

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DENISE CRISTIANE DO NASCIMENTO VIEIRA

**AMBIENTE ALFABETIZADOR NA PRÉ-ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE  
LEITURA DE MUNDO: PROFESSORAS EM DIÁLOGO**

Lages

2019

DENISE CRISTIANE DO NASCIMENTO VIEIRA

AMBIENTE ALFABETIZADOR NA PRÉ-ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE  
LEITURA DE MUNDO: PROFESSORAS EM DIÁLOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Selma Grosch

Lages

2019

### Ficha Catalográfica

V657a VIEIRA, Denise Cristiane do Nascimento.  
Ambiente alfabetizador na pré-escola numa perspectiva de leitura de mundo: professoras em diálogo/Denise Cristiane do Nascimento Vieira – Lages, SC, 2019.  
120 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.  
Orientadora: Maria Selma Grosch

1. Ambiente alfabetizador. 2. Formação continuada de professores. 3. Leitura de mundo. 4. Pré-escola. I. Grosch, Maria Selma. II Título.

CDD 370.7

**Catálogo na Fonte: Biblioteca Central**

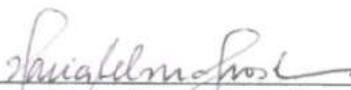
DENISE CRISTIANE DO NASCIMENTO VIEIRA

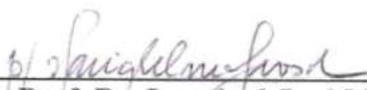
**AMBIENTE ALFABETIZADOR NA PRÉ-ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE  
LEITURA DE MUNDO: PROFESSORAS EM DIÁLOGO**

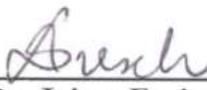
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 09 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Selma Grosch**  
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Lourival José Martins Filho**  
Examinador Externo – PPGE/UDESC  
Participação Não Presencial - Res. nº 414/2019

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Jaime Farias Dresch**  
Examinador Interno – PPGE/UNIPLAC

*Dedico esta dissertação aos meus amados/as: meu marido amor da minha vida, que me apoiou desde o início do meu sonho em cursar o mestrado.*

*Aos meus filhos abençoados, que são tudo para mim, e minha nora/filha, que compreenderam a minha falta de tempo e de mimos para com eles/ela.*

*Aos meus preciosos pais, que sempre me ajudaram nos meus estudos e acreditaram continuamente em mim.*

*Enfim, dedico este trabalho a todos os meus familiares que com amor compreenderam a minha ausência durante esse período e compartilham hoje comigo dessa felicidade.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, pela vida e saúde que me destes, pela fé e perseverança que me fizeram crer, que, quando lutamos e acreditamos, mesmo que venham ventos contrários, tudo é possível àquele que crê, pois, sem essa força divina eu jamais teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, pela educação que me proporcionaram, baseada sempre no amor e na honestidade, me passando os valores necessários para me tornar uma pessoa capaz de ter na família uma base sólida para uma vida digna pela qual sempre busquei. Assim partindo dessa concepção de família, procurei construir a minha família seguindo os passos de meus pais, os quais me orientaram a seguir sempre o caminho do bem, do amor e ao próximo.

Ao falar em família, quero agradecer ao meu amado esposo Tiaraju, que durante esses dois anos de mestrado esteve sempre ao meu lado me ajudando e me apoiando nos momentos de desespero e frustração, com palavras de alento e ânimo não me deixando desanimar.

Agradeço ainda aos meus filhos amados Junior e Christian e a minha filha/nora Michelle, que souberam com amor e paciência entender quando se fez necessária minha ausência física e por vezes espiritual, nos momentos em que precisei colocar os estudos em primeiro plano. Desejo aqui, ainda deixar claro que todo esse esforço para concluir o mestrado se deu primeiramente com o intuito de me aperfeiçoar como uma pessoa melhor em todas as áreas da minha vida, principalmente enquanto mãe, pois tudo o que fiz e faço, não reluto em dizer que faço por vocês meus amores.

Não posso deixar de agradecer aos meus irmãos Luiz Roberto (em memória) e Jorge Adalberto, minhas irmãs Andréia e Maria Danielle e todos os sobrinhos e sobrinhas, cunhadas e cunhados que sempre demonstraram apoio para comigo e orgulho à minha profissão, e que também entenderam e me apoiaram nos momentos de ausência em algumas das reuniões familiares das quais não foi possível eu participar.

Meus agradecimentos se estendem aos/as professores doutores e professoras doutoras, que fazem parte do corpo docente do PPGE da Uniplac e às funcionárias, Silvana, Tânia e Eunice que em meio a correria do dia a dia sempre me animavam com palavras de entusiasmo e fé. Agradeço em especial a minha orientadora professora doutora Maria Selma Grosch, que acreditou em mim, e com suas palavras incentivadoras me fez acreditar que para atingir nossos objetivos devemos primar por disciplina e perseverança.

Agradeço também aos meus examinadores internos, professor doutor Jaime Farias Dresch, à professora doutora Mareli Eliane Graupe e ao meu examinador externo professor doutor Lourival José Martins Filho, que com suas considerações acerca da minha pesquisa, contribuíram para o desfecho desta com sucesso.

Agora é chegada a hora dos agradecimentos ao nosso grupo de estudo, que vai além dos conhecimentos científicos que construímos juntas, é hora de agradecer pelas amizades que nasceram nesse período do mestrado, amizades para a vida, momentos únicos e especiais que guardarei na memória e que desejo que não se findem com a conclusão do curso, mas que perdurem por toda a vida. Obrigada de coração a vocês “bunitas”, Janilde Crestani, Letícia Arruda, Lucimar Presotto, Viviane dos Santos e Joelma Souza, que em vários momentos de sufoco buscamos respostas juntas, em cada etapa da nossa pesquisa. Algumas vezes até interrompendo nosso descanso com a família, emprestando livros, escrevendo artigos, dando caronas, aulas de computação e ensaios para as apresentações, desde os seminários até a defesa final e as inúmeras elaborações de trabalhos para as disciplinas e para o nosso grupo de estudo NUPEB, tudo isso em meio a cafés regados de muito companheirismo, conselhos, orientações e desabafos.

Quero agradecer à nossa turma de 2019 que em todos os momentos firmamos o compromisso de coleguismo e amizade que, acredito eu, jamais, em nenhum momento deixamos nos levar para o lado negativo da competição, mas sempre, primamos pelo apoio mútuo, como deve ser na educação.

Com isso, não posso deixar de citar alguns nomes que levarei para sempre em meu coração, pois quando nos deparamos com o novo, nos assustamos, e isso nos remete ao medo de prosseguir, mas quando nos deparamos com seres humanos que se disponibilizam a nos ajudar sem exigir nada em troca, com certeza o fardo fica mais leve e às vezes basta uma palavra de carinho para nos sentirmos capazes de continuar.

Vale lembrar que desde o início, pude contar com pessoas amáveis e dispostas a colaborar, mesmo nas dúvidas mais banais, como na digitação, até as mais complexas, como a produção literária. Muito obrigada a todos e a todas, em especial: Tatiane dos Santos minha amiga/irmã que sempre me incentivou a prosseguir, contribuindo com minha formação de mestra, como ela sempre me chamou desde o princípio “minha amiga mestra”; Luciana Nunes, pelo apoio inicial e no decorrer do mestrado; Gislaíne Matos pelas orientações dadas com atenção e paciência no trabalho que publicamos juntas e no decorrer da pesquisa; Alessandra Fernandes e Thais Esteves pelos trabalhos que realizamos em conjunto; Tânia Trecino e Simone pelas conversas e orientações sobre os artigos e a dissertação, até a entrega

da versão final; Daniela Sá, pelas dicas de artigos e verdadeiras aulas sobre legislação educacional; Wilson Schimila pelas oficinas e auxílio no preenchimento do currículo lattes; Daniela Meurer, minha colega de orientação e de estágio da Metodologia do Ensino Superior, demonstrando companheirismo e amizade; e à querida amiga Isabel Ceron, demonstrando sempre muita atenção e carinho para comigo nos momentos em que as dúvidas e o desespero me afligiam. Enfim a todos/as os/as colegas/amigas que mesmo sem fazerem parte do mesmo grupo de estudo ou do mesmo grupo de orientação, demonstraram sempre disposição e alento para todos os tipos de auxílio necessário, deixando evidente que juntos somos mais fortes e capazes de fazermos da educação um instrumento de transformação social.

Por fim, obrigada a todos e a todas que fizeram parte desse meu processo de formação que se fez tão significativo, tanto no âmbito profissional como na vida pessoal.

*“O Senhor é o meu pastor; nada me faltará” (Salmos 23:1).*

Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos o meu giz. [...] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a 'leitura' do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da 'palavramundo' (FREIRE, 2001).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o ambiente alfabetizador na Pré-escola numa perspectiva de leitura de mundo. Nesta pesquisa, buscamos compreender o entendimento das professoras de educação infantil, especificamente as que atuam na pré-escola, sobre suas perspectivas teóricas quanto à leitura de mundo em suas práticas pedagógicas na construção de um ambiente alfabetizador no contexto da Educação Infantil. Este estudo teve como base documentos de políticas públicas educacionais no âmbito nacional, estadual e municipal como: LDBEN 9.394 (1996), PNE (2014), BNCC (2019), DCNEI (2010), RCNEI (1998), PCSC (2014), PME (2015), e o programa de formação continuada de professoras/es de Educação Infantil do município de Lages (SC). A concepção teórica teve como alicerce os estudos de autoras como Garcia (2015), Gatti (2011; 2013) e Grosch (2011; 2015; 2018) no aspecto da formação de professores. No que tange à compreensão de como ocorre, e é trabalhada, a apropriação da leitura de mundo antecedendo a leitura e a escrita dos signos e códigos, esta, é defendida por Paulo Freire (1996; 1997; 2000; 2001; 2005; 2008; 2011; 2013; 2015), Magda Soares (2003; 2017; 2018) e Regina Leite Garcia (2012). Partiu-se do pressuposto que é imprescindível conhecer os conceitos de alfabetização numa perspectiva de leitura de mundo em um ambiente alfabetizador na educação infantil, entendendo o processo de alfabetização como infinito e contínuo na vida dos seres humanos. A presente pesquisa foi de caráter qualitativo, fazendo uso de um questionário para a identificação do perfil das professoras para a realização de uma entrevista semiestruturada. Os dados demonstraram que se faz urgente uma política pública municipal de formação continuada voltada para as professoras de Educação Infantil, especificamente para as professoras da pré-escola, proporcionando estudos que amparem a prática pedagógica para trabalhar com as crianças pequenas. Pois, apesar das professoras apresentarem um ambiente alfabetizador em suas práticas pedagógicas declaram que sentem falta de cursos de formação continuada que venham corresponder aos seus anseios em relação ao ambiente alfabetizador na pré-escola, de como abordar esse tema em relação à leitura e a escrita e suas preocupações no que se refere à transição para o 1º ano. Sendo assim, afirmam que carecem de amparo teórico para conceituar um ambiente alfabetizador, validando suas práticas em momentos de discussões teóricas e empíricas nesses espaços de formação continuada com as professoras da pré-escola, numa perspectiva de leitura de mundo.

**Palavras-chave:** Ambiente alfabetizador. Leitura de mundo. Pré-Escola. Formação Continuada de professores.

## ABSTRACT

This research has as object of study the literacy environment in the Preschool in a perspective of reading the world. In this research, we seek to understand the understanding of early childhood education teachers, specifically those who work in preschool, about their theoretical perspectives regarding the reading of the world in their pedagogical practices in the construction of a literacy environment in the context of Early Childhood Education. This study was based on educational public policy documents at the national, state and municipal levels such as: LDBEN 9.394 (1996), PNE (2014), BNCC (2019), DCNEI (2010), RCNEI (1998), PCSC (2014), PME (2015), and the continuing education program for early childhood teachers / teachers in the city of Lages (SC). The theoretical conception was based on the studies of authors such as Garcia (2015), Gatti (2011; 2013) and Grosch (2011; 2015; 2018) in the aspect of teacher training. Regarding the understanding of how the appropriation of the reading of the world precedes the reading and writing of signs and codes, this is defended by Paulo Freire (1996; 1997; 2000; 2001; 2005; 2008; 2011; 2013; 2015), Magda Soares (2003; 2017; 2018) and Regina Leite Garcia (2012). It was assumed that it is essential to know the concepts of literacy in a perspective of reading the world in a literacy environment in early childhood education, understanding the literacy process as infinite and continuous in the lives of human beings. The present research was of a qualitative character, using a questionnaire to identify the profile of the teachers to conduct a semi-structured interview. The data showed that there is an urgent need for a municipal public policy for continuing education aimed at early childhood teachers, specifically for preschool teachers, providing studies that support pedagogical practice to work with young children. Because, although the teachers present a literacy environment in their pedagogical practices, they declare that they miss continuing education courses that may correspond to their desires in relation to the literacy environment in preschool, of how to approach this theme in relation to reading and writing and your concerns regarding the transition to the 1st grade. Therefore, they claim that they lack theoretical support to conceptualize a literacy environment, validating their practices in moments of theoretical and empirical discussions in these spaces of continuing education with preschool teachers, in a perspective of reading the world.

**Keywords:** Literacy environment. World reading. Preschool. Continuing teacher education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do banco de dados da CAPES	120
Quadro 2 – Síntese do banco de dados da SCIELO	120
Quadro 3 – Síntese do banco de dados da BDTD	120
Quadro 4 – Análise do perfil das professoras	62
Quadro 5 – Unidades contextuais	64
Quadro 6 – Unidades de codificação	65
Quadro 7 - Categorias e Subcategorias	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATE	Assistente Técnico Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina.
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
P1	Professora Um
P2	Professora Dois
P3	Professora Três
P4	Professora Quatro
P5	Professora Cinco
P6	Professora Seis
P7	Professora Sete
P8	Professora Oito
P9	Professora Nove
P10	Professora Dez
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DESAFIOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
3.1 A ALFABETIZAÇÃO E A LEITURA DE MUNDO.....	32
3.2 OS OLHARES DE PAULO FREIRE E MAGDA SOARES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
3.3 O SUCESSO DA VINCULAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
3.4 DOCUMENTOS LEGAIS E AS ABORDAGENS QUANTO À ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA.....	47
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	57
4.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	57
4.2 ADENTRANDO NO CAMPO EMPÍRICO.....	60
4.3 PERFIL DAS PROFESSORAS.....	62
4.4 O PASSO A PASSO DA CATEGORIZAÇÃO.....	63
5 ANÁLISE DOS DADOS: DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS.....	68
5.1 PREPARANDO UM AMBIENTE ALFABETIZADOR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	68
5.2 LEITURA DE MUNDO E A COMPREENSÃO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	82
5.3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	116
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS PROFESSORES.....	118

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	119
APÊNDICE D : QUADROS 1, 2 e 3 DA REVISÃO DE LITERATURA.....	120

## 1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996).

A pesquisa que ora apresento, partiu do interesse em compreender o entendimento das professoras, sobre alfabetização de crianças da pré-escola, que já há certo tempo vem me trazendo certas inquietudes, bem como, a aquisição da linguagem escrita por crianças no início da alfabetização. Tal interesse iniciou quando, por meio de um concurso público municipal ingressei na Educação Infantil, numa turma do Maternal. Até então lecionava na 1ª Série do Ensino Fundamental como era nomeado o 1º Ano do Ensino Fundamental de hoje. Então vinha com uma enorme vontade de alfabetizar, convencionalmente, as crianças mostrando-lhes os signos, como se fosse o certo, sem entender o processo de alfabetização e as reais possibilidades de se alfabetizar crianças pequenas de maneira diferenciada das maiores. A Educação Infantil, principalmente quando comecei a trabalhar com turmas de pré-escola, me despertou mais interesse e compreensão sobre o tema, sobre o qual me proponho estudar nessa pesquisa. Apesar de que quando iniciei como professora alfabetizadora tinha apenas o Magistério, curso em nível médio, e estando ainda cursando a graduação em Pedagogia, me senti motivada a ler e aprofundar estudos no campo da alfabetização. Pois bem, foi entre erros e acertos, idas e vindas ao mundo letrado que fui me inquietando com a minha própria maneira de pensar a Alfabetização, principalmente a aquisição da linguagem escrita por crianças da Educação Infantil. Então foi, simultaneamente, com a minha prática pedagógica na Educação Infantil, onde lia muito para as crianças e, muitas vezes, incentivava o diálogo sobre os textos lidos e o interesse das mesmas, principalmente na hora de falar sobre suas histórias na “Roda de conversa”, que percebi a importância de se ter clareza do que é alfabetizar crianças partindo de uma leitura de mundo para a leitura da palavra, e o retorno a essa leitura do mundo, no qual se encontram.

Minha formação acadêmica foi, como já relatei, Magistério em nível de ensino médio, curso de licenciatura em Pedagogia concluindo no segundo semestre do ano de 2006. No decorrer da faculdade, no ano de 2003, prestei concurso público para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo aprovada em ambos os concursos. Porém, optei por assumir a educação infantil, devido ainda estar cursando a terceira fase de pedagogia. Encerrei

a licenciatura no primeiro semestre de 2006 e já iniciei ainda nesse ano o curso de pós-graduação em nível de especialização: Prática escolar numa visão psicopedagógica, concluindo o mesmo no segundo semestre de 2007. Hoje, encontro-me no curso de Mestrado em Educação, realizando um sonho em ser uma professora pesquisadora, conceito que até então não conseguia entender e internalizar como possível para mim. Hoje faço parte do grupo de estudos Núcleo de Pesquisa em Educação Básica, (NUPEB), o qual pretendo continuar desenvolvendo, junto com os demais professores pesquisadores, estudos que venham colaborar para uma educação, capaz de inspirar os educadores e educandos a ler o mundo, a palavra e retornar a leitura de mundo consciente e transformadora.

Sendo assim, tendo em vista a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre o tema proposto, a pesquisa, ancorada na busca do entendimento das professoras<sup>1</sup>sobre a alfabetização na Pré-escola que atuam com crianças da Educação Infantil, bem como, vivenciar como pesquisadora uma reflexão sobre o ato de alfabetizar crianças pequenas antes mesmo de decodificarem os códigos de escrita que compõem o sistema alfabético. Logo, tenho como **objetivo geral** compreender o entendimento das professoras de educação infantil, sobre seus olhares e suas perspectivas teóricas e práticas quanto à alfabetização num âmbito de leitura de mundo no contexto da educação infantil em um ambiente alfabetizador. Com isso, surgem os **objetivos específicos**: 1 - aprofundar juntamente com as professoras de educação infantil, pré-escolar, uma revisão e reflexão de conceitos sobre a alfabetização numa perspectiva de leitura de mundo, 2 - verificar como acontecem as práticas pedagógicas das professoras da pré-escola e se estas têm como parâmetro o processo de alfabetização, das crianças pequenas, nessa perspectiva de leitura de mundo num ambiente alfabetizador, 3 - identificar de que forma vem sendo trabalhada a alfabetização no contexto da formação continuada para as professoras de pré-escola, no município de Lages, SC. Ainda como um dos meus objetivos específicos, 4 - analisar os documentos legais que constem as políticas públicas de alfabetização na pré-escola, e as orientações que tratem da temática ou que se relacione com o termo alfabetização na pré-escola.

A alfabetização pode ser considerada como um processo complexo e contínuo e estar intimamente relacionada com a vida dos sujeitos. Levando em consideração a importância do entendimento dessa palavra, numa visão ampla, de que a leitura de mundo deve anteceder a leitura da palavra, norteador a prática das professoras do pré-escolar. Sobretudo, entende-se, que o conceito de alfabetização e letramento engloba muito além da apropriação dos símbolos

---

<sup>1</sup> Como essa pesquisa engloba somente professoras do sexo feminino, optei por usar, no discorrer dos textos, a palavra professora.

da escrita. Tais apontamentos epistemológicos sobre alfabetização e letramento constam na seção que trata desses dois processos, que apesar de distintos, necessitam ao mesmo tempo estarem juntos, tanto para uma melhor compreensão conceitual, como para um melhor entendimento por parte dos professores e alunos quanto à leitura e a escrita.

Entendendo que, ao mesmo tempo em que o professor ensina ele aprende, assim como o aluno ao aprender também compartilha suas experiências contribuindo no próprio processo de aprendizagem. Com isso, estaremos numa busca constante por novos saberes que nos embasem para uma prática alicerçada em bases teóricas, que visem à própria formação docente, auxiliando, também, as crianças para um ir e vir constante de aprendizagem para a leitura de mundo.

Assim, muito mais relevante do que determinar onde e quando se deve dar a leitura e a escrita com códigos, é preciso entender que a leitura de mundo pode ser vista como o acesso necessário, para simultaneamente ensinar e aprender propiciando que os sujeitos, professor e aluno, compreendam que são ativos e coparticipantes de sua realidade. Tendo como pressuposto, que a alfabetização letrada, assim como a formação humana, não inicia e nem cessa quando estes começam ou terminam a fase escolar, prolonga-se por toda a vida, supõe-se que a compreensão do processo é imprescindível aos docentes e discentes para tais entendimentos sobre a alfabetização. Portanto, para se trabalhar a leitura e a escrita com crianças em idade pré-escolar de maneira letrada, entende-se que tal apropriação da leitura de mundo, seja o ponto de partida para qualquer processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, e nessa perspectiva de relacionamento do professor e da criança, com o entendimento, mais próximo do real, do que seria essa apropriação dos conceitos de alfabetização, evidenciando a leitura de mundo como pré-requisito para a apropriação da leitura e escrita, que não se tem a obrigatoriedade de se dar nessa fase do desenvolvimento infantil.

Portanto, entende-se que é partindo de uma compreensão clara e ampla sobre o conceito de alfabetização, que surge a **problematização** na qual busquei trabalhar. Faz-se necessário entender como ocorre a apropriação da leitura de mundo antecedendo a leitura e a escrita da palavra de maneira letrada, a partir da compreensão e das práticas pedagógicas das professoras de pré-escola sobre o tema.

Nesse estudo estaremos embasados na questão da alfabetização enquanto Leitura de mundo com Paulo Freire (1996; 1997; 2000; 2001; 2005; 2008; 2011; 2013; 2015), conceito de Letramento na Educação Infantil com Magda Soares (2003; 2017; 2018) e Garcia (2012), e no que refere à formação de professores/as com Regina Leite Garcia (2015), Gatti (2011; 2013) e Maria Selma Grosch (2011; 2018) quanto aos estudos sobre políticas de formação

continuada de professores. Em metodologia de pesquisa, nos amparamos em Uwe Flick (2009; 2012; 2013). Cujos passos desta pesquisa serão explicitados mais adiante em seção específica. Estes autores contribuíram para que o embasamento teórico não só levante questões e discussões acerca do tema da pesquisa, mas também venham contribuir para fundamentar uma discussão sobre práticas possíveis de se realizar com crianças da pré-escola.

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, buscamos compreender como pesquisadores analisaram como as professoras da Educação Infantil veem a aquisição da leitura e da escrita nessa etapa da Educação Infantil.

A partir da revisão de literatura, verificamos os seguintes teóricos que embasaram as pesquisas correlatas: Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, e Lev Seminovich Vygotsky.

Além das pesquisas constantes nas bases de dados consultadas que nos instigaram no aprofundamento da base teórica para essa pesquisa, cabe ainda, acrescentar que foram selecionados documentos que descrevem como se explicitam os termos e como se referenciam sobre a questão da alfabetização na pré-escola. Tendo em vista que, o termo Alfabetização na pré-escola, não aparece nas referências dos documentos da Educação Infantil. Sendo os documentos: LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PNE (Plano Nacional de Educação), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil), , PCSC (Proposta Curricular de Santa Catarina), PEE(Plano Estadual de Educação), PME (Plano Municipal de Educação) e CME (Conselho Municipal de Educação), que se correlacionem com as práticas de letramento, alfabetização, leitura e escrita e a aprendizagem da língua materna na Educação Infantil, evidenciando nas políticas públicas termos, definições e aplicações referentes para tais temáticas que busquei elucidar.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

O presente estudo começou a ser realizado, por meio on-line uma pesquisa pelos bancos de dados da CAPES, SCIELO e BDTD, disponíveis online, pois, é conhecida a relevância que esta busca traz para o reconhecimento das pesquisas correlatas já realizadas por outros pesquisadores. Sabemos também que é por meio de uma revisão de literatura que se abarca um número considerável de trabalhos já pesquisados e com maior rigor científico para que se possa construir um referencial teórico de qualidade. Marconi e Lakatos (2010) destacam que o embasamento teórico é onde se fundamenta teoricamente a pesquisa, logo as autoras discorrem sobre a teoria de base:

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos e levantados (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 207).

Valendo-se de considerações sobre o embasamento teórico, quanto à pesquisa científica, descreve-se mais adiante o passo a passo da revisão bibliográfica realizada. Durante a revisão houve algumas angústias, mas também muitos contentamentos ao iniciar a construção do meu referencial teórico partindo dessa busca por trabalhos que embasam teoricamente os estudos que contribuíram para a constituição da teoria de base desta pesquisa. Para realizar a revisão bibliográfica, a pesquisa fundamenta-se nas colocações de Marconi e Lakatos (2010):

A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande importância (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 208).

Aqui, estão descritos os primeiros passos de uma pesquisa bibliográfica, entende-se, a importância da revisão de literatura para aprofundar os estudos e, buscar por meio deste processo, embasamentos teóricos para a continuidade da pesquisa no decorrer dos estudos pretendidos. Sendo assim, como já foi descrito, este trabalho de revisão bibliográfica teve como objetivo amparar-me quanto ao aprofundamento do conhecimento que diz respeito ao tema que se pretendeu pesquisar.

É por meio da revisão literária, que se pensa estar em constante investigação no decorrer dos estudos, que se deve considerar a fundamental relevância que a mesma tem para

os pesquisadores e para a pesquisa em questão. Dessa forma, o pesquisador, tendo em mente a real importância dessa estratégia de pesquisa, norteará seus estudos quanto ao tema que se anseia pesquisar, direcionando para a sua área específica e apontando os trabalhos que mais se aproximam do seu objeto de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Flick (2012) dá algumas instruções consideradas básicas, sobre a revisão de literatura: “De forma geral, você deve começar sua pesquisa lendo. Você deve procurar encontrar e ler o que já foi publicado acerca do seu tema, do campo de sua pesquisa e dos métodos que você quer aplicar em seu estudo” (FLICK, 2012, p. 42).

Partindo de tais instruções, pode-se perceber que o propósito de uma revisão de literatura, baseia-se primeiramente em uma busca por trabalhos bibliográficos que amparem o pesquisador para adentrar no tema, ou campo, como se refere Flick (2012) quando trata sobre a temática a qual se pretende pesquisar. Sendo assim, o autor defende que [...] “há hoje um consenso tanto entre os pesquisadores qualitativos quanto entre os quantitativos de que você deve estar familiarizado com o campo onde transita e no qual deseja progredir; o encontro de novos *insights* precisa estar baseado no conhecimento já disponível” (FLICK, 2012, p. 42). Neste caso, levantar pesquisas já realizadas e que venham embasar a presente pesquisa no campo da Alfabetização na perspectiva de Leitura de mundo na Educação Infantil, mais especificamente na Pré-escola e suas possibilidades de execução nessa etapa da Educação Básica, foram cruciais para o desenvolvimento da presente pesquisa. Tais ponderações apresentadas até o momento, por outros autores, vieram enriquecer nossos estudos. Portanto, nossa pretensão em conhecer mais sobre o trabalho das professoras na Educação Infantil e as possibilidades de se alfabetizar num âmbito de leitura de mundo na Pré-escola, ampara-nos numa contínua busca de saberes acerca dessa pesquisa, corroborando com a pertinência de se realizar a revisão de literatura em relação ao tema.

Com base nessa busca, buscamos compreender como as professoras de educação infantil veem a aquisição da leitura e da escrita nessa etapa da Educação Básica. Por fim, entende-se que, após esta pesquisa nos bancos de dados, visitados, e analisando os trabalhos selecionados, percebeu-se a substancial realização de uma revisão bibliográfica em qualquer pesquisa que se pretende realizar, para que assim possamos acrescentar bons resultados aos das demais pesquisas, para que ao embasarmos bem teoricamente nossos trabalhos, estes, também futuramente possam estar disponíveis nos bancos de dados on-line com contribuições para os pesquisadores interessados na temática proposta.

