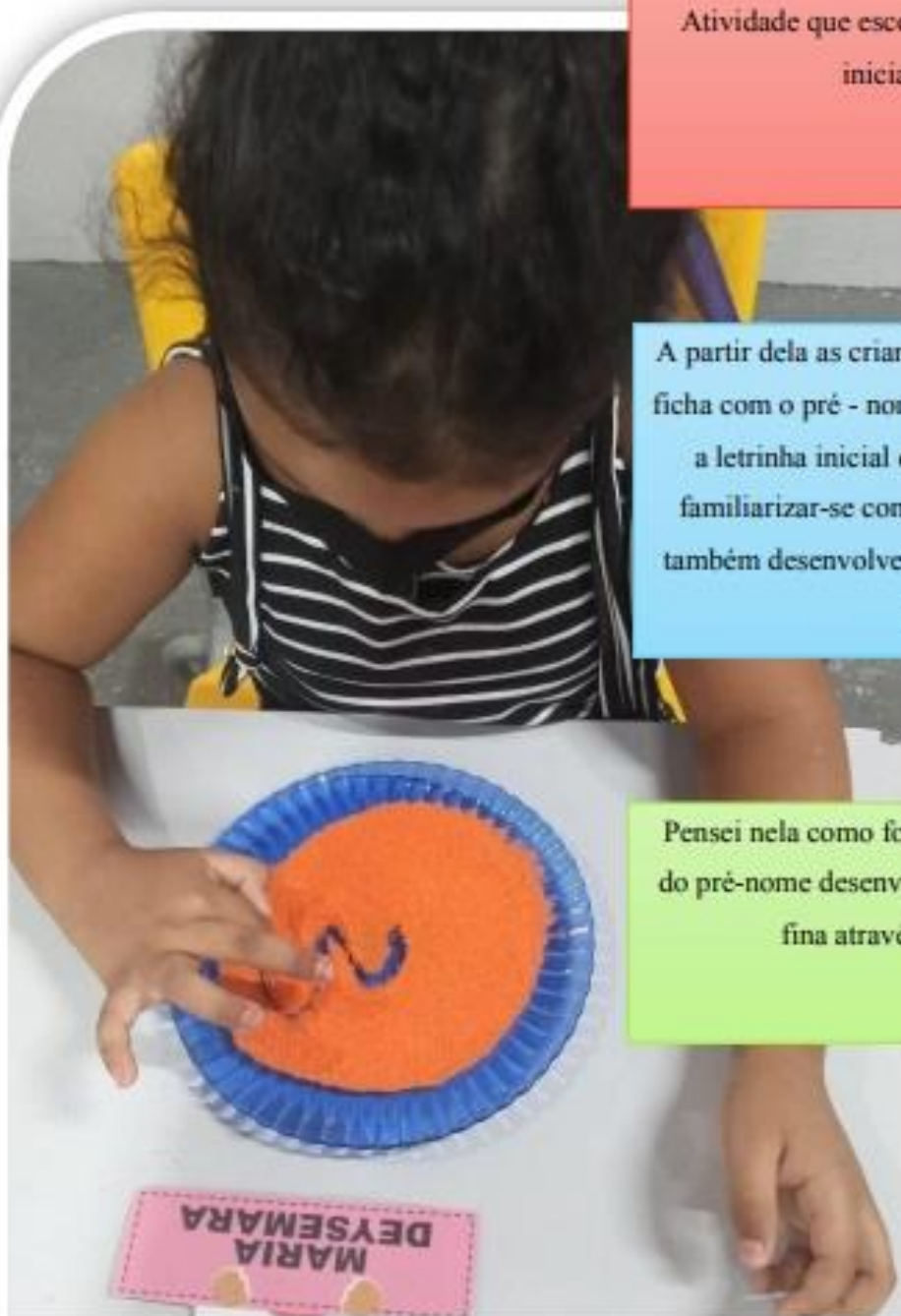
A partir dela as crianças eram convidadas utilizar o alfabeto móvel montar as palavras solicitadas pela professora, montar as palavras, em seguida trabalhar a consciência fonológica. Exemplo Letra inicial, letra final, total de letras, total de consoantes e total de letras nas palavras estudadas. Após a formação das palavras a criança tentaria registrar do seu jeito a palavras em estudadas.