Os descritos que aqui seguem, apresentam o caminho percorrido da revisão literária por meio de buscas em base de dados on-line. Cabe ressaltar, que a busca foi realizada

inicialmente no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia cinco de setembro de dois mil e dezoito. Primeiramente, no portal de periódicos, no qual buscamos por assunto, com os descritores alfabetização na educação infantil, foram encontrados então, 389 periódicos e 271 revisados por pares. Ao refinar os resultados por artigos obteve-se ainda um considerável número de, 332 periódicos e 271 revisados por pares. Refinando então pelo tópico alfabetização, extraiu-se 19 resultados por periódicos e destes 11 foram os revisados por pares. Em seguida, apuramos um pouco mais a busca por meio da leitura dos títulos, verificando os que mais chamaram a atenção, tendo como pré-requisito a observação das palavras-chave: alfabetização, linguagem, letramento, educação infantil, infância e pré-escola.

Dessa forma, atingiu-se um resultado razoável de periódicos, para prosseguir com a análise e leitura dos resumos e em seguida a seleção de 4 artigos por completo, sendo: “A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico” cujas autoras são: Cristiane Lumertz Klein Domingues e Síntia Lúcia Faé Ebert, “Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?”, escrito pela autora Liane Castro de Araujo, “Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil”, por Abel Gustavo Garay González e Maria Aparecida Mello e “Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões”, escrito por, Cleonice Maria Tomazzetti e Daliana Loffler.

No artigo intitulado “A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico” as autoras Cristiane Lumertz Klein Domingues e Síntia Lúcia Faé Ebert, defendem a importância da entrada da criança mais jovem na escola, amparados pela lei n. 11274/2006, como uma oportunidade de mudanças significativas em todo o processo escolar, desde as individualidades infantis até o fazer pedagógico dos professores que deverão rever suas práticas para atenderem crianças pequenas, nas suas diferentes particularidades, de maneira lúdica e diversificada. Colocam ainda, a importância social na elaboração de aulas que busquem diferentes gêneros textuais articulados com práticas sociais e objetos escolares, partindo primeiramente para uma produção de textos orais, seguidos de significância na escrita.

No segundo artigo lido, do banco de dados da CAPES: “Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?”, a autora Liane Castro de Araujo, parte da ideia de que a criança da educação infantil tem o direito a uma alfabetização letrada, ou seja, a autora valida a relevância que tem a prática docente visando envolver a criança com atividades pertinentes de brincar com a linguagem ao mesmo tempo que se aprende de maneira relevante e lúdica. Levando a criança assim, a considerações levantadas durante o

processo pedagógico, tornando a alfabetização algo prazeroso. Pois, só assim a criança poderá vir a se apropriar diligentemente da escrita alfabética.

Abel Gustavo Garay González e Maria Aparecida Mello, no artigo nomeado, “Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil”, trazem estudos à luz da concepção da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando a importância de atividades de mediação que visem contribuir no processo de formação social e psíquica da criança. A própria Teoria Histórico-Cultural, segundo Vygotsky, confirma que a apropriação da linguagem escrita pela criança ocorre de maneira complexa e terá o seu desenvolver, e aprimoramento, de acordo com as interações sociais entre um adulto, neste caso o professor de Educação infantil e entre seus pares, no contexto no qual está inserida. Partindo dessa perspectiva, de uma construção Histórico-Cultural, a alfabetização ocorrerá de modo individual, conforme o processo dialético decorrido da comunicação essencialmente entre o adulto e a criança. Para tanto, partindo desse prisma social, a criança estará sendo inserida na sociedade como um cidadão ativo e coparticipante da realidade em que vive.

O quarto e último artigo selecionado e lido, nessa série de busca pelo banco de dados da CAPES, foi, “Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões”, escrito por, Cleonice Maria Tomazzetti e Daliana Loffler, demonstra um caminho de pesquisa, que parte do resultado da análise de dados concentrados na pré-escola, com duas professoras que em momentos diferenciados, com análises, em torno do estágio supervisionado na Educação Infantil. Neste trabalho, questionam-se algumas atuações sobre as práticas alfabetizadoras contrapondo-se à leitura de mundo, que é sabido, que já acompanha as crianças muito antes de adentrarem no universo escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e de referenciais da alfabetização, foram documentos aos quais as pesquisadoras se amparam para suas averiguações, evidenciando então, que na Educação Infantil, comumente na pré-escola, não se concebe a alfabetização como técnica, mas sim se entende que é num ambiente alfabetizador, que irá propiciar a aquisição da alfabetização enquanto leitura de mundo.

Com isso, pode-se perceber, que o texto elaborado a partir de tais considerações concomitantemente com a referida análise de dados, esclarece que a complexidade da infância licencia as crianças a um entrelaçamento da iniciação dos processos de leitura e escrita na Educação Infantil com uma bagagem de conceitos pré-elaborados por suas distintas vivências, contribuindo assim, para que as crianças não deixem de agir com os anseios e peculiaridades que lhes reserva a faixa etária em que se encontram. Para tanto é indispensável se pensar e

refletir sobre as práticas docentes do que se entende sobre alfabetização na pré-escola, sem privar as crianças de possíveis descobertas sobre a língua escrita.

O quadro 1 está exposto no apêndice D para melhor visualização dos artigos selecionados no banco de dados da CAPES, com seus respectivos autores e as revistas nas quais foram publicados.

Retomando a revisão de literatura, em meados do mês de setembro, agora no banco de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO<sup>2</sup>). A construção dessa revisão, inicialmente deu-se de modo um tanto frustrante, pois, partindo da lista de periódicos, com os descritores alfabetização na educação infantil, no período específico de 2008 a 2018, logrando um resultado de 13.400 artigos. Logo, usei o idioma, pesquisando páginas em português diminuindo, apenas 200 artigos, ficando com 13.200. Refinando um pouco mais, escolhi classificar por relevância atingindo 8.370 artigos. Continuando o refinamento, pois era visto que esse número era ainda muito alto para um bom aproveitamento da busca, resolvi então, classificar por data, obtendo um resultado de 101 artigos relacionados, para serem lidos os títulos.

Num segundo momento, persistindo em minha busca, nesse banco de dados, no dia dois de outubro de dois mil e dezoito retomei minha revisão de literatura, buscando por lista de periódicos e por assunto de ciências humanas na pesquisa de artigos colocando como descritor, na primeira linha, alfabetização AND educação infantil. Atingindo então um resultado de 12 artigos dos quais, após a leitura dos títulos e resumos, selecionei 2 artigos para leitura integral, sendo estes: “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes”, escrito pelas autoras: Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares Gouvêa, e “Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil”, dos autores: Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão. Vale ainda relatar que quando acrescentei o descritor na seguinte sequência: alfabetização AND educação infantil AND letramento, os resultados caíram de início para apenas 1 artigo, o que me intrigou um pouco. Por esse motivo, decidi retirar o descritor letramento elencando apenas os descritores que considero essenciais, sendo eles, alfabetização AND educação infantil.

Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares Gouvêa, autoras do artigo intitulado “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes”, buscaram examinar os significados da alfabetização e o brincar no processo de socialização de crianças pequenas. Procuraram

---

2 <http://www.scielo.br/>

ênfatisar as discussões que permeiam a alfabetização e o letramento na educação infantil que surgiram com maior intensidade, com a implementação das leis que regem a obrigatoriedade de crianças com seis anos de idade estarem iniciando no ensino fundamental. A análise apresentada faz parte de um estudo com abordagem etnográfica. As autoras trazem, Magda Soares, entre outros teóricos, que vêm em defesa de uma perspectiva social do letramento apresentando os possíveis encaminhamentos para um brincar integrado à alfabetização de maneira letrada.

No segundo artigo analisado, “Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil” dos autores: Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, defenderam em seus escritos o direito que as crianças das camadas sociais menos favorecidas têm quanto ao contato com uma ampla diversidade textual nas escolas. Para isso foram acompanhadas duas turmas com crianças em idade pré-escolar, durante todo o ano letivo. Após observarem como era trabalhado os diferentes gêneros textuais, bem como a inserção primária do sistema alfabético de maneira oral e fonológica, perceberam relevantes avanços. Contudo, os autores concluíram que, quando se trata da escrita na educação infantil não se concebe mais nenhum retrocesso aos métodos tradicionais e sim deve-se primar por práticas pedagógicas que visem a ludicidade e a oralidade como possibilidades de se apresentar a alfabetização e a linguagem escrita para os pequenos. O quadro 2, com a síntese do banco de dados da SCIELO, está disposto no apêndice D com os autores e as revistas descritos para uma melhor visualização.

No dia quatro de outubro de 2018, dei sequência em minha revisão de literatura, pelos bancos de dados online, dessa vez, concentrei minha busca pelo banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na primeira tela, adotei como descritores as palavras principais da vigente pesquisa, alfabetização na educação infantil, seguindo por todos os campos. Logo, sequenciando por busca e busca avançada obtive o número de 271 trabalhos, abrangendo teses e dissertações, sendo 215 dissertações e 56 teses. Refinando a busca pelo filtro ano de defesa (2008 até 2018), os resultados caíram para 211, dentre os quais 163 eram dissertações e 48 teses. Decidi então, refinar um pouco mais por assunto, optando por alfabetização, o qual se mantinha com o maior número de 39, sendo destes, 29 dissertações e 10 teses. Imediatamente, refinei um pouco mais pelo assunto educação infantil, mostrando-me um resultado de 9, vale lembrar que, foram preservados os descritores alfabetização na educação infantil. Com isso, obteve-se 5 dissertações e 4 teses das quais foram lidos os títulos e resumos rigorosamente.

Restando ainda algumas dúvidas sobre minha revisão bibliográfica, no banco de dados da BDTD, resolvi acrescentar um terceiro descritor, letramento. A partir disso, surgiram resultados mais apurados, já de início com os descritores alfabetização na educação infantil e letramento obteve-se um resultado de 63 trabalhos dentre teses e dissertações, sendo destas 51 dissertações e 12 teses. Filtrando um pouco mais a busca selecionando a data, com início em 2008 se estendendo até 2018, resultou em 63 obras dentre estas, 48 dissertações e 12 teses. Continuando, optamos por filtrar pelo “meu assunto favorito”, alfabetização, resultando em 14 produções das quais, eram 11 dissertações e 3 teses. Porém, ainda não tendo chegado a um número satisfatório, filtrei por “mais um assunto favorito”, letramento, atingindo um resultado de 6 dissertações. Entretanto, não satisfeita com este resultado, substitui o filtro letramento por educação infantil, onde se obteve um resultado de 2 dissertações e 1 tese.

Vale acrescentar ainda, nos resultados alcançados, uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, que, após ter lido os títulos e os resumos, adicionei aos trabalhos selecionados, sendo que ambos faziam parte do início da busca avançada e foram retirados dos 63 trabalhos primários dessa busca. A tese, aqui referida, “Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores”, defendida por Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, e a dissertação, “Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino”, escrita pela autora Amara Rodrigues de Lima.

Contudo, não satisfeita com o resultado, resolvi ler os títulos e resumos da primeira busca, a qual, como já foi relatado, encontramos 9 resultados dos quais, foi selecionada a tese, “A escrita para o outro no processo de alfabetização” cuja autora é Dania Monteiro Vieira Costa. O mesmo fiz com os 14 trabalhos encontrados na busca avançada, onde selecionei 2 dissertações intituladas, “Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil” escrita por Fabiana Granado Garcia Sampaio, e “Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares” defendida pela autora Beatriz Gracioli Andrade.

A leitura das teses e dissertações, do banco de dados da BDTD, possibilitou um esclarecimento sobre as mais relevantes ideias das atuais pesquisas direcionadas para os estudos que se iniciavam a partir desta, bem como, listar os autores, cujos nomes, aparecem com maior frequência. Sendo assim, os nomes dos teóricos que mais repetem são: Sonia Kramer, Aleksander Romanovick Luria, Magda Soares, Leda Verdiani Tfouni, Telma Weisz, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Luiz Carlos Cagliari, Ana Luiza Bustamante Smolka, Lev Seminovich Vygotsky, Fanny Abramovich, Paulo Freire, Ezequiel Theodoro da Silva e Sueli

Amaral Mello. Faz-se necessário entender que o elevado número de teóricos elencados aqui, se deu pelo fato de estarmos tratando de obras mais densas e extensas, como deveras são as teses e dissertações podendo-se perceber que, sendo assim, tais trabalhos abarcam uma gama maior de conhecimento relevantes à pesquisa em questão. Diante disso, como minha pesquisa está ancorada numa perspectiva de leitura de mundo quanto à alfabetização na pré-escola, busquei trazer como principal teórico Paulo Freire, que trata dessa questão com excelência, além de trazer em suas obras importantíssimas contribuições quanto à formação, práticas pedagógicas e a boniteza de ser professor, tema que também abordo nessa pesquisa.

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, autora da tese, “Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores”, essa numa pesquisa de doutorado, veio ao encontro dessa pesquisa de mestrado a qual se pretendeu desenvolver a partir dessa revisão de literatura. O objetivo central da presente tese enlaça-se com um dos objetivos específicos dessa pesquisa de mestrado. Trata-se, basicamente de como os professores de educação infantil entendem colocações teóricas e metodológicas abordadas pelas construções bibliográficas que se direcionam para a alfabetização e letramento na educação infantil. Por conseguinte, investigar quais as contrariedades encontradas, que limitam a atuação pedagógica quanto aos processos de alfabetização e letramento nessa etapa da Educação Básica.

A autora percebeu a necessidade de se levantar tal questão, com o intuito de auxiliar na busca por um embasamento teórico que corrobore com as necessidades diárias de um professor alfabetizador da educação infantil. Amparou-se ainda numa perspectiva Histórico-Cultural, defendendo que a educação seja uma condição fundamental para o desenvolvimento humano, num todo. Fizeram parte dessa pesquisa 14 professoras que atuam em três centros municipais de educação infantil, que com suas contribuições de entendimento sobre as teorias e aplicação das mesmas em suas práticas, trouxeram à luz a importância de analisar a prática alfabetizadora e de que maneira essa prática vem sendo vista pelas professoras na educação infantil. Por fim, concluiu-se que recai para a formação dos professores a tarefa de se reorganizar as formações para amparar teoricamente os profissionais da educação infantil, de maneira que os auxiliem a sistematizar as práticas pedagógicas tanto dos atuais, como dos futuros professores de educação infantil.

“Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino”, foi a segunda obra separada para leitura, refere-se a uma dissertação, na qual a autora Amara Rodrigues de Lima, buscou analisar as diferentes práticas pedagógicas que auxiliam os alunos na compreensão da escrita alfabética, em turmas do último ano da educação infantil. Para

tanto, contou com a participação na pesquisa, de duas professoras da rede municipal que atuam na pré-escola. Fez-se uso da metodologia, para coleta de dados, de observação e entrevista de caráter semiestruturado. A pesquisadora concluiu que, ao ser oferecida uma diversidade textual, por meio de jogos fonológicos e rimas, tais práticas, levam a criança a pensar sobre as características do sistema alfabético, para que então possa ocorrer uma prática para se alfabetizar letrando.

A tese elencada para análise, “A escrita para o outro no processo de alfabetização”, defendida por Dania Monteiro Vieira Costa, refere-se a um estudo de caso, realizado numa escola do ensino fundamental, o que permite perceber que tal metodologia não corresponda satisfatoriamente ao meu propósito de investigar as possibilidades de alfabetização na educação infantil. Todavia, este trabalho de defesa de tese do doutorado, traz à tona discussões pertinentes sobre aquisição e domínio da língua escrita, embasando-se na concepção de que a criança, não carece de maturidade e prontidão para ler e escrever e nem que tais processos sejam pré requisitos para a produção de textos pelos alunos, pelo contrário a autora considera que seja por meio de produções de textos antecedentes ao domínio do sistema alfabético que a criança irá apropriar-se da língua escrita em sua totalidade e irá adquirindo, no decorrer do processo, maturidade para tanto. A autora concluiu que o que importa é dar a devida importância para os textos produzidos pelas crianças e principalmente vislumbrar o interlocutor, visto que a criança, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, comunica-se também, com o outro, por meio de seus escritos, os quais contemplam principalmente sua bagagem histórica de vida.

O penúltimo trabalho selecionado, no banco de dados BDTD, foi a dissertação de mestrado da autora Fabiana Granado Garcia Sampaio que pesquisou sobre a “Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil”, a pesquisadora, procurou fazer um retrospecto de sua própria trajetória de vida e de trabalho andando pelo viés das metodologias de leitura e escrita. A autora vislumbrou em sua pesquisa, abordar a alfabetização numa perspectiva de letramento visando um fazer pedagógico consciente e que leve a criança a construir seus próprios conceitos e habilidades elementares enquanto se desenvolvem como leitores e escritores.

Além da abordagem pedagógica, a pesquisadora fez uma retomada histórica sobre a exclusão social dos alunos que não foram alcançados com as devidas oportunidades de adquirirem uma cultura letrada. A metodologia de pesquisa utilizada, além da análise documental, foi a pesquisa *in loco* nas escolas municipais de educação infantil, por meio da observação, coleta e análise de dados através de entrevistas com professores, diretores,

coordenadores e pais. A pesquisa trouxe à tona, diversos contextos relevantes entre os professores, alunos e até mesmo as políticas públicas, produzindo um referencial próprio da rede, e algumas outras solicitações como, por exemplo, a aquisição de livros para as crianças da educação infantil.

Beatriz Gracioli Andrade, autora da dissertação que se refere aos “Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares”, nesse trabalho, a pesquisadora, procurou abordar como temática central as práticas pedagógicas e seus impactos, no processo de letramento das crianças em idade pré-escolar. A autora, valeu-se de uma pesquisa qualitativa com características etnográficas e contou com a participação de uma professora de educação infantil. A coleta de dados foi efetivada por meio de observações que ocorreram em uma escola particular com crianças de 4 e 5 anos e com seus pais. Após a análise dos dados concluiu-se que é de extrema importância a mediação da professora, visto que a escola pesquisada parte de uma perspectiva Histórico-Cultural, que vem corroborar com estudos comprovados sobre a relevância social que deriva de uma alfabetização no sentido de letramento. O quadro 3, com a síntese do banco de dados BDTD, se encontra no apêndice D com as teses e dissertações selecionadas e suas respectivas autoras e anos de publicação.

Por fim, ao concluir essa etapa da minha pesquisa, a revisão de literatura, compreendi melhor o que vem a ser essa prática que se mostra de extrema relevância para qualquer área do conhecimento, seja qual for os gêneros e temas da pesquisa que se anseia estudar. Segundo Flick (2013) nos dias atuais, faz-se necessário primarmos por uma pesquisa que nos seja pertinente, desde a escolha da temática em que buscamos avançar nos conceitos, como no que se refere à ligação do objeto de estudo no campo em que pretendemos caminhar. Assim sendo, entendeu-se que será a partir da revisão de literatura que surgiram novos saberes acerca das pesquisas que buscamos desenvolver, para que assim, seja possível avançar partindo do conhecimento já apresentado.

Por isso, a partir dos trabalhos selecionados, nesta revisão de literatura, trouxe para a conversa os teóricos mais citados e alguns dos trabalhos selecionados. Descrevemos nas seções subsequentes as contribuições destes/as autores/as na consolidação dos nossos escritos, validando então, nossos estudos e minhas considerações.

### **3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DESAFIOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. Este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar (FREIRE, 1997).

O presente referencial teórico foi construído por meio de uma revisão de literatura e de leituras realizadas para auxiliar a busca por conhecimentos pertinentes ao tema ao qual se buscou aprofundar com bases teóricas sólidas e pertinentes, sobre o que se propõe nesta pesquisa. Ressaltamos que após a leitura dos artigos, teses e dissertações nos bancos de dados online citados, oportunizou-nos um melhor entendimento quanto a possível, ou não, ligação da alfabetização e letramento na pré-escola, e de que modo se compreende tal processo no contexto do mundo em que a criança está inserida.

Nas reflexões sobre a alfabetização na educação infantil, pretendeu-se conhecer e compreender quais as possibilidades de se alfabetizar crianças pequenas na pré-escola e como as professoras da educação infantil podem colaborar para que os educandos apropriem-se da alfabetização no sentido mais amplo que essa palavra tem, sem que venham atropelar etapas de seu desenvolvimento cognitivo, colaborando então como professoras mediadoras, que quando amparadas em teorias já consolidadas através de outras pesquisas realizadas, possamos imprimir nas nossas práticas pedagógicas o conhecimento acerca da amplitude do termo “leitura de mundo”, antecedendo a leitura da palavra, conforme preconiza Paulo Freire em suas obras.

Destaca-se aqui, como teórico principal que embasa essa pesquisa, Paulo Freire, que defende que a alfabetização enquanto técnica não se fragmenta totalmente, da concepção de leitura de mundo, enfatizando que estas se fundem com a releitura deste e, por conseguinte a reescrita do mundo em que o indivíduo se encontra. Pois o sujeito, vive, age e interage no mundo e com os demais sujeitos que fazem parte de sua história, bem por isso, tal interpretação da alfabetização, como leitura de mundo, está intimamente ligada no processo de aprendizagem contínuo da vida (FREIRE, 2011).

Paulo Freire fez dessa concepção de alfabetização algo, exclusivamente seu. Compreendemos que, na nossa interpretação, o conceito de letramento sempre fez parte desta concepção, mesmo que o termo letramento não esteja explícito em suas palavras, pode-se dizer que podemos fazer essa leitura nas entrelinhas de seus escritos: “A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente”. (FREIRE, 2005, p. 18). Pois é sabido a relevância social e o cunho político que suas ideias apresentavam. Portanto faz-se imprescindível tal entendimento e compreensão desta concepção de alfabetização, que vai além da possibilidade de ler e escrever como técnica na Pré-escola. De acordo com Freire (1994, p.163, *apud* BORGES, 2018, p. 33). “A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica”. Então, para partirmos para a compreensão de leitura de mundo na Educação Infantil entendemos que a leitura e a escrita necessitam acontecer a partir de um ambiente alfabetizador.

Comprovando tal concepção Paulo Freire, em uma entrevista concedida a Donald Macedo, relatou:

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização [...], separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 31).

Consideramos então, que como ponto de partida está a prática das professoras de Educação Infantil, onde, por meio de uma práxis que vislumbre contemplar uma postura mediadora para o entendimento da criança; *a priori* para que leia o mundo, contribuindo assim para a adesão das crianças pré-escolares para o mundo da leitura e da escrita enquanto técnica *a posteriori* da leitura de mundo, tendo como intuito a contribuição para o avanço do processo de alfabetização. Considerando que essa apropriação da alfabetização com o domínio da leitura e escrita, convencionalmente, poderá ocorrer no tempo oportuno, isto é, no próximo estágio de sua vida escolar, no 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Anteriormente a expectativa era que a criança se alfabetizasse até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2019, p. 59).

Valorizando a importância das práticas pedagógicas, em um ambiente alfabetizador e lúdico na Educação Infantil, das professoras de pré-escola visando a articulação com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC traz:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2019, p. 57-58).

Mais adiante, evidenciaremos com maiores detalhes tal conceitualização dessas primeiras palavras no que se refere à alfabetização e letramento enquanto leitura de mundo, bem como, vem sendo realizadas a Formação Continuada e as práticas pedagógicas das professoras da pré-escola num âmbito municipal. Ainda trataremos de como estão postas tais temáticas nos documentos legais que regem a educação nacional, estadual e municipal.

Assim, nessa pesquisa buscamos ampliar nosso conhecimento e poder compartilhar com as professoras de Educação Infantil, conceitos teóricos e legais em relação à alfabetização e as suas possibilidades na pré-escola na qualidade de leitura de mundo.

### 3.1 A ALFABETIZAÇÃO E A LEITURA DE MUNDO

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (FREIRE, 2006).

Ao abordar a alfabetização na educação infantil, mais precisamente, na pré-escola, tem-se como foco inicial, perspectiva de leitura de mundo. Compreendemos que a alfabetização, na primeira infância, ocorre primeiramente num âmbito de leitura de mundo, salientando que a leitura da palavra, propriamente dita, acontece de maneira posterior ao reconhecimento e entendimento do mundo em que vive, já que, desde o nascimento a criança interage com adultos e com outras crianças. Dessa forma, percebe o mundo a sua volta e segue agindo no ambiente e transformando-o, consciente ou inconscientemente, de acordo com as circunstâncias históricas sociais em que está inserida.

Para auxiliar a referida pesquisa sobre a alfabetização quanto à leitura de mundo, toma-se, por exemplo, as ideias e a vida de Paulo Freire (2011), que narra a própria vivência de como foi alfabetizado e quão importante é para a criança, inicialmente ler o mundo em que vive, com as palavras do respectivo mundo, e não com palavras desconectadas da sua

realidade. Logo, entende-se, que a primeira leitura deva ser a leitura do mundo em que a criança está inserida. Sendo assim, Paulo Freire relata:

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 2011, p. 24).

Aqui, cabe enfatizar quão importante se faz o papel do professor de educação infantil nas turmas de pré-escola encaminhando com coerência, os conceitos já elaborados sobre a língua escrita, a alfabetização, e os demais conhecimentos que a criança traz desde o seu nascimento. Portanto entende-se que é na escola que ela terá maiores oportunidades de se expressar e refletir sobre o sistema alfabético mesmo antes de estar alfabetizada convencionalmente. Na prática, a BNCC, em sua organização curricular da Educação Infantil, cuja estruturação está pautada em cinco campos de experiência e, ao mencionar o contato que as crianças têm com a linguagem oral e escrita, no campo nomeado escuta, fala, pensamento e imaginação explica que é na prática pedagógica consciente que a criança da Educação Infantil terá oportunidade, de mergulhar no mundo da escrita, imaginando, refletindo e agindo sobre seus conceitos pré-elaborados de leitura e escrita ligando esses processos à suas vivências compreendendo-os como representantes da fala.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. [...] Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2019, p. 42).

Na continuidade das discussões sobre a alfabetização na educação infantil, busca-se entender melhor como as professoras da educação infantil compreendem esse processo de alfabetização na pré-escola, bem como, a se reconhecerem como agentes indispensáveis no processo de aquisição das diferentes linguagens com, as quais seus alunos se deparam a todo

instante no ambiente escolar. Para tanto, Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, Cipolla Neto e Barreto (2007) discorrem:

Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. É difícil especificar como esse deslocamento ocorre, uma vez que somente pesquisas adequadas a serem feitas poderão levar a conclusões definitivas, e os métodos geralmente aceitos do ensino da escrita não permitem a observação dessa transição. No entanto, uma coisa é certa - o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural (VYGOTSKY; COLE; JOHN-STEINER; SCRIBNER; CIPOLLA NETO; BARRETO, 2007, p. 140-141).

Segundo Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, Cipolla Neto e Barreto (2007), entende-se, que o desenho das coisas que lhes cercam e que, principalmente lhes trazem significância, é a primeira forma de escrita. Por meio de tais desenhos as crianças irão desenhar a representação da fala para que venham desenhar as letras e palavras. Portanto, supõe-se, que, o papel do/a professor/a, seja justamente o de mediar essa relação da linguagem da criança com a palavra escrita, seja por meio do desenho ou através de códigos alfabéticos, fazendo com que sua prática pedagógica venha amparar naturalmente essa aquisição da palavra escrita de maneira letrada.

Aliando-se ao pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem escrita sendo justamente quando a criança inicia seu processo de compreensão da representatividade da fala por meio da escrita, e também, corroborando com a concepção de alfabetização como leitura de mundo, isto é, das situações vivenciadas e relatadas, reconhecidas pelas crianças sobre o seu mundo, a BNCC (BRASIL, 2019, p. 49), contempla em um de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”.

A alfabetização numa ótica de leitura de mundo se aperfeiçoa quando as professoras da Educação Infantil disponibilizam práticas pedagógicas que privilegiam as experiências infantis com ênfase à escuta de suas falas, a observação das interações entre os educandos e ao conhecimento de suas culturas, que se manifestarão por meio das diversas linguagens existentes em uma turma. Evidenciando o que está posto, Martins Filho (2006):

[...] a construção da visão de mundo efetuada pela criança se faz com o auxílio dos elementos produzidos por sua contínua relação social com os pares e com os adultos, em contextos sociais que vão se interpondo. Pelas categorias de análise elaboradas, foi possível perceber que tanto nas relações de conflito e tensão, como nas de maior harmonia, adultos e crianças produzem representações simbólicas a respeito do mundo com o qual interagem e, no caso das crianças, a elaboração das culturas infantis (MARTINS FILHO, 2006, p. 261).

Teberosky e Colomer (2003) afirmam que:

[...] não existe um limite claro entre *pré-leitor* e *leitor*, entre *pré-escritor* e *escritor*, tampouco haveria momentos, um antes e outro depois da verdadeira aprendizagem. A separação em dois momentos só é aceitável para aqueles que têm um olhar normativo e que esperam que todas as aprendizagens sejam convencionais. Sob nosso ponto de vista, essas aprendizagens dadas, durante o período dos três aos cinco anos, não são prévias, mas fazem parte, por direito próprio, do processo de alfabetização (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 16).

Diante disso, as autoras, confirmam a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de maneira linear, e que não se pode determinar o que vem antes ou depois, se a leitura ou a escrita da palavra, mas, em outras palavras, confirmam a ideia de que a leitura de mundo, ou seja, as aprendizagens adquiridas pela criança em idade pré-escolar, e até mesmo antes, contribuem e fazem parte do direito que a criança tem de ser reconhecida como sujeito atuante e participante do seu próprio processo de alfabetização em interação com seus pares e os adultos em seu meio sociocultural. Tais colocações se confirmam quando entendemos que na Educação Infantil, a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita “[...] consiste em considerar que a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas que atuam de maneira interdependente desde a mais tenra idade” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 17). Ademais, quanto à mencionada utilização dessas linguagens pelas crianças nos mais diferentes grupos sociais a que pertencem, antes mesmo da idade escolar, as autores discorrem que também “[...] consiste em considerar que a alfabetização inicial não é um processo abstrato, mas que ocorre em contextos culturais e sociais determinados” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 17).

Conforme Freire (2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29). O autor salienta que nesta proposta, o movimento de um para a outra, está sempre presente: “[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrivê-lo’ ou de ‘reescrivê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 29-30).

Segundo Lima (1999), corroborando com as ideias de Paulo Freire, nos incita a um entendimento sobre a leitura de mundo e traz em seus escritos: “[...] para que possamos nos colocar como agentes de nossas vidas e de nossa comunidade é necessário que estejamos conscientes de nós mesmos e do mundo fora de nós mesmos” (LIMA, 1999, p. 30).

Nesse sentido, Freire (2011), já dizia:

[...] na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real (FREIRE, 2011, p. 41).

Paulo Freire (2011) já se fazia entender quanto à leitura de mundo, quando em seu livro “A importância do ato de ler”, deixava claro suas ideias quanto à importância de o sujeito ler e, se encontrar, primeiramente em seu mundo:

Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’ as ‘palavras’ as ‘letras’ daquele contexto - em cuja percepção experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ainda eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2011, p.21).

Portanto, considerando as palavras do autor, entende-se que estas, bastariam para darem conta de elucidar a concepção de Paulo Freire quanto ao que seria a leitura de mundo. Pois, nesse excerto de uma de suas obras fica evidente que a leitura do mundo, evidencia a importância do ato de ler, e de ler primeiramente, irrefutavelmente, o seu próprio mundo, percebe-se aí a relação da leitura de mundo com a educação, e que tal leitura pode ser feita em qualquer faixa etária, ou em qualquer etapa da educação. Nesse estudo, o qual se refere à alfabetização de crianças da Educação Infantil, essa leitura antecederá a leitura e a escrita da palavra, que futuramente voltará a leitura de mundo. Nesse movimento crítico e libertador da alfabetização enquanto leitura de mundo.

Conforme Freire (2011), isso fluirá sem atropelar, as etapas do desenvolvimento humano. Daí a relevância de políticas públicas de alfabetização na pré-escola que amparem a ação dos profissionais da Educação Infantil, buscando por uma ligação do texto ao contexto, que tendo a consciência de que nada surtirá melhor efeito do que se alfabetizar partindo dessa visão de mundo.

Assim Freire (2005) discursa: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”. Desta forma, o professor não pode impor às crianças o seu saber, como única verdade. “[...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Nesta frase, tão conhecida de Paulo Freire, que se demonstra uma contínua relação dialógica e recíproca entre educando e educador, e desses sujeitos com e para o mundo, onde ambos ensinam e aprendem a todo o momento.

Antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização, a criança já possui estreito contato com as diferentes linguagens, através da comunicação verbal, da utilização de símbolos, gestos, da linguagem corporal. Conforme Martins Filho (2019): “Saberes que são ensinados na perspectiva do diálogo, na perspectiva que juntos crianças e professores ao realizarem o confronto com o conhecimento científico podem mudar o entendimento do mundo e conseqüentemente construir outras relações na feitura de outro mundo” (MARTINS FILHO, 2019, p. 86).

A criança traz consigo conhecimentos, sonhos, medos e sentimentos que precisam ser respeitados pelos professores. Para Freire, “[...] não é possível minimizar, desprezar o ‘saber de experiência feito’ que os educandos trazem para a escola” (FREIRE, 2013, p. 206). Ao contrário, tais conhecimentos devem ser trabalhados, a fim de se estimular a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dessa criança.

Freire (1990) salienta em sua entrevista concedida a Donaldo Macedo, que foi publicada no livro, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*:

Essa questão transcende a uma compreensão mecânica escrita do ato de ler, isto é, o ato de aprender a palavra de modo a poder, a seguir, lê-la e reescrevê-la. Essa questão traz consigo um sonho que vai além da expectativa de apenas aprender a ler a palavra. Sua pergunta implica uma compreensão profunda do ato de ler. Respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 36).

Com isso, o autor salienta o quão relevante se faz entendermos que a leitura de mundo antecede a leitura e a escrita da palavra de modo que venha ser capaz de ir além de codificar e decodificar o código escrito, mas de nos fazer pensar e repensar quanto ao uso social e político que a leitura e a escrita devem ter no âmbito histórico-social. Fazendo-nos assim refletir sobre a alfabetização na pré-escola e em todas as instâncias da educação. Neste caso

na preparação de um ambiente alfabetizador na pré-escola, pautado por esta leitura de mundo capaz de abarcar os diferentes discursos existentes no âmbito escolar e social.

### 3.2 OS OLHARES DE PAULO FREIRE E MAGDA SOARES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na proposta Paulo Freire, trata-se, sim, de selecionar palavras do universo vocabular dos alfabetizandos, trata-se também de selecionar palavras que atendam a uma seqüência adequada de aprendizagem das relações fonema-grafema, mas não se seleciona quaisquer palavras: selecionam-se aquelas carregadas de significado social, cultural, político, vivencial. [...] E palavras que não sejam apenas objeto de mecânicas operações de decomposição e recomposição, mas que se insiram no universo semântico de situações existenciais das quais brotem, plenas de significado. Na verdade, não só *palavras* geradoras, mas *temas* geradores. [...] Finalmente, uma concepção de alfabetização que transforma as *relações sociais* em que se alfabetiza: o alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo; o alfabetizador considerado não como professor, mas como coordenador de debates; a interação entre coordenador e participantes considerada não como aula mas, como diálogo. O próprio contexto em que se alfabetiza é alterado: não a sala de aula, mas o Círculo de Cultura (SOARES, 2003).

Aliando-se a ideia da alfabetização sob um olhar de leitura do mundo anteceder a leitura da palavra com Paulo Freire (2011), enlaçando com as ideias sobre alfabetizar letrando, entra na interlocução Soares (2017), que nos traz que as atividades de alfabetização e letramento, embora sejam diferentes tanto na maneira de aplicá-las como no modo de relacioná-las às conexões cognitivas, estas necessitam ser aplicadas concomitantemente de maneira integralizada. Soares (2017), afirma que, “[...] se se desenvolvem de forma dissociada, ou se se desenvolve letramento e não se desenvolve alfabetização, ou vice-versa, a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita” (SOARES, 2017, p. 144).

Sabe-se então que se faz necessário, a busca dessa coesão entre alfabetizar e letrar na Educação Infantil, pois segundo Soares, as vivências com que a criança chega à instituição de educação infantil, são o ponto de partida para a sequência dos trabalhos de apropriação e construção da leitura e da escrita, ou seja, a criança partirá da leitura do seu mundo para a leitura da palavra. Nessa colocação fica evidente a contribuição de Freire, (1997), que relatou:

Assim, ao nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto (FREIRE, 1997, p.20).

Com isso, entende-se que o ato de ler e escrever na educação infantil, vem antes mesmo de se saber ler a palavra propriamente dita, e, que é partindo da leitura do mundo que antes ocorreu, que a criança lê a palavra e conseqüentemente volta a ler o mundo em que se encontra, agora sim de maneira letrada, porém não difusa da leitura de mundo. Sendo então, nessa leitura de mundo que o sujeito encontrará os caminhos para criar seus próprios conceitos sobre a língua escrita. Entretanto, é sabido, que a criança, jovem ou adulto, não encontrará prazer em ler textos e realizar atividades aos quais, sintam-se obrigados, de qualquer maneira a fazer repetições mecânicas para memorização, esse tipo de texto não contribuirá de maneira alguma a uma alfabetização letrada e tampouco a ler o mundo à sua volta em uma perspectiva de leitura de mundo.

Segundo Magda Soares (2017).

[...] a história lida pode gerar várias atividades de escrita, como pode provocar uma curiosidade que leve à busca de informações em outras fontes; frases ou palavras da história podem ser objeto de atividade de alfabetização; poemas podem levar à consciência de rimas e aliterações. O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que se costuma chamar de ambiente alfabetizador- e que nesse contexto sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil (SOARES, 2017, p.144).

Corroborando com a ideia de criar ambientes letrados na educação infantil e de se primar por atividades que visem desenvolver a linguagem das crianças para que então a aquisição da leitura e escrita ocorra de maneira letrada, entende-se pelos conceitos trazidos por Magda Soares (2017), que se deve primar por atividades que tragam textos já conhecidos pelas crianças:

[...] a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas, são passos em direção à alfabetização porque, se nesse sentido orientadas, desenvolvem a consciência fonológica, fundamental para a compreensão do princípio alfabético. Se o sistema alfabético representa os sons da língua, é necessário que a criança se torne capaz de voltar sua atenção não apenas para o significado do que fala ou ouve, mas também para a cadeia sonora com que se expressa oralmente [...] (SOARES, 2017. p. 142).

A autora recomenda a oferta de textos como parlendas, trava-línguas, cantigas de roda e poemas, de fácil memorização, que irão auxiliar a criança no desenvolvimento da consciência fonológica, avançando então para a compreensão dos sons emitidos pela fala concomitantemente com o entendimento dos códigos escritos que serão adquiridos inicialmente pelo falar e ouvir numa simultânea conexão.

Soares (2017) defende que a alfabetização deve se fundar sempre no letramento, para que assim a criança envolva-se com eficiência no exercício da comunicação e da interação com a língua escrita. Dessa maneira, as crianças irão perceber a verdadeira função da escrita e as inúmeras formas de utilizá-la, de modo que venha contribuir com uma prática interventiva na sociedade, compreendendo a alfabetização numa visão de leitura de mundo, logo a leitura da palavra.

Compreende-se com isso, que na educação infantil faz-se necessária uma prática dinâmica que englobe atividades lúdicas, que ao mesmo tempo tragam uma diversidade textual capaz de abarcar as inúmeras possibilidades para se ofertar uma alfabetização letrada, partindo então de atividades relevantes à história e à linguagem de cada criança. Magda Soares (2017) diz que a alfabetização e o letramento não podem ser vistos de maneira dissociada, visto que, uma deve interligar-se à outra, para que assim, a criança não tenha uma visão equivocada do mundo da escrita, e para tanto a autora discorre: “A base será sempre o letramento, já que a leitura e a escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, e a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e uso da língua escrita” (SOARES, 2017, p. 144).

Sendo assim, é imprescindível conhecer o conceito do que se entende por alfabetização enquanto leitura de mundo na educação infantil, e entender a alfabetização como infinita, no processo complexo e contínuo da vida, verificando como acontecem os processos de alfabetização e letramento e identificando de que forma vem sendo trabalhada a alfabetização num contexto histórico-cultural.

Daí que a inteligência do objeto tenha historicidade, quer dizer, possa variar no tempo e no espaço. Ser histórico-sócio-cultural, fazendo-se e refazendo-se na história que faz, o ser humano é naturalmente curioso, mas a sua curiosidade histórica, tal qual ele, opera em níveis diferentes que produzem achados também diferentes (FREIRE, 2000, p.103-104).

Portanto, quando se fala de alfabetização e letramento, na Educação Infantil, entende-se que para haver êxito, nesse processo contínuo de alfabetização que todo ser humano se encontra desde o momento em que nasce e que se perdura por toda vida, Soares (2017) diz que na Educação Infantil, quando se coloca em dúvida as possibilidades de atividades que contemplem a alfabetização e o letramento nos centros de educação infantil fica visível a desvalorização dos saberes prévios sobre linguagem oral e escrita eminentes de sua cultura. Como por exemplo, conhecimentos e conceitos adquiridos desde o nascimento. Tal atitude de negação e privação a estas crianças seria desconsiderar que elas chegam às instituições de educação infantil em pleno processo de alfabetização e letramento, pois:

[...] as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas *todas* convivem - muito antes de chegar ao ensino fundamental, e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil, e nessa convivência vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler é do escrever, seu conhecimento de letras e números, a diferenciação entre gêneros e portadores de textos - as informações que veem os adultos buscarem em rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro, em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou leem... Além de conceitos e conhecimentos, as crianças vão também construindo, em seu contexto social e familiar, interesse pela leitura e pela escrita e desejo de acesso ao mundo da escrita (SOARES, 2017, p. 139).

Para tal anseio, de se propor um ambiente alfabetizador e letrado na Educação Infantil, o currículo base da educação infantil do território catarinense contempla uma educação voltada para uma prática pedagógica que se entrelace às condições necessárias capazes de ofertar uma educação de qualidade social, cultural, e cognitiva que alicerce a prática dos professores/as da Educação Infantil no tocante à alfabetização e letramento, logo, estes devem ser vistos como processos que visam auxiliar na formação integral das crianças em idade pré-escolar, sem a necessidade de se consolidarem, como deve ocorrer nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Respalhando tal colocação, o currículo base da educação infantil do Estado de Santa Catarina enfatiza:

Nesse contexto, a estruturação curricular possibilita ao docente uma organização da sua prática e o aperfeiçoamento profissional de maneira democrática, inclusiva e igualitária, pois supera a fragmentação, incentiva a pesquisa e contextualiza as ações nos ambientes de aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral e contextualizado para as crianças da Educação Infantil (SANTA CATARINA, 2019, p. 101).

Esse documento reforça assim, a importância das políticas públicas para que amparem as práticas pedagógicas no intuito de propiciarem um ambiente de aprendizagem em todas as esferas da Educação Básica, sendo que também na Educação Infantil busque por uma alfabetização, enquanto “leitura de mundo” relacionada com o letramento. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014) reafirma que é amparando tais práticas e políticas educacionais nos diversos aspectos históricos, culturais e sociais em diferentes tempos e espaços, vêm ao encontro de uma educação que vise a formação integral dos sujeitos evidenciando ainda o cuidar e educar:

É preciso olhar a escola como um conjunto arquitetônico educativo e reconhecer espaços transformados em pedagógicos. Que seja o pátio, ou o refeitório, a sala de artes, o salão de exposições, ou bosques que amparem espaços de pesquisa ou contação de histórias, muros que se transformam em murais etc. Uma educação integral não cabe dentro dos muros da escola. Em busca de espaço ou na perspectiva de partilhar a vida fora do espaço escolar, encontrar na vizinhança e arredores espaços que cumpram papéis pedagógicos tem sido uma solução possível. São atitudes que educam para conhecer e atuar sobre os espaços que vivem e educam a

cidade, o trânsito e as vivências, chamando atenção para os sujeitos e criando uma rede de cuidado e educação (SANTA CATARINA, 2014, p.43 e 44).

Mais adiante, na estruturação da subseção 3.4, sobre os documentos legais que amparam a Educação Infantil, buscamos esclarecer alguns pontos sobre alfabetização e letramento ainda que não nesses termos, e a polêmica que vem sendo levantada na Educação Nacional, desde que a Educação Infantil foi integrada à Educação Básica.

### 3.3 O SUCESSO DA VINCULAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das conceições para a alegria na escola, [...] (FREIRE, 1997).

A educação das crianças, no âmbito da Educação Infantil, deve ser organizada no sentido de que a criança descubra o mundo através das mais diversas relações com os adultos, objetos e demais crianças. Para Freire (1996), a verdadeira aprendizagem se dá quando os educandos se transformam em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, sendo o educador, igualmente sujeito deste processo.

Através do diálogo, se constrói o conhecimento, de maneira coletiva e colaborativa. Desta forma, a concretização do diálogo que vai além das palavras, requer dos educadores a observação atenta ao que está acontecendo com as crianças, seus interesses, suas experiências e expressões, de acordo com as intencionalidades de educação, permitindo uma melhor organização dos espaços/tempos de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2008).

Freire propõe uma prática educativa progressista, em que “[...] todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina” (FREIRE, 1994, p. 141). Corroborando com esse pensamento, Kramer (2011) salienta que:

A criança não tem, pois, um valor único, e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre criança e adultos. Tratar da criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância (KRAMER, 2011, p. 23).

Ainda segundo a autora: “[...] é preciso que a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas

aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo” (KRAMER 2011, p. 113).

As crianças constroem novos conhecimentos através das interações vivenciadas dentro e fora das instituições infantis. Nesse sentido, numa perspectiva freireana: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 28).

Ratificando tal pensamento, Paulo Freire e Donald Macedo (1990), enfatizam:

Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização. Isso, inclui, evidentemente, a língua que trazem consigo para a sala de aula. Agir de outra maneira será negar aos alunos os direitos que estão no cerne da noção de uma alfabetização emancipadora (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 99).

Diante disso, compreende-se que ao oportunizar ao educando momentos de diálogo, onde ele manifeste sua opinião, ou até mesmo conte um fato, o educador colaborará para uma aprendizagem crítica, curiosa e autônoma. Ao levar em consideração que a sua prática docente seja, talvez, a única oportunidade desse sujeito se expressar livremente sem as amarras que a sociedade, muitas vezes lhe impõe. Aí então o educador estará consciente de seu relevante papel democrático. Pensa-se, que tal atitude do professor, deva ser uma constante em seu fazer pedagógico.

Sendo assim: “É preciso ler o mundo, ler a realidade de modo crítico” (FREIRE, 2013, p. 199). Da mesma forma, segundo o autor: “[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (FREIRE, 1997, p. 19).

Concebe-se que a formação docente, seja a inicial ou a continuada, exerce de antemão uma função primordial de formação humana numa perspectiva histórico-social. Sabe-se que é nas relações humanas que se constitui todo e qualquer saber. Portanto a formação continuada de professoras, além de sua função formativa profissional, tem como primordial, a formação humana dos sujeitos. Entende-se, então que se tal formação primar pela participação das professoras, buscando aliar suas vivências à teoria, num entrosamento dialético, ético e colaborativo com as demais, tornar-se-á mais fluída essa constituição de saberes. Logo, essa união irá enriquecer as situações com as quais nos deparamos todos os dias no âmbito social, seja na escola ou na vida cotidiana.

A formação continuada de professores tem mais possibilidades de êxito quando se privilegia a participação efetiva dos sujeitos da formação, numa perspectiva de construir conhecimentos a partir de uma relação dialética entre a teoria e a prática,

tomando os fenômenos educativos em sua totalidade, suas contradições e, em grande medida, suas determinações histórico-sociais (GROSCH, 2018, p. 82).

Em acordo com as colocações de Grosch (2018), que defende a prática formativa de professores, Garcia (2015) enfatiza a relevância sobre os cursos de formação de professoras, não só em formar professoras alfabetizadoras, mas impreterivelmente, formar professoras pesquisadoras.

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora-pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras num processo que visa a recuperação da unidade dialética teoria e prática (GARCIA, 2015, p. 19).

A formação continuada de professoras torna-se mais abrangente com esse movimento constante entre teoria e prática identificando-se com uma formação dialética de relação da teoria com a prática, em discussões pertinentes trazidas da prática pedagógica da educação infantil e embasadas com as ideias dos autores que defendem uma formação na qual prevalece a estratégia do diálogo entre as professoras. Tal metodologia vem acrescentar sentido à prática pedagógica e atualizar constantemente a teoria com base em pesquisas que provocam o avanço no entendimento sobre as necessidades das professoras de educação infantil. Considerando assim, que todos os sujeitos envolvidos nesse processo só têm a ganhar nessa recíproca atividade da prática com a teoria ancorada num contínuo fluxo de exposição de vivências e ideias.

Portanto, entende-se que o professor, não só da Educação Infantil, mas como também, todo educador (a), de todas as esferas da educação, faça de sua prática educacional uma frequente e coesa ligação entre teoria e prática. Assim os sujeitos envolvidos nessa relação de aprendizagem, professor e aluno, terão mais condições de perceber e ler o mundo à sua volta, conscientizando-se de que são parte deste processo, tendo, além do intuito de conhecer o mundo por meio do conhecimento científico, possam sentir-se também, inseridos como agentes protagonistas e transformadores desse mundo. Logo, faz-se necessário que se busque maneiras e estratégias de extrair dessas relações, professora e aluno, teoria e prática, conceitos que viabilizem uma íntima relação, escola e mundo. Conforme Garcia (2015), “Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça a nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”

(GARCIA, 2015, p.17). Para tanto Gatti (2013) ressalta um fator importante nos cursos de formação, tanto inicial como continuada, lembrando o que os documentos educacionais em geral mencionam:

Tanto em documentos oficiais como em documentos acadêmicos ou de associações diversas da área educacional, propõe-se que a formação para a profissão de professor deve ter como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais. Essa perspectiva é reiteradamente colocada nas discussões em vários fóruns [...]. Nesses documentos normatizadores da formação de professores no país, está expressa a ideia de que teorias e práticas devem se compor para formação dos docentes numa relação indissociável (GATTI, 2013, p. 95-96).

Sendo assim, nessa reflexão-ação é que vai se validando a teoria na prática e vice-versa. Nesse sentido, faz-se necessário, além da participação em cursos de formação continuada, uma autoavaliação diária pelas professoras, não só de sua prática educativa como professora, mas também da sua prática como professora pesquisadora. Sabe-se que a professora, assim como todo ser humano, forma-se permanentemente todos os dias, simultaneamente ensina e aprende. Com isso, Garcia (2015) defende que o professora pesquisadora aprende pesquisando e pesquisa ensinando:

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisador vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com os olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, e relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, e ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. (GARCIA, 2015, p. 17).

Enfim, percebe-se que é como se fosse um dever da professora se auto avaliar diariamente, sem culpa, porém com comprometimento consigo mesmo, com os educandos e com a sociedade, alinhando sua prática, seu entendimento com sua vida, a vida de seus alunos e a educação.

Segundo Freire (1996) faz-se necessário à formação docente, esse entendimento inicial: “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*<sup>3</sup>” (FREIRE, 1996, p.52).

Neste sentido, é necessário trazer para a sala de aula atividades que motivem as crianças a levantar questões a respeito de temas que sejam do interesse delas, que sejam

---

3 Itálico do original.

relevantes ao que desejam aprender, provocando uma busca por novos conhecimentos. O estímulo à curiosidade das crianças requer, por parte das professoras, a aquisição de saberes necessários para a prática docente. Alguns desses saberes, trazidos por Freire, humildade, escuta, tolerância e amorosidade em seu livro intitulado: “Professora sim, tia não” (FREIRE, 1997), são condições para o desenvolvimento do diálogo. Mas ainda, para ensinar é necessário o crítico conhecimento das condições sociais, culturais e econômicas vivenciadas pelos educandos.

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (FREIRE, 1997, p. 7).

Diante disso, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas individualistas e sistematizadas, as quais trazem atividades descontextualizadas e pouco significativas para as crianças. Conforme Nunes (2012): “O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho” (NUNES, 2012, p.39).

Perante o cenário escolar, onde a todo instante surgem situações problemas inerentes do cotidiano, sabe-se que, ao mesmo tempo em que tais situações inquietam alunos e professoras elas propiciam também oportunidades de contínua aprendizagem. Pois entendemos que é nos desafios que se aprende e, é por meio de uma mediação das professoras que as crianças são orientadas a buscar a solução para suas inquietações ampliando seu conhecimento. Com isso, para respaldar a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, fica evidente a necessidade de políticas de formação continuada que vislumbrem não só a formação das professoras na preparação e aperfeiçoamento teórico, mas que também intentem para uma formação integral e recíproca de todos os sujeitos envolvidos nas diversas situações peculiares do espaço educacional.

Grosch (2011) defende:

Através de políticas de formação continuada, numa perspectiva democrática, podem-se conceber metodologias de estudos que não sejam pautadas exclusivamente por exposição teórica, caracterizadas muitas vezes como uma forma de aulas para os professores. Defende-se que haja a inserção da fala dos professores como contributo dos seus saberes para a reflexão teórica, mas que não se restrinja a fornecer elementos para o desencadeamento de discussões e sim que este seja um dos aspectos relevantes dos encontros de formação aliado à possibilidade de, a partir das inferências dos professores sobre a teorização da sua prática, eles mesmos possam dissertar sobre o seu entendimento, generalizando conceitos e abstraindo

novas formas de ver aquilo que está acostumado a operacionalizar com seus alunos. Deste modo, ‘aquilo que o sujeito já conhece de antemão funciona como uma estrutura, como um padrão geral no seio do qual a nova situação ou a nova informação possam ser entendidas’. Esta metodologia pode instigar os professores a fazer uma análise reflexiva sobre seu fazer pedagógico, [...] (GROSCH, 2011, p. 96).

Partindo do pressuposto de interação, mediação e resolução de conflitos entre professora, alunos/as e seus pares, os cursos de formação continuada devem, como ponto de partida, primar impreterivelmente por uma metodologia pautada na fala das professoras sobre suas vivências pedagógicas, direcionando assim os estudos teóricos pertinentes às situações e discussões levantadas no momento dos encontros de formação. Isto posto, as professoras irão aliar prática e teoria para uma futura reflexão de sua prática pedagógica.

### 3.4 DOCUMENTOS LEGAIS E AS ABORDAGENS QUANTO À ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a ‘leitura do mundo’, tem que ver com o que chamo a ‘re-escrita’ do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, [...] intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética. A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza (FREIRE, 2000).

Nesta subseção, são apresentados estudos sobre os documentos legais que permeiam e direcionam a prática educativa no que diz respeito à alfabetização na Educação Infantil, procurando embasar nessa pesquisa a leitura de mundo enquanto alfabetização letrada dentro da legislação que ampara a Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal. Sabe-se que a educação, é um ato político. Assim sendo, Paulo Freire (2000), em seu livro *Pedagogia da Indignação*, incita a todos os cidadãos, principalmente os profissionais da Educação em todas as esferas, e os políticos, para um importante esclarecimento no tocante à educação e à política:

[...] não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político, os partidos progressistas, interessados na desocultação de verdades, precisam jogar-se, até quixotescoamente, no esclarecimento de que nenhum túnel, nenhum viaduto, nenhuma alameda, nenhuma praça, se explica por si mesmos ou por si próprios. Enquanto experiência pedagógica, o ato político não pode reduzir-se a um processo utilitário, interesseiro, imediatista (FREIRE, 2000, p. 127-128).

No cenário nacional, até pouco tempo, a Constituição Federal de 1988, acatava somente como obrigatório, o Ensino Fundamental. “Sabe-se que a carência de vagas para Educação Infantil e a garantia da qualidade dessa oferta são dois grandes desafios que se enfrenta no cenário atual da educação brasileira” (FRONER; SUDBRACK, 2017, p. 36).

Assim, com a intenção de ampliar a escolarização e garantir o acesso à escola desde os 4 anos de idade, primando por uma educação de qualidade que se inicie na Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola, houve uma alteração no texto constitucional, sendo promulgada a Emenda Constitucional nº59 no mês de novembro de 2009, alterando o artigo 208 da Constituição Federal, a qual tornou “obrigatória a Educação Básica dos 4 anos aos 17 anos de idade a partir da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013”(FRONER; SUDBRACK, 2017, p. 37).

A partir dessa conotação da Lei surge uma nova colocação da Educação Infantil como obrigatória, sendo a primeira etapa da Educação Básica. Com isso, surgem também muitas indagações e inquietudes no que diz respeito aos objetivos do que ensinar e sobre quais atividades se deve propor às crianças da Educação Infantil, principalmente no que diz respeito as atividades de alfabetização na pré-escola. Soares (2017):

Um dos principais, talvez o principal objeto de dúvidas e incertezas, tem sido a questão da inclusão, ou não, de atividades de alfabetização nessa primeira etapa da educação básica. Este texto expressa posição assumida, já em 2009, a respeito da possibilidade e, mais que isso, da necessidade de que a criança seja introduzida na educação infantil, à alfabetização, como também ao letramento, posição ainda não consensual na área educacional brasileira, e ainda objeto de divergências e polêmicas [...] (SOARES, 2017, p.137).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, no artigo 29º, determina que, a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, ressaltando que tal redação da LDBEN 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 12.796/2013 que antes era 6 anos de idade. Logo, amparando-se na Lei maior que rege a Educação Nacional, pode-se afirmar que é na Educação Infantil, que a criança encontrar-se-á, protegida e com a garantia de uma educação que prime por seu bem-estar em todos os aspectos.