LETRA INICIAL DO PRÉ-NOME COORDENAÇÃO COM AREIA

Atividade que escolhi para apresentar foi Letra inicial do pré-nome.

A partir dela as crianças eram convidadas através da ficha com o pré - nome registrar com o dedo na areia a letrinha inicial do nome, levando a criança a familiarizar-se com a letra inicial do nome como também desenvolver a coordenação motora através da grafia.

Pensei nela como forma de trabalhar a letra inicial do pré-nome desenvolvendo a coordenação motora fina através da escrita na areia.



CONCLUSÃO

O curso formação práticas alfabetizadoras na educação infantil foi um momento de muito aprendizado e trocas de experiências no decorrer deste percurso. Me levando refletir o quanto é importante planejar com atenção na elaboração das experiências antes de serem executadas com o público infantil. Pois cada criança tem o seu tempo para desenvolver suas habilidades é necessário que o professor seja sensível sempre contribuindo com o progresso de nossas crianças.

INTRODUÇÃO

Muito se discute a importância sobre as metodologias em sala de aula, a busca por práticas que facilitem a aprendizagem é motivo de estudos e pesquisa. O professor como mediador do conhecimento está em constante renovação, visando elaborar estratégias que acompanhem as transformações sociais, que exigem mudanças na forma de ensinar. Desse modo, o objetivo do portfólio é relatar práticas em sala de aula, tendo como foco alfabetização e letramento na educação infantil.



Iniciei minha trajetória docente na Educação infantil, no ano de 2013, nas turmas de 3 anos, a partir de então, busco por estratégias que unam a aprendizagem e o brincar, visto que as brincadeiras são práticas prazerosas que fazem parte do cotidiano infantil e podem trazer aprendizado significativo, se forem planejadas de forma objetivas.

No contexto de formação continuada, o compartilhamento de experiências entre professores, as formações fornecidas pela secretaria de Educação e as vivências em sala de aula ajudaram a refletir sobre o processo de ensinar, nos tornamos mais críticos, tendo em vista que, ensinar não é uma receita pronta, mas um processo que envolve um contexto diversificado, o que nos leva a analisar, selecionar e adaptar tudo de acordo com a realidade vivida por nós.

É através das formações que ampliamos os conhecimentos sobre as leis e documentos que orientam e embasam práticas na educação infantil, entendendo que a principal finalidade é o desenvolvimento integral da criança, e que os eixos estruturantes são as interações e brincadeiras, porém também foi por meio delas que surgiram algumas inquietações: Por que sendo finalidade o desenvolvimento integral da criança, há uma relevância para a escrita? Sabemos que o avaliar na educação infantil não está associado a promoção, mas a preocupação com o domínio do código escrito, acaba forçando as práticas de escrita.



EXPERIÊNCIA 1 - JOGOS

A experiência apresentada foi realizada na turma de infantil 5, no ano de 2020 e teve como objetivo trabalhar a autonomia, ampliando a participação das crianças em atividade coletivas e individuais. A atividade foi embasada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que garante em seus direitos de aprendizagem: o participar e o brincar, assim como o campo de experiência: O eu, o outro e o nós, em seu objetivo de aprendizagem "(EI03EO02). Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações." (BRASIL, 2017 p. 45)



Os materiais usados, jogos diversos: de contagem, formação de palavras, raciocínio lógico e coordenação motora, foram expostos sobre as mesas, que estavam organizadas em pares, assim a atividade seria realizada em dupla. Foram apresentados os materiais às crianças, que teriam a liberdade de escolher o jogo que mais lhes agradasse, a medida que iam perdendo o interesse, elas poderiam estar conversando e trocando os pares. Durante a atividade a professora intervinha quando solicitada pelas crianças.