Vale ainda citar que a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, em seu dispositivo legal, “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”. Entre as alterações que envolvem a Educação Infantil pode-se explicitar:

## Art. 4º

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

## Art. 30

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (NR)

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, [s.p]).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu terceiro capítulo que se refere à Educação Infantil, não faz uso do termo alfabetização, pois, entende-se que as diferentes linguagens buscam tratar desse processo. Diante disso, são apresentados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, os princípios para garantir o desenvolvimento pleno das crianças, sendo estes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No que se refere às diferentes linguagens, estas vêm colaborar com o processo de constituição do sujeito da aprendizagem de maneira integral já que desde seu nascimento iniciou sua leitura de mundo.

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. [...] **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: a arte, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2019, p. 38).

Na Educação Infantil, em seus mais diversos tempos e espaços, as crianças, sujeitos culturais, históricos e dialógicos, desde muito pequenas, constroem seus conhecimentos, problematizam suas realidades e produzem aprendizagens significativas para suas vidas.

Neste sentido, a criança: “É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998, p. 21).

Deste modo, nas instituições de Educação Infantil, o professor constitui-se no parceiro mais experiente, “[...] cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998, p. 30). Considerando que as crianças interagem socialmente, a aprendizagem deve valorizar as dimensões social, cultural e histórica da criança.

Paulo Freire (1996) já defendia:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 1996, p. 79-80).

A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), enfatiza a criança como sujeito histórico e de direitos, considerando-a como centro do planejamento e das propostas pedagógicas, entendendo a educação em sua integralidade, tendo o cuidado como indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010).

Desta forma, para Nunes (2012), tanto as creches quanto as pré-escolas devem superar a função de guarda e preparo para o ensino fundamental, entendendo a educação infantil como um espaço de formação cultural. De acordo com o RCNEI (1998):

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

O Volume 2 (dois) do RCNEI (1998), formação pessoal e social, referente ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo refere-se à seis eixos de trabalho que contribuem para a constituição e aprendizagem de diferentes linguagens, as quais as crianças relacionam com os objetos de conhecimento, sendo eles: “Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 1998, p.8).

Diante disso, no que se refere ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, podemos dizer que é por meio das diferentes linguagens, em especial a Linguagem Oral e Escrita, que podemos correlacionar a alfabetização enquanto leitura de mundo e ao oportunizar a aprendizagem da língua materna, a criança entra em contato com o outro e com novos conteúdos tendo acesso a outras realidades, ainda que fictícias e, com isso, ocorre a

apropriação de conceitos, os quais contribuem para o entendimento da sua existência enquanto ser histórico-social. No RCNEI (1998) aborda-se que:

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, compartilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social. Por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se à sua vivência concreta. O Saci Pererê pode ser, por exemplo, uma personagem cujas aventuras façam parte da vida da criança sem que exista concretamente na realidade (BRASIL, 1998, p.24-25).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), no que se refere à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no capítulo nove, traz, importantes considerações sobre o conhecimento da linguagem escrita e como esta, deve ser apresentada às crianças da Educação Infantil:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e 'textos', mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2013, p.94).

Assim sendo, fica evidente a função social da linguagem oral e escrita e, a relevância que esta tem em relação à construção de conceitos elaborados pela criança sobre a leitura e escrita, mesmo que ainda não decifre os códigos escritos. Percebe-se que a criança da Educação Infantil, desperta para esse mundo letrado com maior aderência e propriedade, quando amparada por profissionais que disponibilizam atividades coerentes e interessantes, que concomitantemente, venham contribuir para uma significação do mundo da criança. Sendo assim, a tarefa de buscar por um melhor entendimento sobre a alfabetização e o letramento deva ser uma constante na vida profissional de todos os professores da Educação Infantil. Com isso, Ferreiro (2011) argumenta e nos alerta:

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar isto. Não se trata simplesmente de aceitar, mas também de não ter medo de que seja assim. [...] A ideia subjacente a esse modo de raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: necessitamos controlar o processo de aprendizagem, pois, caso contrário, algo de mal vai ocorrer. A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola. Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram restrição. Nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles (FERREIRO, 2011, p. 63-64).

Como se pode ver, a autora chama-nos a atenção a este aspecto primordial na aprendizagem da criança, que mesmo antes de frequentarem uma instituição de ensino elas já iniciam seu processo de aprendizagem, neste caso abordamos a aprendizagem e a apropriação do processo de alfabetização, ou seja, as crianças já quando nascem iniciam o processo de construção do conhecimento e formulam hipóteses sobre o sistema de escrita.

Ferreiro (2011) nos alerta para uma realidade ainda existente no meio educacional que nos faz retroceder no processo de ensino-aprendizagem, ideia esta, de pensar que a criança só iniciará o seu processo de aprendizagem nas escolas e nos centros de Educação Infantil. Tais apontamentos levantados por estudos e pesquisas realizadas na área de alfabetização e letramento, nos remetem a momentos de reflexão, para que assim entendamos a necessidade de nos aprofundar neste tema, acompanhando as leis educacionais e as pesquisas que abordam o assunto. Assim sendo, continuamos à procura de entendimento e esclarecimento sobre a alfabetização vista pelo prisma de leitura de mundo em um ambiente alfabetizador na Educação Infantil, compreendendo que a aprendizagem se inicia com o nascimento, antes mesmo das crianças chegarem à escola, e segue no processo por toda a vida.

Reiterando o que nos mostra as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) quanto às atividades que propiciem às crianças um ambiente alfabetizador, com encaminhamentos que as estimule a conviver de modo que relatem fatos de suas vivências, demonstrando em suas falas uma envolvente leitura e releitura de mundo. Ainda que não se use o termo alfabetização nessa etapa de pleno desenvolvimento e aprendizagem, entende-se que são nas atividades de interação com seus pares que as crianças vêm aprimorando as diversas linguagens e se apropriando de noções sobre a leitura e escrita num contínuo processo de alfabetização, mesmo antes de saberem ler e escrever convencionalmente, é o que indica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) 1998:

O domínio da fala diversifica as modalidades de interação, favorecendo o intercâmbio de ideias, realidades e pontos de vista. A observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. Não seria possível inventariar os possíveis temas de conversa, pois o repertório é infinito, refletindo vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimentos. Por exemplo, ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem, pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. Nas brincadeiras e jogos espontâneos a conversa também costuma estar presente. Ao lado desses momentos, é recomendável que o professor acolha as conversas também durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem, de um desenho, a redação de um texto ou leitura de um livro. Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 42-43).

No que se refere à Formação Continuada dos professores/as, estes estão amparados/as e têm seus direitos garantidos na Lei municipal complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011 que dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages - SC, que traz na sua Seção II do Aperfeiçoamento Continuado no Artigo 33:

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários (LAGES-SC, 2011, [s.p]).

Tal ponderação da Lei municipal assegura, aos professores/as da Educação do município de Lages – SC, o direito da qualificação profissional para que a Formação Continuada, que neste documento é referido como Aperfeiçoamento Continuado, seja realizado com a finalidade de aperfeiçoamento contínuo dos processos de ensino aprendizagem, bem como, a finalidade de permitir aos profissionais da Educação, desta cidade, de ascenderem na Carreira quanto à melhoria da remuneração salarial.

Ainda sobre a Formação Continuada, a Lei 353, em seu parágrafo 1º coloca: “§ 1º A Secretaria da Educação do Município de Lages oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal” (LAGES – SC, 2011, [s.p]). Com isso, a Secretaria da Educação do Município de Lages (SMEL), garante a oferta de no mínimo 40 horas, de curso de Formação Continuada ao ano, o que também contribuirá para a formação profissional dos professores/as, bem como, auxiliá-los/as no tocante à remuneração, isso ocorrerá quando somarem 120 (cento e vinte) horas de curso de Formação Continuada. Dessa forma, durante 3 (três) anos os profissionais da Educação somarão aos seus salários 2% de

gratificação no final desses 3 anos, perante comprovação com apresentação física dos certificados reconhecidos e devidamente registrados.

O Plano Municipal de Educação (PME) Lei nº 4141, de 23 de junho de 2015, cuja construção do documento teve como referência o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE) que: “que estabelecem diretrizes, metas e estratégias para a garantia de uma educação de qualidade social e emancipatória (LAGES-SC, 2015, p.2)”. Portanto, no que tange a Formação Continuada das professoras de Educação Infantil do Município de Lages, o PME, ressalta em seu subitem 7.1 no que se refere à Educação Infantil, ressalta que:

Sendo a primeira etapa de inserção da criança no universo escolar, tem sido o foco de muitas reflexões no que se refere à prática educativa. À medida que a legislação propicia um olhar que valoriza os trabalhos desenvolvidos para essa faixa etária, tornam-se comum as inquietações de profissionais da educação na busca por aprimorar sua prática (LAGES-SC, 2015, p. 9).

Diante disso, fica visível a necessidade que se tem por cursos de Formação Continuada para as professoras de Educação Infantil, para que aliando os estudos teóricos com as reflexões sobre suas práticas e à adequação ao cotidiano dos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs), contribuindo assim com seu crescimento intelectual simultaneamente com o total desenvolvimento integral das crianças nessa primeira etapa da Educação Básica.

Sendo assim, ao ter acesso e participar dos cursos de formação continuada, as professoras de Educação Infantil de Lages, contribuirão para um efetivo trabalho pedagógico unindo teoria e prática num processo de formação democrática para todos os protagonistas do cenário educacional infantil deste município.

A Prefeitura do Município de Lages estabelece políticas públicas para garantir a qualidade da Educação Infantil para além da guarda da criança, estruturando-se em uma proposta pedagógica que envolva as dimensões do educar e do cuidar, priorizando seu desenvolvimento integral. Oferecem condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, e promovendo a igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Para tanto, a Secretaria da Educação, possui uma política de aperfeiçoamento continuado, este processo contribui com a melhoria da qualidade dos profissionais da educação (LAGES, 2015, p. 8).

Para isso, no Plano Municipal de Educação de Lages (PME), referente à Educação Infantil, ressalta-se a importância de se oferecer uma política adequada, quanto ao aperfeiçoamento continuado dos/as profissionais dessa etapa da Educação Básica no município de Lages-SC.

Ainda, tratando das políticas públicas sobre à alfabetização da pré-escola, buscamos na LEI Nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 5

(cinco), postula: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, [s.p]). Salientando em sua Estratégia 5.1 que a estruturação dos processos didáticos de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental articulados com as atividades desenvolvidas na pré-escola e com oferta de formação e incentivos valorização dos/as professores/as a fim de alfabetizar plenamente as crianças. Validando as colocações acima, vejamos na íntegra a referida Meta:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014, s/p);

No PNE, em sua Estratégia 5.1 da Meta 5 (cinco), fica evidente a relevância de se oportunizar na pré-escola um ambiente alfabetizador, com atividades que propiciem uma leitura de mundo sem ocultar a necessária preparação para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nesse período de transição que a criança se encontra. Corroborando com as considerações do PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE), para o decênio 2015-2024, sob a Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 também defende em sua Meta 5(cinco), que: “Alfabetizar todas as crianças aos 6 (seis) anos de idade ou, até no máximo, aos 8 (oito) anos de idade no ensino fundamental” (SANTA CATARINA, 2015, p. 13), bem como, na Estratégia 5.1 afirma:

5.1 Estruturar os processos pedagógicos a fim de garantir a alfabetização plena a todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na educação infantil com a valorização dos professores, alfabetizadores e com formação continuada e apoio pedagógico específico (SANTA CATARINA, 2015, p. 13).

Com base no PNE e no PEE, o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Lages Lei nº 4141, de 23 de junho de 2015 cuja elaboração foi pautada com:

[...] base científica e com a utilização de recursos previsíveis, deve ter como intuito responder às necessidades sociais. Todavia, só a participação da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, Associações, Sindicatos, Câmara Municipal de Vereadores, Gestores Escolares, Professores, Estudantes e demais Profissionais da Educação) é que se garante a elaboração de diretrizes e ações, com uma visão ampla e democrática (LAGES, 2015, p. 1).

Ainda em seu texto introdutório, o PME de Lages/SC, tendo como referência o PNE e o PEE, estabelece quanto à alfabetização:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os 8 (oito) anos de idade, durante os primeiros 5 (cinco) anos de vigência do PME; no máximo, até os 7 (sete)

anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do PME; e até o final dos 6 (seis) anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do PME. Estratégias: 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização de todos os profissionais envolvidos com processo de alfabetização e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (LAGES, 2015, p. 27-28);

Portanto, o Plano Municipal de Educação de Lages (PME) ao se propor respaldar o subitem do Diagnóstico 7.1 que se refere à Educação Infantil traçando no Item 8 (oito) O Plano Municipal de Educação e seus compromissos e, subitem 8.1 Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação com os requisitos apresentados pelos PNE e PEE, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), juntamente com o corpo docente de professoras municipais, percebe-se que vem procurando oportunizar às crianças uma educação pautada na democracia e constituída de maneira dialógica numa perspectiva histórico-cultural. Segundo Freire (2000): “A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, p. 42).

Fechando essa subseção, Sônia Kramer (2006), conecta-se com as ideias trazidas por Paulo Freire (2000) por uma educação voltada para a liberdade dos indivíduos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e salientando a relevância que se tem de preservar os valores de proteção e amparo aos alunos e professores/as, assim a autora salienta: “Considerando os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, [...] é preciso condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro” (KRAMER, 2006, p. 812). Com isso, a autora ainda diz que é de suma importância que sejam criados programas de formação continuada que englobem essa relação dos professores/as que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: “É neste contexto que se situa a educação infantil, sua articulação com o ensino fundamental e a formação de professores que atuem com as crianças de 0 a 10 anos na educação infantil (realizada em creches, pré-escolas e escolas) e no ensino fundamental” (KRAMER, 2006, p. 812 - 813). Por fim, entende-se que o sucesso do processo de alfabetização recai no respaldo dado pelas políticas públicas de formação continuada à essa transição articulada entre as duas etapas da Educação Básica.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996).

### 4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo utilizamos de pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter qualitativo. Segundo Flick (2012), a pesquisa qualitativa não parte obrigatoriamente de um padrão teórico do questionamento que está sendo levantado, evitando assim possíveis hipóteses e a operacionalização. Flick ressalta:

[...] a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais. [...] os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. [...] a situação da pesquisa não é padronizada; ao contrário, ela é projetada para ser a mais aberta possível (FLICK, 2012, p. 23-24).

Entende-se então, que a pesquisa qualitativa abrange muito mais do que dados coletados, ela vai além das possíveis respostas esperadas pelo pesquisador, ou seja, a pesquisa nomeada acima traduz uma pesquisa que visa ser abrangente no sentido de validar as respostas subjetivas dos participantes da pesquisa como tão importantes, ou mais, que os resultados lógicos das pesquisas quantitativas. Segundo Flick (2009):

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Na sequência da redação, abordar-se-á os passos da metodologia de pesquisa qualitativa adotados para nortear estes estudos. Vale registrar que, previamente o projeto desta pesquisa, foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Uniplac e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde e somente iniciamos seu desenvolvimento após a aprovação, no dia vinte e nove de novembro de dois mil e dezoito, conforme o parecer de número: 3.047.139. Os

sujeitos participantes da pesquisa foram informados sobre a pesquisa por meio da apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sendo assim, foi aplicado um questionário com treze questões fechadas para 33 professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) do município de Lages, selecionando para pesquisa somente as professoras que estivessem em efetivo trabalho docente, direta ou indiretamente, ou seja, todas as professoras do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) regentes de turma e as professoras que fazem parte do corpo administrativo do CEIM, todas responderam o questionário para o levantamento do perfil das futuras entrevistadas, exceto as que não concordaram em participar da pesquisa.

A partir das respostas obtidas, por meio do questionário e posterior tratamento dos dados dos questionários, foram selecionadas para entrevista semiestruturada, 10 (dez) professoras atuantes na Educação Infantil, tendo como foco inicial para seleção das entrevistadas, as professoras que estavam atuando nas quatro turmas de pré-escola existentes no CEIM, porém repensando o objetivo do questionário para seleção das entrevistadas, seguimos o principal critério de inclusão, que foi o tempo de experiência como professora da pré-escola ou como professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As entrevistas foram direcionadas às professoras da Educação Infantil, de (1) um Centro de Educação Infantil do Município de Lages – SC, onde atualmente são atendidas cerca de 256 crianças matriculadas em período integral. Sendo que a faixa etária das crianças é de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias. No referido CEIM tem 15 turmas, sendo 1 (uma) de berçário I, 3 (três) de berçários II, 4 (quatro) de maternal I, 2 (duas) de maternal II, 2 (duas) de pré-escola I e 2 (duas) de pré-escola II, onde atuam 30 (trinta) professoras regentes, 2 (duas) professoras de apoio e 20 (vinte) auxiliares. Ainda compondo o quadro profissional pedagógico do CEIM, estão, 3 (três) professoras, uma como gestora e duas como auxiliares de gestão, que no momento atuam também como orientadoras pedagógicas das professoras do CEIM. No corpo administrativo do CEIM contam ainda com o auxílio de um Assistente Técnico Pedagógico (ATE). Também fazem parte do quadro de funcionários do CEIM, 5 (cinco) cozinheiras e 06 (seis) auxiliares de serviços gerais.

O roteiro para conduzir a entrevista semiestruturada continha a princípio quinze perguntas abertas, contudo após estudos e redirecionamentos dos objetivos da pesquisa houve a necessidade de acrescentarmos mais uma pergunta ao roteiro da entrevista para um melhor andamento e aproveitamento desse método para a coleta de dados. Logo, para o a preparação do roteiro de entrevista semiestruturada, Flick (2013) coloca:

Para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. Para este propósito, você precisará desenvolver um guia da entrevista como uma forma de orientação para os entrevistadores. [...] os entrevistadores podem se desviar na sequência das perguntas. Eles também não ficam necessariamente presos a formulação inicial exata das perguntas quando as formulam. [...] em uma entrevista você não vai apresentar uma lista de possíveis respostas. Em vez disso [...]. Se suas respostas não foram suficientemente ricas o entrevistador deve sondar mais (FLICK, 2013, p.115).

Perante as instruções de Flick (2013), quanto à formulação deste guia da entrevista semiestruturada, podemos ressaltar que ao preparar o guia ou roteiro da entrevista, conseguimos analisar melhor nossos objetivos e formular as perguntas que simultaneamente abarquem o propósito da pesquisa e esteja em consonância com o alvo da entrevista que é obter as compreensões dos entrevistados de maneira dialógica e livre, para que respondam de maneira satisfatória. Além disso, se as respostas não corresponderem de modo suficiente aos questionamentos, o pesquisador poderá intervir com sondagens pertinentes, porém sem constrangimentos para o entrevistado.

Quanto à entrevista, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, para as quais, Flick (2012, p. 115) enfatiza que o principal objetivo da mesma é captar as visões individuais de cada entrevistado sobre o assunto pesquisado, e que a entrevista deve iniciar com perguntas que visem uma conversa confortável, para que assim, o entrevistado sinta-se bem para responder de maneira espontânea e abrangente. Assim sendo, o autor traz como principal objetivo da entrevista a obtenção de dados que expressem a singularidade do entrevistado, o que seria imprescindível para a obtenção de bons resultados na coleta de dados. “O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Por isso as questões devem dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. [...], espera-se que os entrevistados respondam de forma mais livre e extensiva que desejarem” (FLICK, 2012, p. 115).

Compreende-se então que para Flick (2009) a análise de conteúdo é, enquanto método, um conjunto de técnicas para se analisar os dados coletados de uma pesquisa, que nesse estudo se caracteriza como qualitativa, fazendo uso de procedimentos que tragam à tona as inúmeras e diversificadas respostas no campo da subjetividade as quais as ciências sociais estão intrinsecamente relacionadas.

Sintetizando o conceito sobre entrevista, Marconi e Lakatos (2010), dizem que “a entrevista que visa obter respostas válidas e informações pertinentes é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 182).

Portanto, compreende-se a entrevista como um método de coleta de dados valioso e que apesar de ser básico requer técnicas hábeis e sensíveis que cabe ao entrevistador desenvolver com estudo e afincos sobre as teorias que a norteiam, primando inicialmente por uma relação de confiança entre as partes envolvidas na entrevista.

#### 4.2 ADENTRANDO NO CAMPO EMPÍRICO

A seleção das professoras para as entrevistas semiestruturadas se deu, após a elaboração de um quadro com os principais dados a serem analisados. Foi construído um quadro elencando os principais aspectos a serem observados e, contendo o nome, a idade, a escolaridade, a graduação, o tempo de serviço na Educação Infantil, a turma ou o cargo em que está atuando, e a experiência como professora alfabetizadora, o tempo de atuação na pré-escola e se participou do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

Após a explanação dos dados coletados nos questionários que foram distribuídos no dia vinte e cinco de fevereiro e recolhidos todos em meados de abril, foi possível observar o quão necessários foram as questões contidas no questionário para a seleção das professoras com vista à realização das entrevistas semiestruturadas da presente pesquisa. Visto que foi partindo dos dados elucidados pelas professoras que se pode conhecer um pouco sobre suas trajetórias profissionais e até mesmo suas preferências e tendências educacionais, ainda que superficialmente.

Logo, optamos por ir levantando, em ordem de relevância, os critérios de inclusão para a seleção das entrevistadas. Partiu-se, inicialmente pelo quesito: tempo como professora alfabetizadora, dentre outros requisitos, foram excluídas vinte e três professoras e selecionadas dez, todas as dez professoras tinham algum tempo como professoras alfabetizadoras. Cinco destas estão atuando na pré-escola, três estão trabalhando com crianças pequenas do berçário e duas são as auxiliares de gestão. Portanto, partindo das experiências com alfabetização dessas professoras, ficaram de fora da pesquisa as outras três professoras da pré-escola existentes no CEIM, que a princípio fariam parte da pesquisa por serem as que, supostamente, mais se aproximavam da alfabetização, da maneira convencional, nessa etapa da Educação Básica. Também a gestora, que *a priori* seria entrevistada, ficou fora da seleção para a entrevista por não possuir experiência com alfabetização na pré-escola nem no Ensino Fundamental, sendo este o principal requisito para a seleção das entrevistadas. Vale aqui salientar que estes foram os critérios primários para a seleção das professoras para a entrevista

semiestruturada, porém, segundo o que se buscou elucidar na pesquisa, entende-se que todas as professoras do CEIM, devem trabalhar com um ambiente alfabetizador.

No dia trinta de abril, foram definidas as dez professoras para a realização das entrevistas semiestruturadas. E nesse mesmo dia, foi marcada a primeira entrevista com a professora, cuja identificação, optamos por chamar de P3 (Professora Três), seguindo a ordem do quadro de seleção que, em seguida, tomamos o cuidado de eliminar os nomes verdadeiros que estavam evidenciados, substituindo-os por: P1 (Professora Um), P2 (Professora Dois), P3 (Professora Três), P4 (Professora Quatro), P5 (Professora Cinco), P6 (Professora Seis), P7 (Professora Sete), P8 (Professora Oito), P9 (Professora Nove) e P10 (Professora Dez) para as professoras selecionadas.

A primeira entrevista foi marcada para o dia dois de maio. Estive duas vezes no CEIM, e não encontrando um ambiente propício para a realização da entrevista, a professora sugeriu que a entrevista fosse adiada o dia seguinte, garantindo a discrição e conforto da professora, concordei. Ainda nesse mesmo dia, fiz contato com outra professora selecionada para a entrevista.

Porém, ao voltar no dia três de maio ao CEIM, novamente a professora, cuja entrevista estava agendada, encontrava-se ocupada com atividades para o dia das mães, logo percebemos que não seria possível a realização da entrevista naquele momento a professora sugeriu que fosse marcada a entrevista para o dia seguinte em sua residência.

No outro dia, conforme combinado, realizamos a entrevista. Mas, durante a entrevista, a bebê da entrevistada acordou, mesmo assim, concluímos. Todavia observamos que talvez fosse necessário repetir a conversa, visto que, devido a distração, a entrevista não teve o êxito esperado. Então decidimos remarcar essa primeira entrevista para outro momento. Que ocorreu no dia 07 de agosto de 2019, dessa vez de maneira satisfatória.

A segunda entrevista foi marcada para o dia seis de maio, porém, devido à rotina do CEIM, não foi possível a realização da mesma na escola, e, juntamente com a professora, P1, resolvemos efetuar essa entrevista no dia quinze de maio, na casa da professora, conforme sua sugestão. Tal entrevista ocorreu de maneira tranquila e descontraída, cumprindo o roteiro da entrevista com sucesso.

A terceira entrevista foi marcada para uma quinta-feira, dia dezesseis de maio, dia este, que segundo a P2, seria seu único dia disponível na semana. Portanto, na véspera, a P2 me enviou uma mensagem, desmarcando a entrevista, agendando-a, somente, para a quinta-feira seguinte, dia vinte e três de maio. Sendo assim, marcamos e, no dia combinado realizamos a entrevista. Na sequência, transcrevi a entrevista para analisar, juntamente com a

entrevista da P1, fazendo pequenos excertos e poucos relatos, de maneira superficial ainda, com minhas primeiras impressões, para ser apresentada à banca de qualificação. As demais entrevistas aconteceram conforme programado, no período do dia três de julho a 21 desse mesmo mês.

### 4.3 PERFIL DAS PROFESSORAS

Quadro 4 – Análise do perfil das professoras de Educação Infantil

CODI NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	GRADUAÇÃO	TEMPO/ ED. INFANTIL	TURMA/ CARGO ATUAL	TEMPO/ ALFABETIZADORA	TEMPO/ PRÉ-ESCOLA	PNA IC
P1	MAIS DE 55	LATO SENSU	PEDAGOGIA	1-5	O a 5 ANOS AUX.GESTÃO	20 ANOS	4-6	SIM
P2	36-45	GRADUAÇÃO	PEDAGOGIA	1-5	PRÉ-ESCOLA	_____	1 ANO	NÃO
P11	36-45	LATO SENSU	PEDAGOGIA	6-10	MATERNAL	_____	1-3	NÃO
P7	36-45	LATO SENSU	PEDAGOGIA	16-20	AUX.DIREÇÃO	1 ANO	1-3	NÃO
P12	36-45	LATO SENSU	PEAGOGIA E DIREITO	MAIS DE 20 ANOS	DIRETORA	_____	1-3	NÃO
P13	MAIS DE 55	MAGISTÉRIO	CURSANDO PEDAGOGIA	MAIS DE 20 ANOS	BERÇÁRIO	_____	1-3	NÃO
P14	46-55	GRADUAÇÃO	PEDAGOGIA	MAIS DE 20 ANOS	MATERNAL	_____	1-3	NÃO
P15	MAIS DE 55	LATO SENSU	PEDAGOGIA	MAIS DE 20 ANOS	MATERNAL	_____	_____	NÃO
P16	26-35	LATO SENSU	PEDAGOGIA	11-15	PRÉ-ESCOLA	_____	7-9	SIM
P17	MAIS DE 55	LATO SENSU	PEDAGOGIA	MAIS DE 20 ANOS	PRÉ-ESCOLA	_____	22-24	NÃO
P18	26-35	GRADUAÇÃO	PEDAGOGIA	6-10	BERÇÁRIO	_____	_____	NÃO
P19	26-35	GRADUAÇÃO	PEDAGOGIA	6-10	MATERNAL	_____	1-3	NÃO
P20	ATÉ 25	LATO SENSU	PEDAGOGIA	6-10	MATERNAL	_____	_____	NÃO
P21	36-45	GRADUAÇÃO	PEDAGOGIA	1-5	BERÇÁRIO	_____	_____	NÃO
P22	36-45	LATO SENSU	PEDAGOGIA	1-5	PRÉ-ESCOLA	_____	1-3	NÃO
P23	46-55	LATO SENSU	PEDAGOGIA	MAIS DE 20 ANOS	MATERNAL	_____	13-15	NÃO
P24	26-35	LATO SENSU	PEDAGOGIA	1-5	PRÉ-ESCOLA	_____	1-3	SIM
P25	36-45	LATO SENSU	PEDAGOGIA	1-5	PRÉ-ESCOLA	_____	1-3	NÃO
P26	36-45	LATO SENSU	PEDAGOGIA	MAIS DE 20 ANOS	BERÇÁRIO	_____	_____	NÃO
P6	36-45	GRADUAÇÃO	PEDAGOGIA	1-5	BERÇÁRIO	2 ANOS	_____	NÃO
P27	36-45	GRADUAÇÃO	PEDAGOGIA	6-10	MATERNAL	_____	4-6	NÃO
P28	26- 35	LATO SENSU	PEDAGOGIA	11-15	BERÇÁRIO	_____	1-3	NÃO
P8	46-55	LATO SENSU	PEDAGOGIA	1-5	PRÉ-ESCOLA	3 ANOS	1-3	SIM
P29	46-55	LATO SENSU	PEDAGOGIA	16-20	BERÇÁRIO	_____	4-6	NÃO
P30	36-45	LATO SENSU	CURSANDO PEDAGOGIA	MAIS DE 20 ANOS	BERÇÁRIO	_____	1-3	NÃO
P4	26-35	LATO SENSU	PEDAGOGIA	6-10	BERÇÁRIO	2 ANOS	1-3	NÃO
P31	36-45	LATO SENSU	CIÊNCIAS SOCIAIS	11-15	MATERNAL	_____	_____	NÃO
P3	46-55	LATO SENSU	PEDAGOGIA	MAIS DE 20 ANOS	BERÇÁRIO	6 ANOS	10-12	SIM
P5	36-45	LATO SENSU	PEDAGOGIA	11-15	PRÉ-ESCOLA	8 ANOS	4-6	SIM
P32	36-45	LATO SENSU	PEDAGOGIA	1-5	MATERNAL	_____	1-3	NÃO
P10	MAIS DE 55	LATO SENSU	PEDAGOGIA	16-20	AUX. GESTÃO	3 ANOS	16-18	SIM
P33	26-35	LATO SENSU	PEDAGOGIA	1-5	PRÉ-ESCOLA	_____	1-3	SIM

P9	26-35	LATO SENSU	PEDAGOGIA	6-10	PRÉ-ESCOLA	3 ANOS	4-6	SIM
----	-------	------------	-----------	------	------------	--------	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora (fevereiro de 2019).