Por meio da experiência, podemos observar que as crianças constroem suas próprias regras de jogo e formas de brincar, não se prendendo apenas ao proposto pelo jogo. Podemos perceber também, a importância do lúdico no processo de construção do conhecimento, visto que as crianças mostravam muita empolgação, compartilhavam saberes e faziam hipóteses em relação aos conceitos: dentro/ fora, em cima embaixo, pertence ou não pertence; letras, formação de palavra, números entre outros aspectos.

A

B

C

EXPERIÊNCIA 2 - GÊNERO RECEITA



A experiência apresentada foi desenvolvida em uma turma de infantil 5, no ano de 2021. O Campo de experiência trabalhado foi: escuta, fala, pensamento e imaginação, tendo como objetivo- (EI03EF07) levantar hipótese sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

Foi solicitado em grupo de WhatsApp que as crianças levassem uma fruta para sala de aula, ao chegar em sala foi orientado em roda de conversa que cada criança mostrasse ao grupo qual fruta tinha trazido, então se iniciou uma roda de conversa sobre a importância das frutas para uma alimentação saudável, alguns questionamentos foram feitos: Por que devemos comer frutas? Quais seus benefícios? Qual sua fruta favorita? Foi apresentado um cartaz, realizado a predição sobre a estrutura e as imagens, com objetivo de saber quais as hipóteses as crianças levantaram sobre o assunto abordado no texto. A diante foi realizada a leitura apontada, momento que se confirma que o gênero textual estudado era receita, intitulada salada de frutas, então foi questionado a função da receita e se elas já haviam visto uma receita. Na sequência convidamos as crianças a fazermos uma receita com as frutas trazidas por elas.

As crianças se empolgaram muito com a exploração do gênero textual, demonstravam muito conhecimento, pois é algo que faz parte de suas vivências, o que nos leva a refletir sobre a importância da contextualização, a importância de experiências que tragam situações reais de uso da linguagem. Desse modo, a prática foi maravilhosa, porém necessita de uma reorganização no momento de executar a receitas tendo uma maior participação das crianças como protagonistas.



EXPERIÊNCIA 3- CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



A experiência apresentada foi desenvolvida em uma turma de infantil 5, no ano de 2021. O Campo de experiência trabalhado foi: escuta, fala, pensamento e imaginação, tendo como objetivo- (EI03EF09) levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

A atividade dar continuidade ao estudo do gênero textual receita, com foco nas hipóteses em relação a linguagem escrita. Foi proposto uma experiência na qual levassem as crianças a refletirem sobre a relação desenho, palavra, sílaba e letra. Inicialmente foram expostos no quadro, desenhos de frutas, em seguida apresentado as crianças um cartaz, no qual solicitava alguns comandos a serem orientados pela professora. Adiante foi solicitado ao grupo que formasse um círculo, ao centro foram colocadas tarjetas com nomes de frutas. A brincadeira consistia em passa uma bola, à medida que se cantava uma música e ao para a música quem estivesse com a bola teria que escolher uma palavra (tarjeta) e associar ao desenho da fruta. Logo após iria desenhar a fruta, reescrever a palavra, realizar a separação em letras, em sílabas e com ajuda dos colegas identificar a quantidade de letras, letra inicial e final, sílabas e quantidade. Após a brincadeira, foi realizado a atividade proposta pelo livro didático.

A atividade é uma estratégia para trabalhar a escrita de forma lúdica e prazerosa, pois traz elementos que despertam o interesse das crianças como: a música, o jogo e o desenho, ao mesmo tempo que leva os alunos a refletir a escrita, porém uma das dificuldades encontrada ao aplicar a atividade em sala de aula, foi o número elevado de crianças e o tempo, pois acaba ficando cansativo e elas perdem o interesse antes de concluir com todas as crianças.

EXPERIÊNCIA 4- ROLETA ALFABÉTICA

A experiência apresentada foi desenvolvida em uma turma de infantil 5, no ano de 2021. O Campo de experiência trabalhado foi: escuta, fala, pensamento e imaginação, tendo como objetivo- (EI03EF09) levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.



A experiência trabalha a letra inicial de forma divertida e dinâmica, levando as crianças a nomearem as letras do alfabeto. Em um círculo, foi colocado ao centro a roleta do alfabeto, e mostrado cartelas com desenhos identificados pelas crianças. Em seguida, realizado a leitura do alfabeto e depois explicado o funcionamento do jogo, que consistia em cantar uma música e passa a bola, ao terminar a cantiga quem estivesse com a bola em mãos rodaria a roleta e de acordo com a letra sorteada, o aluno identificaria o desenho iniciado com a letra

As crianças adoraram a experiência, a maioria não apresentou dificuldades em relacionar a letra ao desenho. Através da experiência exposta, podemos refletir como devemos usar os jogos como recurso de aprendizagem, visto que atraem a atenção das crianças e podem ser confeccionados com materiais reciclados e em parceria com delas, que podem ajudar na coleta dos materiais. Uma outra possibilidade seria trocar as letras pelas sílabas.



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (RIMAS)

A experiência apresentada foi desenvolvida em uma turma de infantil 5, no ano de 2021. O Campo de experiência trabalhado foi: escuta, fala, pensamento e imaginação, tendo como objetivo- (EI03EF09) levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.



ABC



Para a experiência, foi utilizado o jogo caça a rima do MAIS- PAIC, afim de melhor organizar a atividade, as crianças foram convidadas a formarem um círculo. Ainda em busca de deixar o jogo mais dinâmico e prender a atenção dos alunos, foi utilizada uma bola. Logo no início do jogo, foi revisado o conceito de rimas para as crianças e após repassadas as instruções do jogo, que aconteceria da seguinte forma: o professor diria um nome de uma das crianças e jogaria a bola, ela tentaria pegar sem deixa-la cair, se conseguisse, a aluno escolheria um desenho e tentaria rimar com as imagens presentes na cartela. A experiência foi surpreendente, a maioria dos alunos conseguiram associar o som final das imagens, e os que tiveram dificuldades foram ajudados pelos colegas e professor.

A prática foi encantadora, ao perceber a percepção das crianças em relação aos sons, refletimos sobre a importância das rimas no desenvolvimento fonológico das crianças, elas sentem-se desafiadas, o que estimula e motiva as suas descobertas. O jogo de caça-rimas é maravilhoso, um excelente material pedagógico encontrado na escola, porém sua espessura e quantidade de peças dificultam o uso em sala, visto que as turmas são numerosas, dessa forma ao jogá-lo é necessária uma adaptação.

CONCLUSÃO

Dado o exposto sobre algumas experiências que envolvem práticas de alfabetização e letramento, conclui-se que cada vez mais é presente em sala de educação infantil práticas que buscam desenvolver a consciência da escrita por meio de elementos lúdicos, porém devemos lembrar a importância de manter um equilíbrio entre os aspectos ligados a escrita e aspectos ligados ao desenvolvimento motor e emocional da criança, uma vez que não é função do ensino infantil alfabetizar, mas sim desenvolver de forma integral criança.



INTRODUÇÃO



Pode-se dizer que o portfólio se assemelha a um diário, pois esta ferramenta permite registrar a atuação e anotações das atividades do professor em sala de aula por meio de fotos, vídeos ou relatórios escritos. Os materiais bem estruturados ajudam os professores a fazer análises mais seguras do desempenho dos alunos e das dificuldades encontradas na sala de aula, e a melhorar as práticas de ensino na vida diária. Segundo Rosaura Soligo o portfólio: “É um instrumento essencial para o planejamento pedagógico. A partir do conhecimento sobre o que os alunos sabem ou não, é possível planejar uma proposta de ensino de maior qualidade, mais bem ajustada às necessidades do aluno e potencialidades do professor”.