Esta subseção traz no quadro acima a análise dos questionários para seleção das professoras. Podemos observar que todas as professoras são do gênero feminino, 1 (uma) professora não cursou Pedagogia, 2 (duas) professoras estavam cursando a 8ª fase de Pedagogia, no momento em que foram aplicados os questionários, 7 (sete) possuem graduação e 26 (vinte e seis) possuem especialização, a faixa etária é de 28 (vinte e oito) professoras com mais de 26 anos e 5 (cinco) professoras com mais de 55 anos. Das 33 (trinta e três) professoras, 6 (seis) professoras nunca atuaram em turmas de pré-escola e nunca tiveram experiência com alfabetização e 9 (nove) professoras já tiveram experiência com alfabetização no Ensino Fundamental. Ainda no quadro, optamos por destacar o perfil das professoras selecionadas pela cor laranja, seguindo a ordem aleatória no quadro e não a numérica, pois, as identificações foram elencadas, mais tarde, seguindo a realização das entrevistas.

#### 4.4 O PASSO A PASSO DA CATEGORIZAÇÃO

Em se tratando de análise dos dados, esta pesquisa foi amparada, pela análise de conteúdo, a qual Flick (2012), discorre:

[...] O método é baseado no uso de categorias derivadas de modelos teóricos. Normalmente, se aplica essas categorias aos textos, em vez de desenvolvê-las a partir do próprio material – embora evidentemente se possa examinar as categorias à luz dos textos em análise. A análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias (FLICK, 2012, p. 134).

Para tanto, o autor descreve que a análise de conteúdo é um método de análise de dados utilizado para esmiuçar os textos teóricos categorizando-os e levando então estas categorias para os textos obtidos das transcrições das entrevistas, assim, partindo dessa categorização que advém dos textos para os dados coletados empiricamente, deu-se a análise de conteúdo, propriamente dita.

Iniciando a “Análise de Conteúdo”, propriamente dita, com uma leitura dos dados coletados, em que foi realizada uma leitura das entrevistas efetuadas e já transcritas. Todavia, decidimos elaborar um quadro com “unidades contextuais”, retirando-as das perguntas do roteiro da entrevista (ver perguntas no Apêndice C). Flick (2013, p.138), diz que: “a ‘unidade contextual’ define qual é o maior elemento no texto que pode cair em uma categoria;” neste

caso, “as unidades contextuais” foram as frases que se constituem o cerne das perguntas utilizadas no roteiro da entrevista semiestruturada.

Quadro 5 – Unidades contextuais

UNIDADES CONTEXTUAIS
1 - Alfabetização na educação infantil numa perspectiva de letramento
2 - Abordagem da alfabetização para trabalhar com as crianças
3 - Estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula
4 - Métodos utilizados para alfabetizar crianças na pré-escola
5 - Planejamento indicado pela SMEL e execução dos conteúdos
6 - Articulação do planejamento à alfabetização
7 - Importância dos conteúdos
8 - Interdisciplinaridade durante suas aulas
9 - Articulação da alfabetização com o contexto de vida dos alunos
10 - Ênfase à história de vida dos alunos
11 - Saberes prévios dos alunos ao trabalhar a alfabetização
12 - Acolhimento do interesse e desinteresse dos alunos pela alfabetização
13 - Uso da “Roda de conversa” na prática pedagógica
14 - Aptidão e dificuldade de uma professora alfabetizadora na educação infantil
15 - Articulação da alfabetização com a leitura de mundo
16 - Formação continuada direcionada para a alfabetização na pré-escola

Fonte: Elaborado pela autora (setembro de 2019).

Em seguida, partindo dessa seleção inicial das “unidades contextuais” destacamos nestas, a “unidade de codificação” de cada uma delas. Segundo Flick (2013, p. 138), esta “define qual é ‘o menor elemento do material que pode ser analisado, a mínima parte do texto que pode cair em uma categoria’”; e para defini-las buscamos valorizar os objetivos pretendidos nesta pesquisa relacionando-os com as questões do roteiro da entrevista (ver apêndice C).

Seguindo os passos determinados por nós, mas embasados por Flick (2013), destacamos nas perguntas as unidades para codificar as categorias. Nestas unidades, que se encontram destacadas no quadro abaixo, apontamos então, as possíveis questões que poderiam conter as respostas desejadas para analisar cada categoria definida. Num terceiro momento da categorização, sentiu-se a necessidade de selecionar uma terceira unidade: “a ‘unidade analítica’ define que passagens ‘são analisadas uma após a outra’” (FLICK, 2013, p. 138). Surgiram aí as subcategorias, descritas na sequência de cada categoria, com o intuito de obter-se uma análise mais reflexiva, entrelaçando as narrativas empíricas às teorias estudadas com o propósito de analisar os dados coletados.

A partir desse procedimento de definição das unidades ocorreu a condução das análises reais para interpretação dos dados coletados por meio da análise de conteúdo, que Flick (2013) resume: “No resumo *da análise de conteúdo*, você vai parafrasear o material de forma a poder deixar de fora passagens e paráfrases menos relevantes com os mesmos significados (esta é a primeira redução) e agrupar resumir paráfrases similares (a segunda redução) (FLICK, 2013, p. 138)”.

A seguir apresentamos as unidades destacadas por cores correspondentes às categorias: azul para a categoria nomeada **Prática Pedagógica**; verde para a categoria **Leitura de Mundo**; e amarelo para a categoria **Formação Continuada**.

Quadro 6 – Unidades de codificação

UNIDADES DE CODIFICAÇÃO
1 - Alfabetização na educação infantil numa perspectiva de letramento
2 - Abordagem da alfabetização para trabalhar com as crianças
3 - Estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula
4 - Métodos utilizados para alfabetizar crianças na pré-escola
5 - Planejamento indicado pela SMEL e execução dos conteúdos
6 - Articulação do planejamento à alfabetização
7 - Importância dos conteúdos
8 - Interdisciplinaridade durante suas aulas
9 - Articulação da alfabetização com o contexto de vida dos alunos
10 - Ênfase à história de vida dos alunos
11 - Saberes prévios dos alunos ao trabalhar a alfabetização
12 - Acolhimento do interesse e desinteresse dos alunos pela alfabetização
13 - Uso da “Roda de conversa” na prática pedagógica
14 - Aptidão e dificuldade de uma professora alfabetizadora na educação infantil
15 - Articulação da alfabetização com a leitura de mundo
16 - Formação continuada direcionada para a alfabetização na pré-escola

Fonte: Elaborado pela autora (setembro de 2019).

As categorias e subcategorias, para seleção e análise de conteúdo, foram encontradas nas respostas das questões do roteiro da entrevista (apêndice C) que seguem enumeradas conforme o numeral das questões, e destacadas pelas respectivas cores segundo as categorias já anunciadas, e principalmente procurando atender aos objetivos da pesquisa.

Quadro 7 - Categorias e Subcategorias

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	LEITURA DE MUNDO	FORMAÇÃO CONTINUADA
2 - Abordagem da alfabetização	1 - Alfabetização, educação infantil, letramento	12 - Interesse e desinteresse dos alunos pela alfabetização
3 - Estratégias metodológicas	9 - Alfabetização, contexto de vida	14 - Professora alfabetizadora na educação infantil
4 - Métodos, alfabetizar, pré-escola	10 - História de vida dos alunos	16 - Formação continuada para professoras da pré-escola
5 - Planejamento, conteúdos	11 - Saberes prévios, alfabetização	
6 - Articulação do planejamento à alfabetização	15 - Alfabetização, leitura de mundo	
7 - Importância dos conteúdos		
8 - Interdisciplinaridade		
13 - “Roda de conversa” na prática pedagógica		
Subcategorias	Subcategorias	Subcategorias
Ambiente alfabetizador	Compreensão das professoras sobre alfabetização e letramento na pré-escola	Relevância da formação continuada
Prática pedagógica	Leitura de Mundo antecedendo a leitura e a escrita da palavra	Inquietudes das professoras da pré-escola
Práticas de leitura e escrita na pré-escola		
Roda de conversa, uma prática necessária na Educação Infantil		

Fonte: Elaborado pela autora (setembro de 2019).

Com isso, as categorias nomeadas foram selecionadas partindo dos procedimentos para definição das unidades, cujos passos estão descritos acima e dos objetivos da pesquisa. Buscamos nas respostas que contemplavam os discursos referentes às questões do roteiro (apêndice C) que tratavam sobre cada categoria e suas subcategorias; o que não impediu de selecionar falas retiradas de outras respostas em distintas questões do roteiro da entrevista. Na sequência das análises para categorização, fez-se um agrupamento das narrativas partindo das colocações acima, onde se destacou as falas das professoras identificando as categorias e subcategorias determinadas, marcando-as com as respectivas cores, para então, analisar as respostas dadas pelas professoras entrevistadas, ou seja, o conteúdo empírico das transcrições das entrevistas semiestruturadas que fora coletado para realizar a análise de conteúdo dos dados narrados, conforme Flick (2009; 2012; 2013).

## 5 ANÁLISE DOS DADOS: DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS

Contudo em *Ação cultural como prática da Liberdade* (FREIRE 1976), aborda o discurso como sinônimo de fala significativa, possível, necessário e indispensável de ser transformado em textos de leitura, codificado para ser decodificado, através de gravações de áudio, por exemplo, das discussões nos círculos de cultura. Trata-se de algo que precisa ser recolhido, investigado, sistematizado para estudo problematizador no momento posterior. Nessa perspectiva, afirma que analisando a realidade pode apreender o discurso dos seres humanos e seus níveis de percepção de si mesmos em suas relações com a objetividade (FREIRE 1976, *apud* BASTOS, 2018).

### 5.1 PREPARANDO UM AMBIENTE ALFABETIZADOR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] a questão da educação infantil como um ambiente alfabetizador. A discussão tem como referência a experiência concreta vivida pelas professoras em sala de aula, com as crianças. A partir da discussão da prática pedagógica, a teoria é introduzida, possibilitando ao grupo de professoras ir avançando na compreensão crítica dessas situações num processo permanente de partir da prática, teorizar sobre ela e voltar a prática para transformá-la. Dessa forma efetiva se um movimento para que as crianças de fato avancem na apropriação e construção de novos conhecimentos. [...] o relato vivido entremeado às discussões que se deram na escola, a partir da concepção de ambiente alfabetizador, pode resgatar o movimento existente nesta construção (SAMPAIO, 2012)

Preparar um ambiente alfabetizador por meio de práticas pedagógicas que proporcionem às crianças pequenas da Educação Infantil o convívio com outras crianças em situações em que lhes sejam possíveis refletir sobre o uso da leitura e da escrita, é a prática mais aprovada nas instituições de Educação Infantil, principalmente na pré-escola, onde as crianças despertam maior interesse pela língua escrita, pois é no convívio com os adultos que elas têm contato contínuo com diferentes momentos em que presenciam e participam de situações que envolvem a leitura e a escrita. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil em seu Volume 3 salienta:

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve (BRASIL, 1998, p. 151).

Durante as entrevistas, embora a concepção das professoras de Educação Infantil quanto ao entendimento conceitual sobre o que vem a ser um ambiente alfabetizador não tenha se mostrado clara em suas falas talvez por não usarem propriamente este termo ao

relatarem suas práticas pedagógicas, observamos muito prazer com a preparação dos momentos que envolvem a leitura e a escrita. Percebeu-se que mesmo sem estarem teoricamente embasadas quanto ao tema, demonstraram saberes empíricos em suas práticas que evidenciavam dedicação nas atividades apresentadas:

*P1: - É hoje em dia não se usa tanto o papel, mas na educação infantil, é ainda, predominante a folha, com o material ali para a criança trabalhar, pintar, colar, desenhar. Então e, história infantil, leituras, roda de leitura, música, tudo isso daí faz parte do dia a dia da criança dentro da sala de aula, e, não tem como se trabalhar diferente.*

*P4- Então trazendo assim até a questão do hábito de leitura. [...] Todo dia uma rotina que é o que a gente já tem em sala, rotina de fazer uma leitura um primeiro momento na sala. Segundo momento, trazer aquela história para a escrita, ali mostrando uma imagem para desenhar ou para pintar, através dali você já puxa as palavrinhas, ou as letrinhas, né, então o que você faz em sala, você traz ali para aquele aluno [...] achando os meios.*

*P9 – Desde jogos, alfabetos móveis, números, a tabela de números, quantidades, objetos, então é o alfabeto a gente usa desde no papel, quanto móvel, quanto na parede, tenta relacionar, fazer relações de várias formas assim, para que eles tenham esse entendimento.*

*P10 – Bom. A educação Infantil é um processo muito importante para a criança, principalmente para a alfabetização na pré-escola, onde eu atuo. A criança na pré-escola já pode ter contato com as letras com os números e ela tem que ter esse contato com todos os tipos de letras para que ela veja esse mundo mais perto dela. Algumas crianças que a gente trabalha não tem isso em casa, os pais não apresentam, então na escola a gente tem a possibilidade de deixar eles pertinho do mundo das letras e a gente pode apresentar isso através de livros contando histórias e muitas outras coisas que a gente pode estar fazendo para elas verem esse mundo também.*

Diante de tais relatos, percebemos e concordamos com Zaccur (2012), quando diz que: “Em vez de desenhos caprichosamente copiados pela professora, as crianças podem criar seus próprios desenhos e experimentar intenções de escrita.” (ZACCUR, 2012, p. 22). Assim as crianças se apropriarão de momentos de leitura e escrita mediados pelo diálogo constante entre professoras e alunos, sem que esses momentos estejam refletidos intencionalmente para a aquisição convencional dos códigos da escrita.

Nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil, as educadoras demonstram fazerem uso de metodologias pertinentes a um ambiente alfabetizador. E neste aspecto, Zaccur discorre: “Em vez de letras isoladas, tendem a aprender a reconhecer nomes de amiguinhos preferidos. E, sobretudo, as crianças têm espaço para perguntar o que querem saber e pedir auxílio para escrever o que desejam. São, portanto, sujeitos que interagem, aprendendo ativamente” (ZACCUR, 2012, p. 22). O que identificamos nas falas das professoras:

*P7- Na pré-escola, na pré-escola, geralmente assim a gente usa jogos, textinhos pequenos, recortes de revistas, de jornais, atividades de xerox onde a criança tem a oportunidade de desenhar e a oportunidade também de desenvolver ali, a escrita e que ela possa compreender, o que é alfabetização e qual é a importância da alfabetização para a vida dela. Porque assim, não que ela tenha que estar alfabetizada, mas ela fica tão feliz quando ela escreve a primeira letrinha do nome, quando ela sabe que aquele 'P' é de papai. Então são jogos, imagens recursos assim que ela possa trabalhar a associação [...].*

*P3. Todo dia, nós fazíamos a roda e nós íamos planejar como que seria a nossa tarde. O que nós temos hoje, eles iam escolher o que nós íamos trabalhar primeiro, e eles ficavam bem felizes. Porque daí parece que eles que estavam coordenando as aulas sabe, eu achava legal assim. Trabalhei muitos anos assim. Nós construímos a rotina.*

*P4- [...] os métodos, é trazendo a questão da alfabetização, a gente vai trazer então a figura, o nome, tudo que tem dentro da sala tem nome, a gente vai colocando os nomezinhos, espelho, mesa, parede, copo, carteira, inclusive o deles em cima da mesinha. Trabalham com massinha fazendo as letrinhas, eles além de estarem pegando e fazendo com suas mãozinhas ali, recortes, colagens, cartazes expostos que eles fazem na sala e depois a gente põe na parede eles vão associando aquilo que fizeram na prática com aquilo que estão olhando. Então eu penso que é associando através das letras e figuras e seu nome, mas tudo começa do seu nome, eu penso que através de pegar primeiro o seu nome, puxando tudo através do seu nome vai, vai conseguir, consegue.*

*P5- [...] é a exploração do alfabeto, das imagens, das letras, dos personagens porque eles aprendem olhando, observando, o que chama atenção deles. Ter assim alfabeto colorido na sala, ter numerais relacionados com a quantidade, que até a gente tem ali da 'Galinha Pintadinha', relacionado às quantidades para eles irem aprendendo, olhando, observando, brincando.*

*P10- Como eu falei anteriormente. Nós da Educação Infantil podemos entregar para as crianças várias possibilidades e eles são muito receptivos a todas elas; a gente pode trabalhar um filme, uma história, uma contação, um livro, uma revista, trazer tudo. Agora na era do computador, do notebook, do celular que eles estão tão habituados a usar a gente pode estar trazendo de diversas maneiras. Apresentando esse mundo novo e diferente de diversas maneiras para eles.*

As situações apresentadas nas falas acima demonstram nas práticas pedagógicas a leitura e a escrita nas diferentes relações, porém, não com o intuito de cobranças para alfabetizar, mas sim proporcionando um ambiente alfabetizador que mantém contato direto com atividades que contribuem para esse processo de alfabetização que a criança já traz na sua linguagem (SOARES, 2017). Sampaio (2012) nesse sentido que: “O que temos vivido na prática nos confirma o que a teoria nos sinaliza: a alfabetização é um processo. Não se limita nos momentos estanques da vida escolar. A prática escolar cria, ou não, espaços para que a criança avance nesse processo” (SAMPAIO, 2012, p. 51). Sendo assim, fica mais clara a ideia de se buscar por um ambiente alfabetizador na Educação Infantil, por meio de práticas pedagógicas embasadas na compreensão que a criança desde o momento que nasce já se encontra no processo de alfabetização. Com isso a autora discorre:

A discussão teórica e prática do ambiente alfabetizador na pré-escola tem possibilitado que a professora repense e questione a sua ação pedagógica, indicando os caminhos a serem trilhados, numa perspectiva de busca, de construção de novos conhecimentos e criação de espaços onde as crianças se capacitem a tornar-se novos sujeitos transformadores (SAMPAIO, 2012, p. 51).

Assim em relação à função social da escrita como defende Soares (2017), Zaccur (2012) enfatiza: “[...] que as escolas de educação infantil podem constituir um ambiente alfabetizador onde a criança pode conviver com a escrita e experimentá-la em suas funções sociais – a escrita com sentido” (ZACCUR, 2012, p. 22).

Diante disso, podemos observar nas narrativas das professoras entrevistadas, sobre suas práticas pedagógicas, que apesar de não apresentarem um conceito definido sobre a alfabetização na Educação Infantil, demonstram imbricadas em suas práticas, a compreensão de que a criança já está em processo de alfabetização quando chega à pré-escola. A seguir, em suas diferentes ações pedagógicas, as professoras evidenciam o que vem a ser um ambiente alfabetizador na Educação Infantil:

*P6- Eu uso estratégias assim como, sempre estar conversando com o aluno, trazendo ele para conhecimento do professor, aluno e aluno, deixando eles assim livres, soltos, assim tipo tendo prazer em estar em sala de aula em primeiro lugar, e fazendo tudo o que eu proponho com alegria, com prazer, estratégias assim como brincadeiras e sempre junto com as brincadeiras vêm o ensino. É isso aí.*

*P7- Faço uso de bons textos informativos, o próprio livro, jogos, brincadeiras, tudo que possa levar a criança a um ensino de qualidade, assim, que ela possa entender e que também ela tenha oportunidade de aprender brincando. [...] aí que se forma todo o processo de alfabetização porque você vai, trabalhando uma coisa vai articulando outra, [...]*

*P3- Quando eu comecei, há mais de vinte anos atrás, ainda era aquela alfabetização, B da BOLA, o BA- BE- BI- BO- BU. Hoje já não, hoje eu trabalho com o cracházinho, o nome da criança, e do nome da criança nós vamos aprendendo as letrinhas que têm. - Olhe no crachá do teu amigo, tem a letra A, no teu tem o A? E assim a gente vai em todas é onde eles vão se preparando.*

*P10- Para trabalhar com alfabetização e letramento são muitas estratégias que a gente pode estar usando. É como eu falei antes, a gente pode estar apresentando para eles revistas, outras coisas, mas a gente pode estar usando também brincadeiras, jogos divertidos para que eles possam estar entrando nesse mundo do letramento. Existem ‘enes’ possibilidades para que a gente possa estar mostrando para eles esse mundo novo. Eu gosto muito de trabalhar com joguinhos, porque é algo que interessa pra eles e eles acabam fixando muito mais rápido.*

Paulo Freire (2011), na frase: “Não podemos duvidar que nossa prática nos ensina,” nos remete a um pensamento crítico e reflexivo sobre nossas práticas, não só as nossas práticas como educadores, mas também que: “Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases,

já estamos ‘lendo’, bem ou mal o mundo que nos cerca” (FREIRE, 2011, p. 85-86). Por isso, ao nos remetermos, também, à vida de nossos educandos da Educação Infantil, e, em tudo o que vivem, seja no ambiente escolar ou fora dele, em todas as instâncias da sociedade, compreende-se que é enquanto praticam e vivenciam as mais diversificadas atividades é que estão aprendendo a ler algo sobre alguma coisa, mesmo antes de saberem ler palavras e frases. Portanto, no tocante à abordagem sobre a alfabetização em um ambiente alfabetizador numa turma de pré-escola, em sua narrativa de uma das práticas realizadas, as professoras, quando questiono como ela aborda a alfabetização para trabalhar com as crianças, ela deixa transparecer com convicção de que a alfabetização é trabalhada em tudo que se apresenta para a criança com a mediação da professora.

*P1: A alfabetização é abordada em tudo que consiste, você mostra em sala de aula, tudo o que ele presencia tudo que ele vê, o alfabeto que está ali, ele está vendo, no programinha que ele está assistindo, estão surgindo coisas, porque a gente, colocando sempre, a TV com os DVD's educativos, que estão sempre ensinando. Além disso, [...] ela está assistindo, presenciando, você também pode abordar, o que está sendo enfatizado ali naquele programinha, que a criança, por si sozinha, talvez não conheça, não consegue entender.*

*P6- Como eu abordo na minha prática de trabalho, eu trabalho mais assim o lúdico com eles, sempre o lúdico, e em meio ao lúdico ensino para eles terem uma noção do que é o alfabeto, as letrinhas e, é isso aí.*

*P4- [...] a gente faz o que, quando a gente começa então com imagens, mostrando o alfabeto, claro isso não pode faltar nem no berçário, você vai ver que a gente já está mostrando, você não está cobrando, mas você mostra, então nesse momento acontece o que? Que eles começam a ver as imagens, associar com a figura, ou melhor, com a letra e, a gente acaba que trazendo isso para a alfabetização.*

Segundo Sampaio (2012), o ambiente alfabetizador, necessita transpor os limites da sala de aula e dos muros da escola, e com atividades diversificadas fora do espaço escolar as crianças não somente estarão aprendendo a ler e a escrever, mas, lendo e escrevendo nas ruas em passeios extraclasse, estarão internalizando um conhecimento totalizador sem a ruptura e imposição de que geralmente fazem parte do processo de escolarização. Pode-se dizer então que um ambiente alfabetizador principalmente na Educação Infantil, e em uma turma de pré-escola, vai muito além das quatro paredes de uma sala de aula, e não se restringe ao espaço somente do pátio da escola, as atividades não ocorrem, e não devem se dar, somente nesses espaços. Logo, confirmou-se isso nas práticas pedagógicas das professoras do CEIM:

*P8 -[...] essa visão assim de proporcionar para eles, outros caminhos, de pegar o caderno e fazer pesquisa na rua, escrever nome da rua, placa de caminhão, todas essas coisas que a gente encontrava na rua. Eu estou desenvolvendo alguns projetos que nós temos saído muito. Visitando monumentos, museu, a gente foi no recanto do pinhão, coisas que é do cotidiano deles.*

*P9- [...] a gente saiu aquele dia eles já iam dizendo dentro da Topic: - Oh, está o sinal vermelho, não pode passar. Daí eu dizia: - Quando passa? – Quando está verde. E quando está vermelho, amarelo? – Tem que ter atenção. Então, isso tudo a gente foi trabalhando já dentro da sala de aula. Então, se você for perguntar para eles quem eram os “Bois de bota”, na linguagem deles, eles vão te contar quem eram os “Bois de bota”, quem eram os tropeiros? O que se fazia na Festa do Pinhão, há 31 anos? Porque não era como ela é agora. Tanto é que a gente vai ter uma devolutiva e nós vamos fazer uma “Roda de chimarrão” no dia da nossa devolutiva. Os pais já estão preparando as crianças para mandá-los pilchados, as meninas vestidas de prenda. Para a gente fazer aquele convívio que tinha há 31 anos na Praça João Costa, comendo pinhão e escutando uma sanfona.*

Isto quer dizer que é nessa prática da vida que ao ensinar aprendemos e ao aprender ensinamos que vislumbramos uma prática pedagógica envolvente e recíproca numa constante interação entre professora e crianças em um ambiente alfabetizador, que propicie possibilidades, não necessariamente convencionais quanto à leitura, mas, sim oportunidades de se envolverem mais com um mundo letrado.

Sendo assim, as autoras reiteram:

*[...] devemos incluir a linguagem escrita dos livros e sua diferença com relação à linguagem da conversação, a informação sobre as convenções do material impresso e as maneiras de denominá-las, a simulação de um ato de leitura, a identificação de cartazes, signos e materiais impressos presentes no ambiente, e o conhecimento sobre funções que o adulto outorga a um escrito (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 18).*

Para as autoras Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), as aprendizagens, sobre a língua escrita, que ocorrem dos três aos cinco anos de idade, isto é, em idade pré-escolar, não são pré-requisitos para a criança se alfabetizar. Todavia, são propriamente constituintes do processo de alfabetização, o qual a criança se encontra. Por isso, os textos, nos seus mais diferentes gêneros – músicas, histórias, poemas, parlendas, trava-línguas, entre outros textos, tanto informativos como literários - ofertados às crianças na pré-escola, propiciam momentos ímpares de contato com a leitura e escrita em diversas formas de apresentação, sejam eles lidos pela professora ou pelas próprias crianças, como também escritos pelas crianças ou pela professora, que nesse momento assume o papel de escriba para os pequenos. Perante isso, as autoras discorrem: “Ambos os conhecimentos parecem estar influenciados pelas condições do ambiente desenvolvendo-se melhor se o ambiente alfabetizador é rico em materiais escritos em interações e práticas de leitura” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 18).