As atividades de alfabetização e letramento foram trabalhadas com...



TRABALHANDO O NOME COM AS LETRAS MÓVEIS

A atividade que escolhi para apresentar foi à montagem do nome da criança com as letras móveis, visto que reconhecer e brincar com os símbolos linguísticos é o ponto inicial para as crianças adquirirem gosto pela escrita, pois Desde muito cedo elas começam a demonstrar interesse pelas letras que formam o seu nome e palavras preferidas. Com esse propósito, a experiência foi desenvolvida junto à turma no período de ensino remoto por meio do aplicativo de whatsapp, onde as crianças tinham os familiares como instrutores.



Essa atividade foi pensada como forma de trabalhar a percepção das crianças quanto ao formato e as diferenças entre as letras, a fim de facilitar a identificação para a escrita e dá mais autonomia aos pequenos, uma vez que, a utilização de objetos lúdicos e divertidos no processo de alfabetização, na educação infantil, serve de incentivo ao aprendizado das crianças, funcionando como facilitadores para a concentração e a memorização das letras que compõe o seu nome.

Com isso o objetivo da atividade proposta era despertar o interesse pelas letras de forma divertida e descontraída, trabalhando a percepção da escrita, a exploração e a composição das palavras do seu próprio nome, bem como a memorização da escrita gráfica. Para a realização da atividade, os materiais necessários eram as letras móveis e a ficha nominal da criança. A experiência iniciava-se com as crianças realizando a montagem do seu nome com as letras móveis sem o uso da ficha. Na sequência, após a montagem, a criança deveria fazer a reflexão da escrita, desta vez fazendo uso da ficha nominal para fazer comparações com a montagem do nome. Ex: quais letras faltaram? quantas letras a mais? os espaços entre as palavras? e etc. Como aspecto positivo pode-se dizer que a maioria das crianças conseguiu realizar a devolutiva da experiência. Quanto aos aspectos que precisam ser melhorados, acredito que não seja necessário, pois a proposta pedagógica já está bem estruturada. Entretanto, o que eu aprendi refletindo sobre essa atividade foi que por meio das devolutivas remotas não era possível perceber se as crianças realizavam o passo a passo da atividade da maneira correta ou se elas realmente faziam essa reflexão após a montagem do seu nome.

JOGO: PALAVRAS QUE RIMAM

A atividade que escolhi para apresentar foi um jogo realizado com as crianças em sala de aula desenvolvido junto à turma para ajudá-las a desenvolverem habilidades linguísticas iniciais. Essa proposta pedagógica foi pensada como forma de trabalhar os sons das palavras, onde as crianças pudessem brincar com as palavras de um modo gostoso e prazeroso.

O objetivo foi trabalhar a consciência de ortografia e de fonemas, que são essencialmente os sons que compõem as palavras. A partir dela as crianças eram convidadas a formar dois grupos para a realização da prática. Utilizei como material fichas com gravuras de animais, fita adesiva, tapete, quadro branco e pincéis.

A

FRANCISCA ARRUDA DE PONTES



A atividade iniciou-se com a formação de dois grupos, onde as próprias crianças escolhiam seus companheiros, as fichas foram organizadas no tapete dividido ao meio com uma fita, pois cada grupo ficaria com um lado. Em uma caixa foi colocada as outras gravuras correspondentes às fichas dispostas no chão que por sua vez fazem par rimando umas com as outras. Cada grupo ia sorteando as gravuras e rimando com as outras imagens dispostas no tapete. Venceria quem conseguisse combinar corretamente as gravuras pelo som final rimando as imagens. Nessa experiência os aspectos positivos foram o engajamento e participação das crianças, demonstrando muita motivação na participação da brincadeira. Os aspectos que precisam ser melhorados poderiam ser com grupos menores com as crianças organizadas em espaços diferentes.

B

C



O que eu aprendi refletindo sobre essa atividade foi que nesse sentido, praticar palavras que rimam em voz alta é divertido e colabora para que as crianças entendam melhor os significados das palavras. E isso permite uma compreensão mais ampla da linguagem.

GÊNERO TEXTUAL: RECEITA

A atividade que escolhi para apresentar foi o estudo do gênero receita, a produção de um cartaz com a receita escolhida previamente pela turma e para finalizar a realização da receita estudada na prática. Essa atividade foi desenvolvida junto à turma no retorno das aulas presenciais, pensada como forma de trabalhar a conscientização para a alimentação saudável, assim como o contato com os ingredientes - sentir, tocar - adquirir noção de quantidade e medidas, enriquecer o vocabulário e aperfeiçoamento das habilidades sociais e de trabalho em equipe. O objetivo foi desenvolver as habilidades motoras das crianças e o aprendizado sobre alimentação saudável.

A partir dessa experiência, as crianças foram convidadas a refletir sobre o gênero receita e o passo a passo para a elaboração de uma receita da turma. Para essa proposta pedagógica foram utilizados os seguintes materiais: vídeos e gravuras de alimentos saudáveis, cartolina, pincéis e lápis de colorir. A experiência foi iniciada com uma roda de conversa, para que as crianças pudessem expressar suas ideias, sensações, questionamentos e reconto de experiências semelhantes, assim como um vídeo explicativo sobre a alimentação saudável. Na sequência foi produzida uma lista com as frutas favoritas da turma, bem como o estudo fonológico do nome de cada fruta. Em seguida, as crianças confeccionaram um cartaz com a receita de uma salada de frutas. Foi feita a exploração do cartaz, por meio de perguntas investigativas para familiarizá-los com o gênero, sua estrutura e finalidade. Ao final as crianças foram convidadas a trazer uma fruta de sua preferência e juntamente com os colegas realizar a preparação da receita.



O aspecto positivo da atividade se deu no engajamento e na participação dos pequenos na realização das práticas pedagógicas. Já os aspectos que precisam ser melhorados, são em relação a deixar as crianças livres para fazerem uso de determinados utensílios de cozinha. Com essa experiência foi possível refletir acerca do protagonismo das crianças, deixar que tomem iniciativas e participem de todas as partes do processo: medir os ingredientes, cortar, colocá-los no recipiente, misturá-los etc.



CONCLUSÃO

O portfólio é uma ferramenta de muita importância que auxilia o professor a realizar a avaliação dos aprendizados das crianças de educação infantil, uma vez que fornece uma visão geral e detalhada desse processo. Além de explicar o caminho percorrido e indicar o próximo passo, também pode ser usado como bússola para os professores refletirem sua prática e buscar aprimoramento das suas propostas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse portfólio formativo oportunizou que as professoras pudessem apresentar suas ações didáticas e refletir sobre elas. As narrativas evidenciam que as professoras vão desenvolvendo atividades que possam contribuir nos processos de alfabetização e letramento, sem deixar de lado a dimensão lúdicas.

O processo reflexivo desenvolvido durante a formação, contribuiu para que as professoras qualificassem as práticas realizadas com as crianças e compreendendo aspectos importantes que atravessam o universo alfabetizador. Foi a partir desse olhar mais crítico e sensível que as narrativas foram dando espaço para construir novos significados para as ações didáticas, no intuito de construir para aprendizagens significativas das crianças.

Por fim, esse material apresenta um conjunto de atividades que, de modo refletida laçam luzes para que outros docentes possam se inspirar e construir conhecimentos com base nos relatos descritos e vivenciados pelas professoras.

|