*P2 – É que é assim, a gente faz [...], vamos supor, cantar uma musiquinha, vamos supor, você está cantando uma musiquinha, você está falando da D. Aranha, você já está trabalhando, porque daí depois eles vão lembrar. Você agora canta a musiquinha, depois você vai fazer uma atividade eles já vão lembrar que a D. Aranha começa com “A”, que, então você acaba,*

*envolvendo as atividades e eles vão, pegando já, eles já vão assimilando, eles são bem espertos, vão assimilando quando você trabalha uma coisa, eles já se lembram da outra.*

*P7- [...] hoje a gente vai trabalhar o 'corpo', vamos supor, essa semana a gente vai trabalhar o corpo humano então, eu procuro pegar um texto procuro mostrar para elas, a gente faz teatro, recortes de revistas. – Ai, que letrinha aqui? Que parte é essa do corpo? Ah, é a mão. - Que letra que começa a palavra mão? – 'M', então vamos, olha aqui como é que é a letrinha 'M', vamos procurar, entendeu? Eu procuro trabalhar assim a partir de frases, ou textos que a criança possa ter um entendimento.*

Existe também uma preocupação em preparar a criança da pré-escola para a transição ao 1º Ano do Ensino Fundamental, onde há a necessidade de alfabetizar objetivando uma alfabetização convencional. Porém entende-se o ambiente da pré-escola como um ambiente alfabetizador em que as práticas pedagógicas sejam lúdicas e prazerosas tendo ainda como pano de fundo uma preparação para a inserção dessas crianças na próxima etapa de sua vida escolar. Nesse sentido, as autoras Domingues e Ebert (2013) trazem contribuições relevantes, que corroboram com as práticas respondendo aos anseios das professoras:

Todas estas experiências podem resultar em diálogos e materiais expressivos para o processo de alfabetização, diversificando atividades e explorando a ludicidade nas propostas de ensino. Para formalizar este processo, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, cabe ao educador planejar e organizar o espaço que vai acolher esta criança e proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado para a aquisição do nível alfabético de escrita, selecionar e organizar materiais que serão utilizados neste processo, fazer do espaço em sala de aula um ambiente alfabetizador lúdico, agradável e adequado ao aluno de 1º ano, visando à qualidade da aprendizagem (DOMINGUES; EBERT, 2013, p. 187).

Portanto, entende-se que ao acolherem as práticas pedagógicas da Educação Infantil como ferramentas plausíveis e pertinentes às práticas de leitura e escrita, estas auxiliarão o/a professor/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental em suas ações que visam a continuação do processo de alfabetização das crianças.

*P2 - Eu entendo que é quando a gente apresenta para as crianças, o alfabeto, as partes do alfabeto, as letras, até, para ajudar eles, para quando eles forem para as séries iniciais, pelo menos conhecendo, as letras, a escrever o seu nome. É mais ou menos isso que a gente trabalha na educação infantil, no pré-escolar.*

*P4 - Pois então, para alfabetizar a gente não diretamente, mas já lá no pré, bem antes lá no maternal já a gente começa a trabalhar o nome, não é? Dentro do nome a gente já busca muitas outras atividades dentro duma alfabetização, e direciona isso para o futuro não direcionado, mas, já mostrando e com certeza, não é nem um querer, mas querendo a gente já entende que ali no final do ano, quando passa aquele um ano do pré, que eles já vão lá para o primeiro ano, a gente já vê que muitos, assim, naquelas atividades tranquilas, sem cobrar, bem assim no lúdico a gente vê que eles já estão escrevendo seu nome e dizendo: - Olha profe, eu tô escrevendo meu nome, essa é a letrinha tal. Então já saem praticamente sabendo seu nome e algumas palavras muitas vezes.*

*P9 – [...] Para mim os conteúdos eles têm que ser seguidos eu acho porque, tem que ser seguidos para dar continuidade, como a pré-escola, na pré-escola eles estão. Não é só o comportamental, mas a parte mesmo, do preparar eles , de preparar eles para o Ensino Fundamental, anos Iniciais. Daí precisa ser seguidos os conteúdos para mim é importante.*

*P5 – [...]. Gosto muito de trabalhar o ditadinho de letras com eles, ditar as letrinhas para eles escreverem no quadro, brincando. Eu faço a brincadeira com eles, os coloco no tapete, daí vou ditando as letrinhas, e aí coloco um para ir lá escrever a letrinha no quadro, daí aquele vai acerta, a gente bate palminha. A gente vai, é bem legal.*

Com isso, o relato das práticas pedagógicas professoras de Educação Infantil, evidencia-se a carência que temos enquanto discernimento sobre conceitos teóricos sobre a alfabetização na pré-escola. Entretanto, mostram-se interessadas e dedicadas nessa busca de fazeres pedagógicos que venham suprir as necessidades do aprendizado da língua escrita nesse último ano da Educação Infantil, na Educação Básica.

Assim torna-se cada vez mais evidente a necessidade de atuarmos como protagonistas, juntamente com as crianças e seus familiares nesse processo de alfabetização no qual se encontram, propiciando às crianças um ambiente alfabetizador interativo e letrado. Ferreiro (2011) salienta que são nessas interações e práticas que:

Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor -, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita (FERREIRO, 2011, p. 59).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil devem estar estão pautadas em dois eixos que são a brincadeira e as interações, estes que caracterizam a rotina escolar da Educação Infantil. Nas brincadeiras e nas interações entre seus pares e delas com as professoras, pode-se afirmar que se garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Estes também embasam a estrutura curricular da Educação Infantil na BNCC em cinco campos de experiências, definindo então os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças advindos das interações com os demais sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2019, p. 40)”.

Os campos de experiência que abordam os conteúdos em geral, os saberes e conhecimentos da Educação Infantil estão organizados na BNCC como: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2019, p. 25). Considerando os campos de experiência, entende-se que cada qual desenvolve uma área do conhecimento para um desenvolvimento de maneira integral das crianças e que as professoras, buscam por práticas pedagógicas que estejam alicerçadas no que sugere a BNCC. O que se confirma nas falas das entrevistadas:

*P9 - Agora, tem a nova BNCC, a gente vai sobre do que está pedindo ali. Juntamente do que a gente já tem de bagagem, de tempo de trabalho sobre de alfabetização para poder planejar isso para eles, para não sair fora da faixa etária também.*

*P1 - Olha, na educação infantil, os conteúdos eles têm que ser condizentes com a vivência da criança, porque ali, agora se está trabalhando os campos de experiências, e esses campos eu achei muito adequados, porque, essa mudança ali dos campos de experiência você está buscando além da experiência da criança é os campos que ela está vivendo, são as coisas que realmente ela necessita, porque os eixos, que a gente trabalhava, eles não estão isolados, eles estão dentro, estão intrínsecos nesses campos, e é isso daí, o movimento, o eu, a socialização ali a criança ela desenvolve, ela mostra já o conhecimento que ela tem, e ela vai nessa socialização com o direcionamento do professor vai achar o que tem que ser buscado.*

*P7- Os Campos de Experiência. Isso, agora são os Campos de Experiência, o eu, o outro, nós e através dos Campos de Experiências, a gente vai articulando um ao outro para que a gente possa fazer um trabalho interdisciplinar.*

*P5- Procuo trabalhar as atividades, faço uma brincadeira lúdica com eles, e depois eu aplico uma atividade relacionada aquela, aquele conteúdo que eu trabalhei, seja uma história, seja uma brincadeira dirigida, construir um jogo antes eu vou trabalhar a metodologia antes do jogo explicar para eles como que funciona, daí a gente vai trabalhar montar o jogo com eles, fazer junto com eles, aprender juntos, interagindo com eles e, com que eles construam o seu conhecimento. Procuo sempre escutar as ideias deles, o que eles acham das cores, o que a gente vai usar. Eu pergunto as ideias deles, o que eles acham daí eles falam o que eles acham até para trabalhar, digamos é, trabalhar tipo com semente. – O que você acha legal a gente trabalhar a textura aqui? Será que a gente usa o milho? A gente pode usar o feijão, pode usar a farinha, o que vocês acham? Então eu sempre os indago a respeito da aprendizagem deles, para ver.*

A seguir na fala da Professora, sobre os campos de experiência, ela deixa claro que os saberes oportunizados por estes campos, devam estar vinculados às experiências diversas das crianças. Com isso emerge sua concepção do que são e como são aplicados em sua prática pedagógica, quando disse:

*P5- São os campos de experiências deles. Então ali já vieram as cores, já vieram as formas geométricas, o círculo, quadrado, triângulo e o retângulo que são as básicas, [...] mas, eles já aprenderam bastante, eles já sabem, bem legal, daí eu já, faço joguinho das letras, faço os*

*desenhos no quadro, a gente conta os lados, as partes, o triângulo tem três lados, um, dois, três, [...].*

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) também estão constituídos os campos de experiências, em relação às denominações dos conhecimentos básicos que devem ser oferecidos às crianças e associados às suas próprias experiências.

Considerando ainda as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil, entendeu-se que são nessas práticas pedagógicas de interação e brincadeira, que são oportunizadas diferentes situações para as crianças exporem suas ideias e desejos sobre, até mesmo, as atividades que desejam realizar, ou seja, partindo do diálogo na “Roda de Conversa”, que na Educação infantil, compreende-se como uma prática necessária, que as crianças irão falar e se deixar conhecer pela professora, numa relação mais afetiva e consequentemente mais produtiva, fazendo da linguagem oral, o alicerce para desenvolverem a oralidade, bem como, envolverem-se em práticas lúdicas de leitura e escrita. Para as professoras listadas a seguir, a “Roda de conversa”, se evidencia como frequente e importante ferramenta pedagógica, onde, em suas narrativas declaram:

*P4- Faço, todos os dias. Porque ali é um momento onde a gente senta, a gente conversa, ou a gente lê uma história, ali é o momento da roda de conversa que é para tudo isso que serve, até para a gente saber como é que está a criança, para a gente conseguir detectar às vezes alguns problemas que estão em sala, onde que está a raiz. As vezes não, ele traz para sala de aula um problema que lá em casa não conseguiu se resolver. É muito importante a Roda de conversa, então é todos os dias. Para essa faixa etária.*

*P2 – Ultimamente, agora, nesse ano, que eu estou trabalhando com eles, com o pré II, a gente tem trabalhado com eles assim de uma forma ilustrativa, até mais assim, pra eles aprenderem brincando, para ser mais fácil. Então a gente, por exemplo, fala uma letra e associa a bichinhos, a coisas que a gente conhece, algum material, alguma coisa assim, tenho trabalhado com eles assim, a questão deles conhecerem o alfabeto.*

*P7- Eu gosto muito de fazer o uso da Roda de conversa até por essas questões anteriores de trazer os saberes da criança, e trazer um pouco da realidade da criança para dentro da sala de aula. Porque por exemplo, esses tempos eu fui conversar com um aluno e ele dizia que não conseguia fazer nada, que não queria fazer nada e que ele não sabia fazer. Daí eu disse: - Não, você sabe sim. Eu disse, vamos conversar: - Você gosta do quê? Daí ele: - Ai. Eu gosto muito de GTA. Eu digo: - E você joga bastante GTA? –Ah, eu jogo muito lá na minha casa, às vezes eu chego em casa e jogo até à noite a hora da minha mãe chegar. Aí eu disse: - Ah, mas e você fica com quem? – Ah eu fico com o meu irmão. Eu pensei comigo, ah então está explicado o porquê que nunca traz a tarefa, o porquê que não tem interesse. Então assim através das Rodas de conversa, muitas vezes, você consegue descobrir um pouquinho da vida daquela criança e tentando trabalhar isso com a família e com ela mesma, tentando, trazer de repente alguma coisa que ela se interesse para ver se desperta o interesse pelo estudo e pela alfabetização. Não é um processo fácil, mas, a gente vai tentando.*

Ademais irão refletir sobre a rotina e as atividades desenvolvidas no decorrer do dia nos CEIMs e principalmente esse momento, da Roda da conversa se torna imprescindível para

que o aluno se sinta seguro para falar com a professora sobre sua vida familiar e suas angústias. Na fala da Professora, essas considerações ficaram evidentes quando lhe perguntei se fazia uso dessa prática pedagógica, e qual a frequência para tal atividade:

*P7- Sempre que dá um tempinho na aula a gente faz uma rodinha de conversa, mas, geralmente são umas três vezes por semana a gente tem aquele momento da Roda de conversa. Quando a gente se senta, principalmente na segunda-feira e na sexta. A gente chega na segunda, faz a atividade, faz a rotina, daí a gente senta todo mundo junto: - Aí, agora vamos contar como é que foi o nosso final de semana, o que a gente fez.. - Ah, agora vamos fazer um desenho. - Vamos escrever uma palavrinha aqui para ver. Claro a gente sempre vai começar pelo nome, mas a gente tenta às vezes porque a própria criança escreve e diz: - Oh 'profe', escrevi aqui o carro que eu gosto de brincar, bola que eu gosto de brincar. Então tudo isso tem que valorizar também. [...] - Bom, a gente sabe que hoje em dia a vida familiar de muitos alunos não é fácil, agora a poucos dias a gente até presenciou uma criança que disse que estava com saudade da mãe, porque a mãe chega muito tarde em casa. Então a gente sabe que nem todos têm acesso a um material, um material que seja assim educativo em casa. Muitos chegam em casa ficam só na televisão, só no computador, só no celular, mas a gente tenta muitas vezes trabalhar algo assim e tentar puxar para alguma coisa lá de fora que chame a atenção deles. -Ah, por exemplo: - Ah, hoje então a gente vai trabalhar a historinha tal. Como é que foi o final de semana? Então daí um começa a contar que foi lá no sítio, fez assim, outro começa a contar que foi no shopping então eu pego um pouquinho de cada história da criança e ali a gente faz uma roda de conversa vai procurando trazer a realidade deles para dentro da sala de aula.*

Identificamos neste relato do momento da Roda de conversa, que ao falarem sobre diferentes situações vivenciadas e relatadas pelas crianças, e mediadas pelas professoras, elas espontaneamente exercitam a oralidade relacionando com situações em que é trabalhado o processo de alfabetização, num ambiente alfabetizador. Assim, Kramer (1999) acentua:

A expressão e a comunicação infantis, manifestadas através das conversas, histórias, desenhos, música, livros, álbuns etc., são, então, fundamentais para ampliar sua capacidade de representação, fornecendo ainda, uma base sólida, significativa e contextualizada para o seu processo de construção da linguagem escrita (KRAMER, 1999, p. 21).

Corroborando com o uso de práticas pedagógicas que propiciem um ambiente alfabetizador introduzindo atividades que enfatizem a importância de se primar por práticas de leitura e escrita, sem que o objetivo primário seja o de ler e escrever convencionalmente, percebeu-se a necessidade de compreendermos que a criança na Educação Infantil deva ter acesso às atividades diversas que contribuam para a apropriação futura da alfabetização de maneira letrada, por meio de práticas pedagógicas que sejam significativas para sua vida. Emilia Ferreiro (2011) considera: “Numa sala de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. [...] Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca ‘sai linguagem’: uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de uma outra forma” ( FERREIRO, 2011, p. 99). Para a criança

pré-escolar as práticas pedagógicas precisam ser elaboradas de maneira mágica e diferente, para que assim consigam tocá-las, pois para as crianças pequenas, na medida em que vão conhecendo os diferentes tipos de linguagens estarão adentrando ao mundo letrado sem cobrança e de modo prazeroso. Vejamos como algumas práticas desenvolvidas pelas professoras colaboram para que isso aconteça:

*P2 [...] para eles aprenderem brincando, para facilitar, para ser mais fácil, para eles terem gosto e prazer de aprender eu tenho usado uma metodologia assim, bem lúdica, eu tenho usado bastante coisa lúdica, como é que eu posso dizer: - Estratégias, então as estratégias são essas que a gente tem usado, a gente vai brincando, vai através da ludicidade da brincadeira, a gente vai apresentando para eles letras, formas, cores, coisas que vão construindo o conhecimento deles.*

*P5- [...] a gente pode trabalhar com eles através da leitura visual de imagens exploração dos livros, das revistas, dos jornais, [...] A leitura de imagens, quando eu vou contar uma história para eles eu uso o livro, eu faço as perguntas: - Quantos personagens? - Quantos personagens têm cada folha que eu viro? Eu conto a história, eu exploro o livro. Quantas, por exemplo, se é da Galinha Pintadinha, digamos uma história. Quantos personagens têm ali junto com a galinha, se aparece pássaro, que pássaro é, quantos pássaros têm ali, se aparecem os sapos, quantos sapos aparecem na imagem, se tem a florzinha, quantas florzinhas aparecem ali nas imagens, as cores, os nomes, as quantidades, seriam essas, esse método que eu uso muito. Na música também, uso muito essa metodologia também dentro da música [...]*

*P8 – Eu costumo trabalhar sempre assim, é, um poema, uma parlenda, uma história, uma música, sempre um contexto atrás, para depois eu atingir o meu objetivo. É se eu tiver, por exemplo, trabalhando a letra “B”, eu trabalho a música “Meu boneco de lata”, a gente vem para fora, canta a música, faz os gestos. Depois eu entro para a sala e mostro para eles a letra “B” que continha na música “Meu boneco de lata”. [...] é trabalhar em grupo, trabalhar em equipe, trabalhar individual. É fazer com que a criança mostre para mim também o que ele já tem, qual é a sua bagagem, interligação de extraclasse com a casa, sempre estar mandando uma atividade que esteja dentro do contexto que eu estou trabalhando, para que o nosso trabalho caminhe junto, porque não adianta eu dar hoje uma música, amanhã outro texto. Então assim eu trabalho às vezes até uma semana, com a mesma coisa, só mudando as estratégias. Seria um dia com música, outro dia com a história, ou um dia fazendo assim, junções, como por exemplo, a gente trabalhou a letra “T” então a gente, trabalhou o “Tomatinho vermelho”, então a gente traz o tomate para a criança ver que ele realmente é vermelho, e é desta forma.*

Na concepção de Emilia Ferreiro (2011) é: “Através das interações, adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para integridade dos símbolos. [...] A criança se vê continuamente envolvida, como agente observador, no mundo ‘letrado’” (FERREIRO, 2011, p. 58). Assim, por meio dessas interações e acesso a materiais escritos, serão capazes de produzir textos, de forma lúdica e descomprometida com a alfabetização enquanto técnica.

Frente a isso, as professoras de pré-escola ao mesmo tempo visem por atividades que contribuam para que mesmo antes de lerem e escreverem codificando e decodificando os

códigos alfabéticos, as crianças sejam capazes de ler e escrever como se fossem convencionais leitores e escritores. Sobretudo, estarão compreendendo o sistema alfabético como algo que lhes oportunize práticas sociais de leitura e escrita.

*P2 – [...] porque ao mesmo tempo em que você está fazendo uma atividade, você já está ali vivenciando às vezes alguma coisa e você já puxa outra e você vai interligando uma coisa na outra e a gente está sempre trabalhando interdisciplinar. Que você está trabalhando letra, ao mesmo tempo, está trabalhando quantidade, está trabalhando forma, está trabalhando cor, então a gente vai interligando tudo, movimento, uma atividade, uma coisa interliga na outra e acaba virando multidisciplinar, sempre é multidisciplinar, nunca é focado só no letramento ou só em letras ou só em números, ou só em cores, sempre está interligado o conteúdo no outro.*

*P4-[...] Falando como alfabetizadora agora, eu lembro que uma coisa não saia da rotina da outra ou um assunto puxava o outro, fazia um espiral, a gente sempre falava, vamos fazer assim, começando de uma história, daquela história que falava do gato, aí já começava as palavrinhas do gato. - Vamos escrever, vamos achar as letrinhas que falam a palavra gato lá da figura, então estava a figura lá, então tinha um textinho curto que eu lia. A historinha muitas vezes levava, e dentro daquilo puxava-se as atividades, então é uma coisa que ligava a outra.*

*P3- [...] a responsabilidade que você tem em pegar aquela criança e soltar ela entendendo, porque que o B com o A da BA, o meu nome é Bárbara, então é o Ba da Bárbara. Eu vou construir o meu nome, o porquê que é importante saber o meu nome. Porque eu misturando as letrinhas, eu trabalhava a mágica das letras, então você, você é mágico; - vamos fazer uma mágica? Então se eu misturar o “Ba” da Bárbara com o “La” da Lala, que palavra vai dar? – Bala. - Você gosta de bala? – ah bala é bom. – Nós temos que escovar os dentes. Como é que é DEN? Ah o “DE” é o “DE” do dente, daí eu vou indo, na conversa eu vou construindo com eles, é tudo. E é mais a oralidade, e o pré se você fizer assim, você consegue.*

O autor Martins Filho (2019), também, enfatizando a relevância da oralidade no conhecimento da leitura e escrita no processo de alfabetização em que se encontra a criança em idade pré-escolar, disserta: “O desenvolvimento da oralidade e da aprendizagem de leitura e escrita [...] é um exercício permanente de aprendizagem de troca e de diálogo” (MARTINS FILHO, 2019, p. 87). Fica evidente a importância que a linguagem oral, experimentada numa relação dialética e correlacionada com diferentes linguagens, como por exemplo, a escrita, isto, contribuirá para que as crianças tenham um ambiente alfabetizador preparado por práticas pedagógicas, como no caso da hora da Roda de conversa, que, entende-se como uma prática necessária na Educação Infantil que, oportunizam situações de leitura e escrita, que contribuem para a apropriação desses processos, ainda que não intencionalmente com a questão da alfabetização convencional. Na sequência tais afirmações são confirmadas nas narrativas das professoras:

*P9 – Roda de conversa é desde a Roda de história depois para debater a história ou Roda de conversa do cotidiano dele, é frequente, diariamente, são poucos dias que a gente não faz, então para já justamente para motivar eles a falar, a se expressar, a ler.*

*P1- Às vezes acontece assim de você planejar e de repente a criança sair com uma coisa tão maravilhosa, que às vezes você pára de fazer aquilo que você estava fazendo e resgata aquilo que a criança trouxe ali e dá continuidade. Então é inter, não tem como você isolar.*

*P10 - Essa perspectiva que a gente pode estar mostrando para eles como letramento também não só ler e escrever necessariamente, mas eles podem estar vendo isso de outras maneiras, ao falar com uma criança você já está letrando ela também, porque ela já está ouvindo a tua voz ela já está vendo os sons das letras e isso tudo também influencia para que depois seja um adulto que possa ter facilidade para a leitura, ou para escrita, ou que tenha mais interesse pelos livros e assim vai.*

Nesta subcategoria, sobre “Roda de conversa”, vista como uma prática necessária, vale ainda salientar que são nesses momentos interativos de diálogo com os sujeitos de sua convivência escolar diária sobre a vivência histórico-cultural que exprime as mais diferentes situações vivenciadas por todos, que compreende-se o relato de Magda Soares (2003), sobre a concepção de alfabetização formada por Paulo Freire, descrita em suas obras ao longo de sua vida: “Conclui-se que a proposta Paulo Freire de alfabetização não é, na verdade, a proposta de um *método*, [...]. É, como se disse, algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação” (SOARES, 2003, p. 121).

Dessa maneira, a Roda de conversa, abarca uma gama de possibilidades de adentrar no mundo social da criança, bem como, aproveitar cada detalhe desses momentos de diálogo, para preparar atividades que estejam em consonância com o dialeto delas, isto é, que estejam recheadas de significado. Assim, Soares (2003), reflete: “Na proposta Paulo Freire, trata-se, sim, de selecionar palavras do universo vocabular dos alfabetizandos, [...], mas não se selecionam quaisquer palavras: selecionam-se aquelas carregadas de significado social, cultural, político, vivencial” (SOARES, 2003, p. 120). Vejamos a fala das professoras, sobre a Roda de conversa:

*P8 – Sim. A gente faz, é quase diário, não é bem diário, mas a gente faz porque, qualquer coisa às vezes vira motivo para você conversar, seja até para você chamar atenção, para uma coisa que não foi bem-feita, ou para uma coisa que foi bem feita. Por exemplo, agora nesses nossos passeios a gente sempre tem a conversa sobre o quê nós vamos ver lá. Então isso não deixa de ser uma Roda de conversa e quando a gente retorna também, dando ênfase naquilo que eles acharam mais interessante, o que eles gostaram o que eles viram. - Vocês viram aquilo? Aquelas fotos antigas da nossa cidade? Você viu, como elas eram? Ela era uma Vila, e agora olha o tamanho que ela está. Porque eles ainda não têm essa proporção assim de tamanho, mas nesse trabalho que eu estou fazendo, a gente pegou fotos lá do início e fotos de agora para eles verem o tamanho. Então a gente mostrou assim, quantos anos demorou para*

*a Catedral ficar pronta, mais do que a idade que eles têm. Ai a gente os levou para ver a Catedral, então é, aqui e na sala, a gente tem sempre essa roda de conversas.*

*P10 – Todos os dias, é com a roda de conversa que iniciamos a aula, então quando a gente não consegue trabalhar com todos, porque geralmente a turma é grande, eu pelo menos tento trabalhar, elenco uma letra que começa a palavra, por exemplo, o amigo que começa com a letra “A” vai falar hoje. E assim a gente vai, por exemplo, o amigo que está com a camiseta vermelha vai falar hoje, ou o amiguinho que gostaria de descrever o que aconteceu no final de semana, que geralmente eles vêm cheios de histórias para contar. Então a gente percebe aquele amigo que é mais encabulado não gosta de falar a gente respeita, porque cada um tem o seu jeitinho. E tem aquele tagarela que gosta de falar e contar tudo, você também já observa como fala, a forma que se expressa e tudo isso é anotado e depois a gente pode até passar na avaliação das crianças e até para um trabalho depois de projeto, alguma coisa que a gente possa estar desenvolvendo com eles.*

Nesta pesquisa, podemos nos referir às crianças em processo de alfabetização, cujas conversas se deem num âmbito histórico-sócio-cultural. Segundo Soares (2003) “[...] e palavras que não sejam apenas objeto de mecânicas operações de decomposição e recomposição, mas que se insiram no universo semântico das situações existenciais das quais brotem, plenas de significado” (SOARES, 2003, p. 120). No caso da pré-escola, as palavras instigadas pelas crianças, devem ser as escolhidas para explorar, pois, estas são verdadeiramente as palavras significantes para elas.

É justamente na pré-escola que se procuramos, a partir desta pesquisa, entender o que vem a ser essa mudança do objeto da alfabetização, nessa etapa da Educação Básica, entendendo a Educação Infantil, como um espaço de ambiente alfabetizador, com práticas pedagógicas que colaborem efetivamente para essa concepção de alfabetização. Assim Soares enfatiza: “[...] uma concepção de alfabetização que transforma o *objeto* com que se alfabetiza: alfabetização não apenas para aprender as técnicas do ler e escrever [...]” (SOARES, 2003, p. 120). Entendemos que o ato de ler e escrever vai muito além de uma técnica de leitura e escrita, principalmente para a criança pré-escolar que se encontra em processo de alfabetização, onde o primeiro objetivo deve buscar é o de desenvolver e compreender essa concepção freireana que salienta que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 2011).

## 5.2 LEITURA DE MUNDO E A COMPREENSÃO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a

experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE; MACEDO, 1990).

Nesta subseção, analisamos a concepção das professoras entrevistadas da Educação Infantil, no CEIM *lócus* da pesquisa, na categoria leitura de mundo sobre tal perspectiva nos processos de alfabetização e letramento, principalmente na pré-escola. Em vista dessas ideias, baseando-se principalmente em Paulo Freire, e no trato do autor sobre o que é esta leitura de mundo, evidenciamos a importância da compreensão em relação ao processo de alfabetização em que a criança pré-escolar chega às instituições de Educação Infantil. Paulo Freire desenvolveu essa concepção de leitura que ao ouvirmos, remete-nos imediatamente ao seu pensamento por uma educação, - alfabetização – que lhe é intrínseca, sendo que é necessário ler primeiramente o mundo no qual vivemos para depois ler a palavra a qual iremos, a partir desta, voltar a ler e transformar o mundo no qual estamos inseridos. Assim sendo, Paulo Freire se fez entender em sua pedagogia, em que deixou explícita em suas obras.

O início do processo de alfabetização, a leitura em si, deve estar amplamente envolvido com a história e a experiência individual do educando. É preciso que o aluno aprenda baseando-se no ambiente em que está inserido, nas suas vivências e na cultura que o cerca. Freire (2015) explica essa “leitura de mundo” em uma construção histórico-sociocultural que visa primeiramente essa compreensão do mundo, que pode ser abordada tanto na educação de adultos como na educação de crianças, mesmo antes destes lerem e escreverem convencionalmente:

[...] a consciência é gerada na prática social de que se participa. Mas tem, também, uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo. Preciso de tudo isso para começar a perceber como estou sendo. Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social. [...] A tensão que resulta do encontro ou desencontro entre o mundo do educador e o mundo dos educandos, não importa se sejam estes meninos ou adultos (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 79-80).

Esta apreensão do entendimento das professoras e das crianças sobre o mundo e o contexto em que vivem neste caso no ambiente escolar, é de suma importância para o aprimoramento das ações pedagógicas e para o apoio ao desenvolvimento coerente do processo de alfabetização das crianças. Vejamos o que as professoras relataram sobre a questão instigada sobre a articulação da leitura de mundo com a alfabetização. Vale ainda ressaltar que, em relação à alfabetização com a leitura de mundo, as professoras deixaram-se

fazer entender com maior facilidade, quando perguntei: - Você acha que é possível articular a alfabetização com a leitura de mundo?

*P7- Sim, sim, eu acredito que é possível, eu acredito que é possível, mas eu acredito que isso só vai ser possível a partir do momento de que os professores entendam, que o professor também faz parte da educação da criança. Porque eu penso assim que a criança ela deve ser preparada para leitura de mundo dentro da escola e fora da escola desde pequenininho, desde lá do berçário, desde o maternal. A criança precisa ser preparada tanto pelos pais como também pelos professores, [...] para que ela possa ter essa alfabetização e já ter essa leitura de mundo, porque depois muitas crianças são alfabetizadas, mas, muitas vezes elas leem o texto, mas elas não sabem, e você pergunta no final, qual que é a moral da história? O que dizia o texto? Ela não sabe, porque ela apenas leu, ela só decodificou, ela, não está letrada, ela não tá preparada para interpretar aquilo ali.*

*P2 – Eu acho que é a associação, juntar os saberes da criança, é o que a criança sabe o que ela traz, e o que ela traz de leitura de mundo e a gente vê o que ela sabe, e junto com o que ela sabe a gente tentar, como é que eu posso dizer assim, agrupar com a alfabetização. Vamos supor palavras que ela está acostumada ouvir, coisas que ela está acostumada a ver, então quando você conversa, quando você volta lá na rodinha de conversa, você ouve, você fica sabendo, você ouve o que ela já sabe e você procura trabalhar com coisas do cotidiano dela, coisas do mundo dela para ajudar ela entender melhor. Trazer coisas do dia a dia dela, para te ajudar, até para ajudar ela a se alfabetizar com coisas que ela está acostumada já, para ser mais fácil. Sejam palavras, ou seja, tudo o que a gente for falar a gente procurar trabalhar alguma coisa que ela já trouxe, que ela já viu, para inserir na alfabetização dessa criança.*

*P5- Sim, porque as crianças sempre aprendem olhando, desde um passeio que elas vão fazer, elas já conseguem, já visualizam onde elas estão o que tem de diferente, já envolve ali a matemática, o português, a ciências, então, eu acho que eles sempre aprendem, articulando a alfabetização com a leitura de mundo. Fazendo essa comparação.*

*P6- Quanto à leitura de mundo com alfabetização na pré-escola, eu acho que é possível a criança vai aprendendo a conhecer a vivenciar o mundo, e nesse sentido, eu como professora posso acatar o que a criança já sabe de leitura de mundo, porque cada criança sabe alguma coisa, e dali dar continuidade à alfabetização, colocando as palavrinhas, as letrinhas e colocando o que ela já sabe ali do entendimento dela de mundo e dando continuidade.*

*P9 – Sim, porque elas andam junto, na minha visão, não tem como você alfabetizar sem fazer a leitura de mundo, e é a vivência, dia-a-dia também, então não tem como não articular com a alfabetização.*

Em seguida vemos que na fala das Professoras, quando se refere a Paulo Freire deixando evidente sua posição quanto à relevância da leitura de mundo articulada ao processo de alfabetização:

*P4- Sim, partindo da “leitura de mundo”. Pois é, claro que pode, deve ser, porque como ele mesmo dizia, às vezes debaixo de uma árvore sentado, você riscando o chão você consegue alfabetizar. Consegue então, ele mesmo dizia que debaixo do ipê-amarelo dele, que ele tanto gostava, ele fazia o quê? Pegava uma madeirinha e ia escrevendo ali o A, o B. Ele foi alfabetizado assim e levou a experiência dele e deu certo. Então, eu penso que dá sim. Por isso, eu sempre falo que é importante trazer para sala aquilo que a criança traz de casa.*

*P10 – Muito. As crianças hoje em dia nascem sabendo, como diz o outro, eles já nascem sabendo até o nome do presidente. Eles dão aula pra gente. Em sala de aula se você colher informações e numa roda de conversa você percebe que as crianças entendem vários assuntos, até porque a internet e o celular estão na mão deles o tempo inteiro. Como já dizia Paulo Freire, então esse respeito ao conhecimento prévio deles, a gente tem que ter, temos que nos importar com isso, porque esse conhecimento que eles trazem, essa leitura de mundo que eles trazem, também nos fazem ter uma leitura deles, que facilita o nosso trabalho. O professor que não faz isso, ele não se importa com o aluno que ele tem em sala de aula, ele se importa com o trabalho dele somente. Nos registros que a gente pode fazer no final da semana ou no final de um projeto, se a gente observar o que eles nos trazem a gente vai ter um registro rico, e através desses registros a gente vai poder trazer muito conhecimento, tanto para os nossos colegas, quanto para o nosso próprio trabalho, tanto para uma avaliação futuramente feita. Então é indissociável dizer que a leitura de mundo que eles trazem não nos diferencia ou não nos ajuda, é isso não existe, é importante.*

Com relação à essas experiências vivenciadas pelas crianças, antes de chegarem ao ambiente escolar da Educação Infantil, ou seja, vivências familiares e comunitárias, a BNCC (2019) ressalta a importância que esse contexto traz e a necessidade de se articular os conhecimentos empíricos com o ambiente escolar, fazendo com que as práticas pedagógicas contribuam para a ampliação dos conceitos já elaborados e caminhem para a construção de novos conhecimentos. Neste caso, partindo da leitura do mundo da criança para dar continuidade ao seu desenvolvimento para que seja capaz de ampliar seus conhecimentos em relação a uma releitura significativa. Nesse sentido, as Professoras priorizam a criança como protagonista de sua própria história, ressaltando o quão importante isso é para o seu desenvolvimento integral:

*P8 [...] eu acredito nisso porque, lá na BNCC fala assim, que a criança tem que ser protagonista da sua história, eu acredito que com tudo isso que eu tenho feito com eles, eu estou deixando eles serem protagonistas de suas histórias.*

*P10 – Eu gosto muito de trabalhar com projetos, então primeiro eu dou possibilidade deles escolherem alguma coisa, ou eu percebo na turma alguma coisa que os interessa e tento trazer para eles aquele interesse deles para trabalhar o meu planejamento. Organizo um projeto dentro da BNCC, trazendo os conteúdos que a BNCC me oferece e aí dentro disso eu trabalho de forma interdisciplinar para que todos os conteúdos sejam abordados e o planejamento possa me adequar a uma alfabetização, ou um início, uma pré-alfabetização para que a turma da pré-escola possa estar desenvolvendo.*

Diante disso, tais colocações validam-se no excerto da BNCC (2019):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos

dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2019, p. 36).

No que diz respeito aos encaminhamentos para se trabalhar na Educação Infantil associando o cuidar e o educar, e a vida social da criança. A professora demonstra interesse e empatia em sua prática pedagógica, em outras palavras, a professora parte da leitura de mundo das crianças analisando suas vivências na comunidade e ouvindo os relatos das crianças, percebemos que a história de vida das crianças é o que precede o planejamento da professora, sendo então, prioridade para embasar o processo de ensino aprendizagem.. Podemos afirmar essas considerações na narrativa professora::

*P10 – Foi o que eu falei. Geralmente eu percebo o que interessa das crianças, ou até a comunidade que a gente está trabalhando porque, no caso uma comunidade mais simples, uma comunidade mais carente você não pode trabalhando um tema que não existe na realidade deles. E nós temos infelizmente crianças que não têm acesso ao celular, por exemplo, crianças que não têm acesso a um banheiro, por exemplo, que não tem em casa. Então tudo isso quando você vai trabalhar higiene, você tem que ver se a criança tem água para tomar banho se ela tem um banheiro, se ela tem uma casa que forneça isso à ela. Então a gente acaba percebendo e observando nas crianças o que elas têm na vida, para trazer para a gente. Não tem como você não fazer isso. Afinal a Educação Infantil, deixou de ser só cuidar, mas traz o educar. Porém, ainda somos novos na BNCC, mas nós estamos estudando para aprimorar e melhorar, eu acredito que dá para seguir o planejamento e dar conta de todos os conteúdos, talvez não semanalmente, mas quinzenalmente ou mensalmente, eu posso dizer que dou conta. De uma forma ou de outra a gente vai tentando encaixar e trabalhando de forma multidisciplinar para que as crianças possam ter acesso a todos os conteúdos oferecidos.*

Durante a análise desta categoria, chamou-nos a atenção quando em alguns momentos da entrevista, por exemplo, as Professoras, relacionam a pertinência das vivências familiares em relação à essa leitura de mundo, apresentando o aspecto emocional da criança, deixando isso transparecer na sequência de suas falas:

*P1: - É praticamente isso que a gente vem falando. É buscar baseado no conhecimento que a criança traz você vai mostrar para ela, aquilo que ela não conhece ainda, mas você vai levantando o conhecimento que ela tem a vivência dela, o que ela traz, e você também tem que buscar a vivência dela lá na família para desenvolver certas situações que às vezes você enfrenta em sala de aula. Porque, cada ser é um ser, cada vivência é uma vivência, cada família é uma família, por exemplo, agora a gente foi trabalhar o dia das mães, veio para a gente que não era para abordar exatamente mãe, a mãe, mas a meu ver a família, independente da mãe ele tem a família.*

*P10 - No início do ano geralmente eu já começo trabalhando o “eu”. e a “minha família” e a gente já começa a perceber de onde vem essa criança, como é que ela é tratada em casa.*

*Qual é o desenvolvimento dessa criança? Como que é a família dessa criança? E aí a gente já consegue ter um embasamento para poder trabalhar os outros temas. Assim a gente já consegue observar como é que é essa criança vai desenvolvendo. Se ela é filha de mãe solteira. Se ele tem pai e a mãe, se ele é criado pelos avós, se tem uma condição de vida melhor, ou nem tanto. A gente já começa observar por aí.*

Paulo Freire (2011), na sua obra *A importância do ato de ler*, remetia-se à sua infância e o texto transcorria de maneira leve e natural: “Ao ir escrevendo este texto, ia ‘tomando distância’ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial” (FREIRE, 2011, p. 20). Por isso, torna-se indispensável o olhar das educadoras em relação às infâncias, que se tem em mãos, deixando à mostra ricos momentos onde o que se preza são as vivências dos pequenos em narrativas encharcadas de saberes, com relevantes informações sobre seus contextos, histórias de vida, enfim a realidade da qual pertencem. Para tanto as professoras ao relatarem suas práticas onde perpassa um trabalho com a linguagem oral das crianças, elas demonstram entender o quão fundamental são esses procedimentos num ambiente alfabetizador, no qual o principal objetivo seja a valorização da leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra, ou seja, ao relatarem seus mundos as crianças estão lendo suas realidades para quando lerem de modo convencional possa intervir nesse mundo. Dessa forma a leitura de mundo na Educação Infantil é a antecipação democrática e libertadora dos atos de ler e escrever:

*P5- [...] cada criança tem uma realidade, eles trazem de dentro da casa deles cada um tem uma vivência, muitos têm umas vivências difíceis, e a gente tem que tentar entender a própria criança, sabendo que eles são diferentes, respeitando as individualidades de cada um, porque eles são diferentes um do outro e a gente dentro de uma sala de aula com 23 alunos onde um é diferente do outro, a gente tem que estar estudando eles, conversando com eles a respeito da história de vida deles. Então, a gente começa a entender o que que eles são dentro da sala de aula e como que é a vivência deles com a família em casa. Para poder estar trabalhando.*

*P8- [...] eu trabalho história, como eu estou fazendo o projeto “Resgatando a história de Lages”, resgatando a nossa história, que fala lá desde a fundação, para eles a gente trabalha Geografia no contexto. A gente trabalha ciências, porque trabalha o meio ambiente, água, todas essas coisas, o que eu acho relevante eu trago.*

*P2- sim, é que cada um vem, de um contexto diferente, de uma família diferente, [...] a gente tem que se adequar também à vida desse aluno, saber como abordar, para entender o motivo de alguma ação dele, então esses dias ele estava assim bem agitado, muito, muito agitado. [...]. Então assim, eu já sei, chega na hora de dormir, a gente já dá um carinho, você já conversa, já trata assim de uma forma diferente aquela criança, não que você vai dar mais atenção para aquela criança, do que para as outras. Mas a gente vai ter que saber da vida dessa criança, para poder dar um tratamento, às vezes, mais adequado, para essa criança, porque senão a gente não entende o que está acontecendo, precisamos saber para poder ajudar. [...] porque assim, a gente sabendo o histórico familiar, pelos problemas que ele tem em casa. A gente sabe que não tem aquela ajuda em casa na hora da tarefinha, por exemplo, manda uma tarefinha, às vezes não fazem, não tem colaboração em casa. Ele ainda, no pré,*

*não sabe escrever o nome, a gente que está trabalhando isso na escola, é tudo coisa que a gente sabe e vai tentando.*

*P3- A gente faz, na Educação Infantil uma análise, dessa análise você já sabe todo o histórico da criança, o histórico familiar e o histórico do que ela já sabe. Então esse ano eu estou com o Berçário, se já chegou engatinhando, se fica só sentado, se não se movimenta, se se aproxima do colega. Então você lendo aquela análise, você já vai trabalhar, não trabalha igual com todos os teus alunos. Você sabe a maneira de chegar em cada um.*

Sendo assim, com base no pensamento de Paulo Freire (2011), entende-se que dar a devida e justa importância à leitura de mundo das crianças da Educação Infantil, dentro de seus contextos, é um ato importante por parte das professoras, pois é sabido que ao oportunizarmos práticas pedagógicas que valorizam a linguagem oral da criança, estaremos abrindo caminho ao desenvolvimento da linguagem escrita, contribuindo também para o seu acesso e permanência na vida escolar do Ensino Fundamental, ainda o autor transfere ao “ato de ler o mundo” algo muito significativo para ele, naquele momento um adulto, como também entende-se que assim seja para as professoras, decerto é para as crianças pequenas:

Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’. A retomada da infância distante, buscando compreender do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 2011, p. 20).

Por isso, momentos como os que foram relatados nas falas das professoras durante a entrevista, disponibilizam as crianças situações relevantes para o desenvolvimento e aprimoramento da língua materna, que a partir de intervenções pedagógicas e culturais a cultura letrada seja oportunizada em um ambiente alfabetizador, sem que haja na pré-escola, uma preocupação com um método específico de alfabetizar enquanto técnica - mesmo porque, esse não é o foco na Educação Infantil - mas sim práticas pedagógicas que façam uso de métodos adequados que venham validar uma alfabetização no sentido de leitura de mundo, nessa fase inicial da apropriação da língua escrita numa turma de pré-escola:

*P8- Ah, isso é fundamental. Porque às vezes você planeja fazer uma coisa quando você chega à escola, eles falam alguma outra coisa que fugiu totalmente daquilo que você tinha planejado, mas que você também não deixa de aproveitar, você pode muito bem, falar é, dialogar deixar que eles exponham suas ideias, seus sentimentos, desde uma historinha que a gente conta. Por exemplo, se eu conto a história de “Chapeuzinho vermelho”, eu sempre no final coloco para eles assim, por que o Lobo Mau ia pegar Chapeuzinho Vermelho?. Então, tudo tem que ter um contexto.*

*P4- Pois é, a alfabetização em si, para trazer para o contexto dos alunos, a gente começa lá naquela, agora, usando a análise, penso eu que está sendo usada em todas as áreas, então*

*dali a gente começa a ver, porque às vezes a gente pensa: - Essa criança aqui não tem a realidade dessa história. Vamos trazer uma história que traga para realidade deles, por exemplo, ah, o pé de limão lá de casa; as vezes tem uma criança que está falando daquela árvore lá da casa dela, e a gente não entende. Então se trouxer essa realidade, uma história dessas contada, através dali, a gente começa a puxar a realidade da criança junto com o contexto da escola, então junta os dois e consegue sim uma boa alfabetização.*

*P5- Com o contexto de vida, eu penso assim, que eles trazem de casa para dentro da sala de aula, como eles vivem na casa deles, tipo a arrumação da casa, guardar as roupas, guardar os calçados, comeu vai lá e coloca o prato na pia, essas coisas assim, não deixa nada jogado. Então essas experiências eles trazem de casa e aqui a gente vai conversando e vai explicando para eles. Daí eles contam o que eles fazem e o que eles não fazem em casa, então seria, essa articulação, de família e escola.*

*P6- Eu acho que é na pré-escola, principalmente com o jeitinho deles e o jeitinho da professora ensinar cada criança que é possível articular a alfabetização. [...]é muito importante eu saber a história de vida de cada um dos meus alunos para que em meio ao que eu já sei dele, eu poder trabalhar de forma diferenciada com cada um, porque cada um pede um jeitinho, então eu conhecendo o meu aluno eu vou poder trabalhar e poder ter um ensino diferenciado para com o meu aluno, porque nem sempre eu vou poder trabalhar igual com todos. [...] por isso considero os saberes prévios e todos o tipos de saberes, com certeza.*

*P7- Eu dou muita importância à família, é o vínculo maior deles, é a estrutura familiar que conta muito para o processo de aprendizagem deles. Então cada um deles traz consigo uma bagagem e dependendo dessa bagagem você tem que trabalhar às vezes de uma forma ou de outra com a criança. Então assim a história de vida deles é muito importante e conta muito para o processo [...].*

*P10- É alfabetização, eu não diria propriamente dita. Mas sim a apresentação para que eles sobre esse mundo das letras. O letramento para eles entendam o que significa para que eles possam estar mais preparados para o 1º ano principalmente. Então a gente usa vários métodos, eu gosto muito de trabalhar com recortes, gosto de trabalhar com livros gosto de trabalhar com histórias e gosto muito de primeiro contar a história e depois apresentar o livro, e através das imagens a gente puxar as letras, as palavras, as frases. A gente pode estar apresentando através de um quebra cabeça, ou um joguinho da memória, um jogo de peça de encaixe. Então a gente pode estar apresentando de várias maneiras, fazer também com eles brinquedos e brincadeiras para que eles possam estar vendo também como alfabetizar de uma forma divertida e legal, porque é o que eles gostam.*

Validando tais colocações sobre a fala, a oralidade, como essenciais para trabalhar a alfabetização e o letramento numa perspectiva de leitura de mundo, Magda Soares (2018), em seu livro “Alfabetização a questão dos métodos” alerta:

*[...] a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é *inata*, é um *instinto*; sendo *inata*, *instintiva*, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em um ambiente em que se ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma intervenção cultural, a construção de uma *visualização* dos *sons* da fala, não um instinto (SOARES, 2018, p. 45).*

Com isso, compreende-se a questão dos métodos que a autora explicita em sua obra: “[...] métodos não são a questão, mas **uma** das questões na aprendizagem inicial da língua

escrita, e ainda que métodos devem fundamentar-se em pesquisas e teorias sobre essa aprendizagem” (SOARES, 2018, p. 53). Assim, ao se trabalhar situações de interação entre a língua oral e escrita, tendo melhor entendimento sobre o que são e quais são os métodos possíveis para se trabalhar com as crianças pequenas nessa fase escolar, em que estão iniciando e construindo seus conceitos sobre linguagem oral e escrita, isto é, sobre a leitura e a escrita. Conforme Soares (2018) faz-se necessário: “[...] métodos que orientem o desenvolvimento e a aprendizagem da *faceta linguística* da alfabetização, recorte essencial da aprendizagem inicial da língua escrita e da introdução da criança à cultura letrada” (SOARES, 2018, p. 53). Todavia, é na pré-escola que se desenvolve, numa perspectiva de leitura de mundo, um ambiente alfabetizador preparado por professoras protagonistas, que lancem mão de métodos pertinentes à uma prática de leitura de mundo para preparar esse ambiente alfabetizador. Sendo assim, as práticas de leitura e escrita não devem ser negadas, mas sim bem fundamentadas. Vejamos a seguir algumas ações pedagógicas que demonstram métodos validados na Educação Infantil e que expressam, nas entrelinhas, a compreensão sobre a alfabetização na pré-escola:

*P7- [...] Utilizo muito assim, a identidade das crianças e a autonomia, esse é o início. Começa a trabalhar através da identidade e autonomia, a gente vai trabalhando as letrinhas do nome vou fazendo a pesquisa da vida da criança, o gosto que a criança tem e daí a gente vai articulando o planejamento, ali da alfabetização, para que ela possa aprender através desse método que é da identidade dela e, vai articulando o planejamento, através de textos, através de imagens, através de pesquisas da própria criança. [...] a gente às vezes ao ensinar eles a pegar no lapisinho a gente conversa ali e pergunta: - Que letrinha é essa? - Que letrinha você conhece- Essa aqui é o que? - É um “O”. “O” do quê? O que começa com “O”? Então você vai indo, você vai fazendo uma investigação para saber o que a criança conhece, o que ela gosta, de repente às vezes ela está ali e quer fazer um desenho; - Faz o desenho, então vamos, agora a gente vai escrever o nome do desenho: - O que é isso? É um carro? Que letra será que começa a palavra carro? Então vamos tentar pensar numa frase com o carro, tudo é alfabetização, tudo, tudo.*

*P5- Aí têm vários métodos que a gente aborda. Desde uma cadeira quando a gente vai arrumar as cadeiras ali é, trabalhando a direita, a esquerda, trabalhando frente, atrás. Isso trabalhando já a matemática dentro da própria arrumação da sala, explorando as mochilas onde estão colocadas, as posições que elas estão se estão em cima se estão embaixo. Os calçados que eles colocam dentro da sala, arrumadinhos, os pares, que não pode deixar tudo jogado, tem que deixar tudo certinho, a gente está trabalhando a matemática e explorando aprendizagem dentro da sala de aula, alfabetizando eles através da visualização dos objetos.*

*P6- Métodos é tipo assim, eu canto uma música com eles ou conto uma história e depois da música ou da história sempre vem o personagem, aí eu vou trabalhar a letrinha inicial do nome do personagem, aí quando é para ensinar a letrinha inicial do nome deles eu escolho uma música que, coloque os nomes, eu coloco os nomes de cada um e depois vem, a letrinha do nome e, sempre com o lúdico. [...] Como eu faço? É tipo assim, eu retenho alguma experiência, algum histórico de algum aluno, de alguma situação vivida dele, e eu coloco sobre o que ele viveu ou o que ele mais gosta de fazer e eu coloco tipo uma brincadeira com*

*aquele meio, com aquele mesmo objetivo do que ele gosta de fazer, e já aproveito uma palavra ali e já coloco como ensinar a alfabetização, já coloco um meio para alfabetizar, mas eu retenho alguma coisa que ele gosta de fazer para que ele venha sentir a aula prazerosa, assim, eu planejo a minha aula, e procuro sempre colocar junto a alfabetização.*

*P3- É eu trabalho a realidade da criança e dali nós vamos construindo juntos. É pelo menos o que eu procuro fazer no pré, eu vou trabalhando a realidade da criança e com eles a gente vai construindo o conteúdo. E daí com o interesse deles você vai, a tua aula vai seguindo. E muita coisa do teu plano de aula, que é flexível, por exemplo, você planeja para dar o “A” você acaba dando o “B, C, D”. Porque é a criança que vai construindo o conteúdo. [...] a gente vai construir junto, eu continuo com a ideia que o que eu faço é conforme eu vou vendo na turma. Porque uma turma nunca é o nível igual ao da outra, por exemplo, se eu trabalhar a vida inteira com o pré, eu nunca vou ter o mesmo plano de aula. Porque eu vou trabalhar conforme a realidade daquela turma. Então, nós vamos juntos descobrindo as letras, nós vamos juntos, através de sucatas descobrindo os números, as quantidades, as noções das coisas, eu trabalho bastante com sucata, e com a sucata a gente vai construindo. Você tem que ver o nível da tua turma, e tem que olhar individualmente para daí você saber o que você vai planejar para que o teu aluno consiga acompanhar.*

*P9- Métodos como o alfabeto móvel, eles usando muito, o tocar, o mexer é mais do que o visual. Eles não podem só olhar, eles têm que pegar. Um exemplo é do alfabeto móvel dos números, das quantidades, dos palitinhos. Então tem que ser muito o tocar no material, o contar ali com a mãozinha, com os dedinhos, então a gente usa muito isso, para poder chegar ao objetivo. [...] Na Pré-escola, a gente já pega a bagagem do que ele já sabe e a gente tenta ampliar esse conhecimento para ter melhores resultados à frente, desde conteúdos a serem trabalhados. Justamente ali como eu já tinha falado, eles já trazem uma bagagem. Porque a maioria já vem lá do berçário da escola, então a gente procura ver o que eles já sabem, eu faço o diagnóstico inicial do ano, diagnóstico avaliativo. Para saber de onde eles, de onde partir com eles, porque tem criança que chegou para mim esse ano, que não sabia nem o nome. Então estamos em julho e eles escrevem os nomes sem o uso da ficha, então assim eu procuro fazer o diagnóstico avaliativo no início do ano para ver o que eles sabem, desde o desenho, a escrita, os números.*

Percebemos ainda que os métodos são compreendidos de maneira diferente pelas professoras, sendo entendidos como estratégias, recursos e materiais didáticos e nem sempre como métodos de alfabetização.

A alfabetização e o letramento nas turmas de pré-escola vêm já há certo tempo, levantando polêmica entre os professores pesquisadores. Conforme Ferreiro (2011): “As discussões a respeito do momento em que se deve começar o ensino da leitura e da escrita parecem eternas. A pergunta ‘deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?’ é uma reiterada e insistente” (FERREIRO, 2011, p. 93). Compreende-se que as crianças iniciam tais processos desde o nascimento chegando em pleno desenvolvimento destes processos nas instituições de Educação Infantil. Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, Cipolla Neto e Barreto (2007) já diziam: “De fato, o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY; COLE; JOHN-STEINER; SCRIBNER; CIPOLLA NETO; BARRETO, 2007, p. 95). Sendo assim, é válido afirmar que

o mesmo ocorre com o aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças. A PCSC deixa isso claro quando expõe a relevância do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, o qual antecede o aprendizado da leitura e da escrita para os anos iniciais:

Nessa discussão, merece destaque o trabalho com a Educação Infantil e com a alfabetização nos anos iniciais, a ser também pautada pelo conceito de *gêneros do discurso*. No aprendizado do sistema de escrita alfabética, ou mesmo antes dele, é fundamental que os estudantes interajam por meio da escrita em contextos sociointeracionais em que possam construir sentidos nas relações com o outro, mediadas pela escrita, quer o professor atue como escriba e leitor, quer as crianças já consigam usar a escrita de modo mais autônomo e menos heterônomo. Importa, pois, que os processos de ensino considerem que o progressivo domínio do sistema de escrita alfabética tem de se dar nos/para os/em favor dos usos sociais da escrita, no âmbito dos *gêneros do discurso* (SANTA CATARINA, 2014, p. 123).

*P1: - [...] Existe hoje certa polêmica aí dentro da questão do alfabetizar crianças de diferentes idades. [...] Desde a questão da alfabetização: - Por que você não gosta disso? Por que você não gosta da matemática? Oh, a matemática é uma brincadeira é um jogo. Porque o português hoje em dia, tem muita gente que fala que não sabe lê e escreve, e realmente está difícil, mas, nós estamos vivendo naquela coisa assim, de que, todo mundo sabe de todo mundo, e fazem a leitura nos códigos do celular, têm turmas que têm uma linguagem, completamente diferente que às vezes você fica meio assim confusa, mas é a linguagem deles. As próprias crianças, que às vezes, já têm um dialeto, mas elas já começam falar entre elas, você tem que estar bem atenta para poder tentar, entender o que realmente elas estão falando. Às vezes elas se entendem mais entre elas do que a gente. Isso já são diferentes textos, por isso a questão de trabalhar com diferentes gêneros é importante.*

*P6- Na Educação Infantil eles têm que aprender sobre leitura e escrita, ou pelo menos eles terem uma noção, dos signos, da letrinha inicial do nome, mas não é aquela obrigatoriedade de que ele venha ter em aprender mesmo e sair da pré-escola alfabetizado e letrado. Mas que eles venham a ter uma noção para ir para o primeiro ano.*

*P5- Ah, eu acho muito interessante, muito legal, porque a gente dentro da sala de aula, a gente sempre quer ensinar eles, quer que eles aprendam. Então, eu gosto muito de trabalhar a alfabetização dentro da pré-escola, principalmente para eles reconhecerem as letras, reconhecerem as letras iniciais, escreverem o nome deles, escreverem as letras.*

*P8 – Como eu estou com o Pré I, eu não tenho essa obrigação de alfabetizar eles, então é muito na ludicidade mesmo e, se eu avanço, por exemplo, não trabalho o alfabeto corrido, trabalho letras salteadas e sempre que eu vou trabalhar uma nova letra, eu coloco todas as letras que eu já trabalhei, novamente, para que eles relembrem que nós tínhamos visto aquela, e a outra, e a outra. Mas assim, alfabetizar ainda não está sendo o meu foco.*

Constatamos que os processos de alfabetização e letramento, apesar de distintos, mas não separáveis, têm uma conotação diferente nas turmas de pré-escola em relação às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois, analisando os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, pode-se perceber uma intencionalidade diferente dos conceitos utilizados pelas professoras da Educação Infantil em relação ao que se propõe aos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, percebe-se também nas narrativas das professoras, que todas se encontram engajadas no processo ensino-aprendizagem ao relatarem suas práticas, apesar de não encontrarem palavras ou termos para definirem seus conceitos ao trabalharem a alfabetização numa perspectiva de leitura de mundo, e até mesmo de entender o que vem a ser e, de como trabalhar a alfabetização e letramento na pré-escola em relação à sua visão sobre a alfabetização e letramento, quando perguntamos: “O que você entende por alfabetização na educação infantil numa perspectiva de letramento?”

*P1: É alfabetização, ela está aprendendo. O que é ser um ser alfabetizado? É aquele que tem conhecimento para a vida. [...] A educação infantil, o letramento na educação infantil, ele consiste, em todo o ser da criança como o movimento, a brincadeira, a socialização e a compreensão do eu, e a gente trabalha muito a criança e eu mesma em sala de aula não faço o trabalho como as professoras que estão na educação infantil, no momento eu estou trabalhando fora de sala de aula. Mas eu vejo assim, a minha compreensão de educação infantil. Seria isso.*

*P7- [...] eu entendo assim que a criança, ela precisa ter uma preparação, não que ela precise estar alfabetizada totalmente para entrar no Fundamental, mas que ela precisa ter uma visão do letramento, que ela precisa estar letrada, ela precisa ter uma visão de mundo, sabe ela precisa assim entender o significado das coisas. Por isso a importância de estudar as letras, de estudar os jogos ali, para que ela tenha todo esse entendimento, para que ela possa estar letrada. Então assim eu creio que ela tendo essa visão anterior à plena alfabetização, ela vai ter sucesso no processo de aprendizagem dela.*

*P8 – [...] eles têm uma visão do mundo já, eles têm uma visão já do wi-fi, eles têm uma visão da internet, eles têm uma visão do You Tube. Então se a gente os trouxer para escola para brincar, correr e se movimentar, vai ter um bom tempo ali. Então eu acho que tem que caminhar junto o desenvolvimento, a brincadeira, a ludicidade e a alfabetização de um jeito prazeroso para a criança, que não se torne forçado.*

*P9 – Olha, eu para mim alfabetização é no dia-a-dia, porque no dia-a-dia aqui que eles aprendem. Eu tenho um aluno já lendo na pré-escola, ele está lendo, ele lê até as sílabas mais complexas, as sílabas simples assim foi bem rápido, ele já pegou as outras e eu trabalho muito o som de tudo, e eles já conseguem assimilar muito. Então assim, é diário, é um trabalho contínuo e diário. Através da “Roda de conversa” também, o modo deles se expressarem, sabe? Então, fazer eles se abrirem mesmo assim, a alfabetização, é para o mundo. É experiência assim, de vida, do que eles já sabem para ampliar isso. Então a alfabetização para mim é um trabalho diário, contínuo que desperta sem forçar, e deixar eles seguros. Eu tinha uma aluna aqui que ela não se apresentava na frente dos outros, ela não falava, ela não queria falar, se sentia presa, então assim, agora ela fala, reconta história, ela tem relação com todo mundo.*

Ao se realizar a “análise de conteúdo” da presente pesquisa evidenciaram-se momentos, na fala da professora, em que os conceitos sobre alfabetização na pré-escola, se confundem um pouco quanto à alfabetização sob uma perspectiva de leitura de mundo para essa etapa da Educação Básica:

*P7 – [...] porque tem crianças que chegam ao pré ou ali no segundo ano e eles mal sabem segurar no lápis. Então quer dizer que muitas crianças acabam começando a estudar só no pré, que agora é obrigatório. Mas nesses tempos eu fui visitar uma casa e a criança com 5 anos, ainda não estava nem na lista de espera. [...] porque dependendo do tamanho do atraso na aprendizagem que a criança tenha você tem que trabalhar de uma forma mais devagar e ao mesmo tempo mais acelerada para que ele possa alcançar os outros e atingir o objetivo que é a alfabetização. [...] A gente procura abordar um tema, e através daquele tema vão vindo outros assuntos e você as vezes vai trabalhar matemática, mas você acaba tendo que trabalhar português, e aí que se forma todo o processo de alfabetização porque você vai, você vai trabalhando uma coisa vai articulando outra, daqui a pouco você já trabalha um pouco de ciências, e daí são todos métodos assim que aos pouquinhos você vai trabalhando um método de cada vez e você vai conseguindo fazer a criança ter um letramento, uma visão assim de como que...*

Perante isso, o Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense (2019) coloca em destaque a seriedade desse processo de transição pelo qual as crianças em idade pré-escolar passam: “Assim, é fundamental prever formas para articular e respeitar as especificidades etárias na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando o percurso formativo e a continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças” (SANTA CATARINA, 2019, p.110).

*P6- Eu quero te parabenizar pela pesquisa, eu acho assim que é um tema muito importante assim, muito pertinente, porque a alfabetização é um assunto que tem levantado bastante polêmica, porque muitas crianças não estão preparadas. Eu tive inclusive um sobrinho que ele chegou no quarto ano e não estava alfabetizado, então eu acho assim que a criança tem que sair da pré-escola, com essa leitura de mundo pronta para enfrentar ali, aquela, essa mudança dessa transição que é da pré-escola para a escola[...].*

A narrativa da P6 deixa evidente sua preocupação, não só enquanto professora, mas também, como família, quando o assunto é a alfabetização na Educação Infantil e, a continuidade desse processo no Ensino Fundamental. Bem como, deixa evidente sua compreensão sobre esse processo que necessita de maiores esclarecimentos por parte das políticas públicas de formação continuada atendendo, principalmente, as professoras de Educação Infantil.

### 5.3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996).

Esta subseção trata da análise das respostas obtidas no que se refere à Formação Continuada e as reflexões das professoras de Educação Infantil acerca do tema. Segundo Paulo Freire (1996), a formação permanente, termo utilizado pelo autor quando se refere à Formação Continuada dos/as docentes, nos auxilia na reflexão sobre a nossa prática pedagógica, não só na prática do momento, mas também nas ações pedagógicas passadas para que assim, a partir de uma análise crítica sobre a prática possamos validar os conceitos teóricos numa fusão dos saberes empíricos e conceituais. Perante isso, observamos as respostas das professoras em relação à articulação da teoria com a prática:

*P1 – Essa articulação dá para fazer sim, sem dúvida. Dá para fazer, mas você tem que buscar bastante argumento, bastante teoria, bastante conhecimento, para estar fazendo essa articulação.*

*P9 – Muitas vezes, a alfabetização vai muito do que você vivencia, mas também tem aquela teoria, a teoria e a prática são bem diferentes uma da outra, claro que tem que ter a união, mas assim, uma formação direcionada exatamente para isso faz parte, eu fui professora de 1º ano e tive a experiência de participar do primeiro PNAIC que teve que foi alfabetização e letramento, e vi a diferença do meu 1º ano, naquele ano que eu fiz, porque era direcionado para isso. Então assim, a gente teve um bom resultado, eles já estavam aceleradinhos e a formação direcionada só ampliou o conhecimento deles. Eu acho assim que faz falta uma formação para esse entendimento.*

Diante da narrativa da P8, fica evidente a importância que ela dá às vivências explicitadas pelas professoras nos cursos de formação continuada. Entretanto, demonstra sua inquietude quando se refere à necessidade de melhores práticas, ou seja, de práticas embasadas teoricamente para um fazer pedagógico relacionando prática e teoria:

*P8 – A gente quando vai nessas formações até reclama da mesmice. Você vai lá e toda vida é aquele mesmo diálogo. [...] Então, eu penso assim, claro as pessoas trazerem as suas vivências, elas são válidas. Porque tem acontecido muito isso, elas vão lá mostram o que elas fizeram e tal. Mas assim, nós tínhamos que ter práticas teóricas para aprender a desenvolver. Porque é muito assim: - A professora fez aquilo lá. – Ah, mas aquilo lá eu já vi! - Aquilo ali é fácil! - Aquilo eu já fiz!*

A seguir, a professora aponta em seu relato, a relevância do desenvolvimento de uma postura política, explicitando o quão importante são os cursos de Formação Continuada para a constituição da consciência política, com conceitos teórico-epistemológicos, que conseqüentemente será refletida em suas atividades com as crianças (GARCIA, 2015).

*P7 – [...] porque veja bem, têm crianças que passam aqui 11 horas. Então se desde pequenininho ele deve entender que aquele papel higiênico ele não pode jogar no vaso, não é só porque vai entupir o vaso. Ele precisa saber que aquele papel higiênico, depois vai fazer falta, porque árvores foram cortadas para fazer aquele papel, aquele papel que ele joga fora, aquele papel que ele rasga em sala de aula. Então eu acho assim, que todos têm que ter esse entendimento, principalmente a família, a criança, e o professor saber que a criança também*

*é responsabilidade dele, que tudo o que ele ensinar na escola ela vai aproveitar. Aí vem também a falta da formação continuada, aonde o professor também vai ter essa preparação esse entendimento, porque assim todos fazem parte da vida daquela criança, então todos são responsáveis.*

Nesse sentido Garcia (2015), constatou em sua pesquisa, que nos cursos de formação continuada, faz-se significativo propiciar momentos que oportunizem às professoras relatarem suas práticas, vendo-as como capazes de tal correlação com os fundamentos teóricos que simultaneamente amparam a postura política da educação. Assim, entendemos que a escola é um lugar de contínuo movimento de construção e reconstrução das práticas, vendo os espaços de formação continuada como uma oportunidade de mostrar e refletir sobre, e com as teorias. Com isso é importante: “Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (GARCIA, 2015, p.17).

A autora traduz sua colocação quando coloca como imprescindível, a constante construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas no espaço escolar, partindo de ações pedagógicas ligadas à adequação do processo ensino-aprendizagem com a leitura de mundo, e com as fundamentações que embasam o cotidiano dos indivíduos, quando observa: “Repensar a prática, tendo a realidade como referência, significa instaurar um movimento de desconstrução/reconstrução permanente da atividade cotidiana” (GARCIA, 2015, p. 49). Analisando o ponto de vista das professoras, percebeu-se que demonstram a devida relevância à realidade das crianças ao planejarem suas práticas pedagógicas:

*P3- Conforme a realidade da criança, da vida da criança. Por exemplo, uma coisa que eu não gosto de trabalhar é o dia dos pais, o dia das mães, eu prefiro trabalhar a família na escola, e mesmo assim eu ainda questiono. Porque às vezes não têm membros da família para vir [...]. Então conforme a realidade, por exemplo, se eu tenho nesse ano, que todos têm pai e mãe, aí eu vou trabalhar o dia das mães e o dia dos pais, aí tudo bem. Agora se eu vejo que não tenho na realidade da minha turma, eu faço um cartãozinho e digo: - Você vai dar para a vó, você vai dar para o vô, aí todos vão dar para a vó, não, quem tem pai dá para o pai, quem tem mãe dá para a mãe, porque eu acho que isso magoa, machuca. Eu tive um aluno que ele amassou o cartão, e aquilo me marcou e nunca mais eu fiz. Então eu olho bem a realidade da criança para as atividades que eu vou trabalhar.*

*P4- É muito importante dar valor ao que a criança já trouxe de conhecimento, o que ele já sabe. Até porque às vezes o que ela tem do dia a dia é muito legal você trazer para a sala, e a gente acaba fazendo um bom trabalho com isso. Então eu penso que é muito legal quando se trabalha com a realidade deles assim, mas sabendo como trabalhar, tem que saber.*

*P5- Com certeza, a gente sempre tem que dar valor para aquilo que eles já sabem e ampliar o conhecimento através das dinâmicas, ensiná-los o que é certo e o que é errado através dos*

*jogos. Então eu trabalho muito o raciocínio lógico-matemático, trabalho a moral com as crianças dentro da brincadeira também.*

*P2 – Por exemplo, os conteúdos, eu acho importantes, porque a gente tem que ter um norte para, seguir, e a gente vai adaptando no nosso cotidiano, no nosso dia a dia, a gente vai adaptando os conteúdos à realidade das crianças, à nossa realidade. Mas é importante, porque a gente precisa de um norte para seguir.*

Diante disso, Gatti (2011) suscita questões específicas da docência, quando se refere a identidade das professoras em seus aspectos histórico-culturais, ou seja, quanto à realidade vivida pelas professoras, e o quanto se faz importante, nos cursos de formação continuada, apresentar momentos em que as professoras sintam-se compreendidas e amparadas pelas políticas educacionais, para que a partir disso, se vejam numa constante relação reflexiva com a prática e com a teoria, buscando condições para um fazer pedagógico que sirva de alicerce para entenderem o mundo e a partir disso transformá-lo. Por isto, a autora discorre sobre a relevância da identidade profissional e pessoal das professoras:

A identidade se constrói e não é dado. É respaldada pela memória, quer individual, quer social. Assim como o indivíduo só é nas suas relações sociais, compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser, portanto, percebê-los no seu vivido como pessoas inseridas num certo contexto familiar e comunitário, num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam esse trabalho. Essa postura compreensivo-reflexiva implica nuances que levam a admitir que, de qualquer forma, temos necessidade de estruturar conceitos, consciente ou inconscientemente - que nos orientam no agir -, [...] buscamos identidades até como uma condição para o nosso estar no mundo e agir (GATTI, 2011, p. 167).

Ainda se tratando da realidade, perante o planejamento e os encaminhamentos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), as professoras relatam algumas de suas inquietudes quanto às situações problemas com as quais se deparam no dia a dia:

*P4 - Nem sempre conseguimos, essa é uma realidade do professor em sala de aula. Por quê? Às vezes a realidade da criança lá dentro é outra, para alfabetizar. Às vezes vem um dizendo o que a gente tem que seguir, porque realmente é cobrado. Mas, chega um momento em que às vezes tem duas ou três crianças com mais dificuldades, porque sempre é cada um no seu tempo, então você tem que buscar uma coisa que consiga fazer com que todos deslanchem ou que consigam acompanhar aquilo que é dentro do nosso planejamento, que é dentro do que está pedindo. Então a gente vai tentando, nem sempre vai dar certo, mas a gente dentro do planejamento, como é flexível, a gente sabe que por ser flexível a gente consegue fazer esse desdobramento, nem sempre, mas a gente faz o possível para que esteja dentro daquele contexto que é o nosso objetivo. Assim a articulação não acontece daí não acontece.*

*P10 Eu acho que tudo tem que ser respeitado, cada criança tem seu tempo, então eu ofereço, a criança que aceita eu percebo e invisto, a criança que não aceita, então às vezes ainda não seja o tempo dela, então a gente tem que respeitar o tempo de cada criança. A gente estuda tanto nos livros, cada criança é um ser único. Então a gente tem que respeitar o*

*individualismo de cada um. Ela tem que desenvolver o interesse, e na-escola pré principalmente a gente não tem obrigação para a alfabetização, você oferece, estimula, prepara. Aí a criança vai demonstrar o que lhe interessa se não for no início do ano, vai ser mais no fim do ano. Mas, eu nunca percebi que elas não tem interesse, de alguma maneira jogando, brincando, lendo um livro, olhando as figuras ela já está demonstrando interesse, aí é só você descobrir qual é o estímulo que ela prefere, e aí você consegue trabalhar.*

Diante disso, a partir dos resultados da pesquisa realizada por Martins Filho (2009), e corroborando com as ideias de Gatti (2011), sobre a relevância da valorização das vivências tanto dos alunos como das professoras para se ampararem em práticas pedagógicas capazes de abarcar as diversas relações sociais existentes no espaço escolar e também nos cursos de formação, o autor explica:

Em nossa compreensão, as práticas didáticas escolares devem ser pensadas considerando as transformações sociais produzidas pela história humana bem como as diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares. Tais transformações não são lineares, mas estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais. Neste caso, o desenvolvimento humano se amplia e se constitui a partir das relações sociais e o homem como um sujeito histórico que tem sua existência mediada pela cultura e pelas condições objetivas de vida, apresenta-se como síntese das próprias relações sociais que estabelece (MARTINS FILHO, 2009, p. 62).

Sendo assim, de igual maneira, tais considerações nos levaram a uma reflexão mais aprofundada no que tange à formação continuada de professoras da Educação Infantil do município de Lages e às preocupações e dúvidas das professoras declaradas nas entrevistas realizadas, como por exemplo:

*P1: - É assim para adequar você tem que estar indo nessas formações, buscando esse conhecimento [...] as professoras não faltam elas estão indo buscar, e, vejo assim, que é buscando esse conhecimento lá, que você vai planejar e poder então desenvolver o trabalho, do seu planejamento com o que vem de lá. [...] Tinha que trazer mais para a turma que ela vai atuar isso deixa a desejar. Outra coisa é que a formação tem um intervalo muito grande entre um encontro e outro, e quando tem. Depois assim, demora, e quando chega ao meio do ano, começam aí aquela coisa acelerada, entendeu? [...] as professoras ficam meio perdidas, cansadas. Porque você trabalhar, depois ir para a formação é cansativo. Então ela fica muito espaçada e depois acumula e não é aquilo que teria que ser. Mas eu penso assim que se fosse uma coisa bem articulada, pelos nossos governantes, pelos que têm a incumbência de trazer isso para a gente. A formação continuada deveria começar no comecinho do ano e ter todo mês, tudo tranquilo, o professor iria buscar, iria se preparar cada vez mais no decorrer do ano, também, sempre trazendo as novidades teóricas, além daquilo que o professor busca por fora, ele está sempre lendo, sempre buscando. Mas essas formações aí deixam a desejar, e muito.*

*P7- Eu sinto falta de mais formações, porque se fala muito em métodos inovadores, mas têm crianças que se realmente não trabalhar no método tradicional elas não aprendem, infelizmente. Porque se não for o professor ir atrás, pesquisar, muitas vezes comprar jogos do próprio bolso, ou até montar com materiais reciclados, eu acho que não há modernização. Eu creio assim, que o pessoal, teria que ter um programa, uma formação mais continuada onde a gente pudesse de repente, ter oficinas, estudos, estudos sobre a alfabetização, de repente,*

*oficinas em que a gente possa trocar ideias com a colega, “rodas de conversa” eu sinto muita falta, de ter isso.*

Nesse sentido, Grosch (2011), defende que se faz necessário, cursos de formação continuada, momentos em que se prime por debates referentes às práticas pedagógicas e que estes estejam pautados em teorias relevantes a cada etapa da educação, embasando teoricamente as professoras em suas ações pedagógicas e que impreterivelmente, tenham como ponto de partida as experiências rotineiras trazidas para o contexto da formação continuada. Segundo a autora:

[...] o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores, à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula (GROSCH, 2011, p. 32-33).

*P6- Sigo o planejamento, só às vezes não posso dar conta de tudo, mas o que eu posso fazer eu tento fazer. Mas, minha maior dificuldade até no momento eu não sei dizer, assim posso te responder no sentido que esse ano eu não estou na pré-escola, estou no berçário I, mas quando na pré-escola surgiam algumas dúvidas eu estava pronta para conversar com outras colegas e dialogar com as outras e, buscar conhecimento, mais conhecimento. Seria bom se tivéssemos mais algumas formações, a gente já tem uma no bimestre, a gente já sabe, mas nunca é demais. Sinto falta, poderia ter mais formação continuada, assim nesse sentido direcionada ao pré-escolar.*

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da autonomia”, deixa-se entender na boniteza do fazer pedagógico quando relatou sobre a importância do professor/educador admitir ser um ser inconcluso, aliando-se à ideia de que não podemos nos envergonhar por desconhecermos algo, mas que ao ouvirmos nossos pares e deixar-nos ouvir, permanecemos numa constante reflexão crítica da nossa ação docente para, a partir daí transformá-la. Boniteza que se faz presente nas palavras do autor:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (FREIRE, 1996, p. 153).

Considerando as ideias de Freire (1996) e Grosch (2011), vale ressaltar o quão importante é que, nós professoras da Educação Infantil, busquemos por embasamento teórico que nos possibilite melhor e maior entendimento sobre como abordar a alfabetização, ou seja,

o processo de alfabetização nessa perspectiva de leitura de mundo, e um bom espaço para isso, sem dúvida, são os cursos de formação continuada. Pois, foi com esse intuito de avançarmos na questão da formação continuada das professoras de Educação Infantil do município de Lages/SC, que buscamos por uma teoria de base capaz de abarcar, principalmente, a formação continuada das professoras da pré-escola para compreendermos o que se faz necessário para uma prática pedagógica apropriada para tratar da alfabetização numa perspectiva de leitura de mundo num ambiente alfabetizador. Tal necessidade fica evidente nas considerações das professoras da Educação infantil, quando lhes perguntamos sobre o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que fora ofertado às professoras da pré-escola pela SMEL no ano de 2017, e os cursos de formação continuada:

*P5- Eu acho que sempre tem formação continuada, e também têm muitos cursinhos na internet que eu sempre faço e estou sempre olhando e fazendo e a gente tem sempre o curso na Secretaria de Educação. Eu fiz o curso do PNAIC também, fiz bastante curso do PNAIC. Então dentro do PNAIC, eu aprendi muita coisa que hoje eu trago para dentro da sala de aula, então a gente sempre aprende bastante. Participei também do PNAIC da pré-escola, pena que foi pouco. Participei até porque eu trabalhei na Educação do Campo muito tempo e sempre participava do PNAIC, porque a gente trabalhava com os alunos do primeiro, do segundo, do terceiro, do quarto e quinto ano. E até o pré junto, então ficava bem difícil para a gente trabalhar, daí o PNAIC me deu muita base, assim, muito conhecimento para que a gente possa ensinar de uma forma interativa, juntos, principalmente através dos jogos de alfabetização. Alfabetização de matemática e de português, dentro dos jogos. É bem construtivo assim.*

*P8 - No meu caso, como eu já trabalhei com os anos iniciais, eu já tinha feito PNAIC, então o PNAIC me deu um suporte, já naquela época, tendo outro olhar para a educação. Porque você tem que ter vários caminhos para chegar num objetivo*

*P1 - É eu fiz o PNAIC. Mas, não fiz na educação infantil, foi no fundamental. Essas formações elas deveriam ser, como diz, continuada mesmo, só que elas são muito relativas, não são uma coisa consistente, uma coisa que te embasa, uma coisa que te fala: - Nossa que coisa boa que eu aprendi hoje! Deixa a desejar. Mas a gente busca, busca mesmo, só que não sai a contento. [...] - É, e isso, teria que ter uma preparação, que assim que iniciasse o ano letivo já começasse essas formações, ou seja, que até tivesse antes um pouquinho, para o professor ir para a sala de aula já com uma certa bagagem, além de toda preparação que ele tem.*

*P10 – Estamos sempre buscando conhecimento, eu acredito que não estamos prontos nunca. Estamos sempre aprendendo, você, por exemplo, no Mestrado, está buscando conhecimento, eu ainda não tenho esse processo do Mestrado, e acredito que o Mestrado me ajudaria muito para que eu aprendesse as etapas do conhecimento, para que eu aprendesse como a criança se desenvolve, porque a gente tem que entender isso primeiro. Primeiro eu tenho que conhecer o ser, para depois eu saber como trabalhar com ele. Claro que eu me esforço, tento fazer o máximo. Desde a faculdade e a pós que eu fiz inclusive minha pós foi ‘alfabetização e letramento’, eu venho partindo disso, eu tento adequar o que eu conheço aos meus alunos, ao conhecimento que eu posso passar para eles, e eu consigo de alguma maneira desenvolver o meu trabalho de uma forma que eu acredito que esteja sendo bom, tendo um bom resultado. A maior dificuldade eu acredito ter, seria em relação às formações, porque a gente percebe que*

*poderiam ter mais vezes e serem mais direcionadas para o tema alfabetização, principalmente na Educação Infantil. Porque como eu disse anteriormente, imitamos muito o Fundamental e nós temos que direcionar o nosso conteúdo da Educação Infantil para preparação para o do Fundamental. Porque, eu entendo que, nós não temos que deixá-los letrados e alfabetizados para o Fundamental, mas sim preparados para enfrentar o 1º ano, e é então a maior dificuldade seria na falta de formações próprias para professores alfabetizadores.*

O momento de transição da pré-escola para o Ensino Fundamental também exige um olhar atento de todos os profissionais que atuam nessas etapas, como indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2019, p. 51).

Nesse sentido, entende-se que é por meio da formação continuada que as professoras da pré-escola estarão amparadas para planejar o trabalho pedagógico de uma maneira que tragam momentos de incentivo, acolhimento e segurança às crianças nessa fase de transição, de modo que se sintam à vontade, interessadas e seguras. E que partindo desses fazeres pedagógicos, possam construir seus conceitos em relação ao mundo que as cerca numa interação afetiva e contínua do educador e seus pares.

*P2 – Na verdade a gente tem formação, mas, na formação não se aborda claramente: - Ah, você deve trabalhar isso e aquilo, e ninguém te mostra ou te dá, assim, um conteúdo específico, te mostra como você tem que trabalhar. Na verdade, tem lá o planejamento, os conteúdos, e vire-se, e seja lúdica, e seja criativa. Então assim, eu acho que poderia ter uma formação continuada, assim que fosse mais dirigida, que fosse assim, mais específica, tipo: - Como você vai alfabetizar? Como você deve fazer? Qual é o processo? Até onde você pode ir? Porque às vezes a gente fica com medo de avançar demais, ou fica com medo de regredir, de não avançar. Então você fica assim sem norte, eu acho que deveria ter uma formação continuada que fosse direcionada para isso, até onde você vai na alfabetização com essas crianças, até onde você pode ir, te mostrando como ir, como fazer e até onde você pode ir com essa criança na pré-escola.*

*P8 – Eu me sinto apta, eu só acho que as crianças ainda estão muito imaturas para uma alfabetização, principalmente no Pré I, porque eles estão com 4 anos ainda, fazendo 5 anos, então, é claro que se nós tivermos ali uma criança que saia lendo, vai ser um, extraordinário. Porque eles ainda têm a tendência de brincar e, é no lúdico. Então, já no Pré II, eu acho assim que a gente já conseguiria um resultado um pouco melhor, e mesmo assim lá nos anos iniciais lá com o primeiro ano, se a gente for considerar mesmo, eles têm apenas seis anos. Então eles estão no auge da brincadeira. Então eu acho assim que a maturidade das crianças, é como eu falei, uns pegam rápido outros não pegam, depende também muito da estrutura familiar, depende muito de uma boa alimentação, que a gente sabe que são, “enes”*

*fatores que fazem com que uma criança, se sobressaia mais do que a outra. Assim como a gente sabe que também tem aquele que, mesmo com muita necessidade, se supera, eu acho que vai de cada criança, também, da sua maturidade.*

*P9 - Você chega lá no primeiro, segundo terceiro ano, você chega no quarto, no quinto, elas não sabem desenvolver uma escrita, elas não sabem fazer um texto, elas não sabem, fazer um cálculo, o básico o mínimo do mínimo. Então alguma coisa se perdeu no meio do caminho. [...] Na pré-escola e no primeiro ano eles ainda têm a ideia de brincar, a ideia de brincadeira e nada melhor que alfabetizar com a brincadeira.*

Ainda no que se refere à fase de transição, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e o uso de diferentes linguagens, cabe elucidar que a formação continuada tem um importante papel para trabalhar e estar trazendo para as professoras uma teoria validando a prática e vice versa. Sendo assim, Andrade (2011) acentua:

No espaço da educação infantil, o professor é o principal mediador entre a criança e a escrita, e deve, a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem sobre a mesma, intervir de forma sistemática, consciente e planejada, a fim de ampliar esses saberes. Deve elaborar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de verdadeiros leitores e produtores de textos (ANDRADE, 2011, p. 2).

*P7 - [...] a gente sabe que não é fácil, porque muitos deles têm a realidade totalmente diferente fora da escola. Então isso é uma coisa que eu creio que é preocupante também. Porque eu vejo que é aí que está a maior dificuldade de muitos deles. Não estão conseguindo sair alfabetizados do segundo ano. Porque eu vejo que alguns saem do primeiro, dependendo da professora até do pré-alfabetizados. Mas chegar ao segundo ano sem estarem alfabetizados é preocupante e eu vejo que muitas crianças têm muita dificuldade.*

Seguindo a perspectiva da continuidade ao processo de ensino aprendizagem, e também à importância de cada etapa da Educação Básica tem em continuar colaborando com o processo de alfabetização, partindo das práticas aplicadas nas turmas e etapas anteriores, para amparar as práticas pedagógicas futuras, pelo prisma da leitura de mundo, e fazendo uso dos conhecimentos que os alunos já apreenderam Martins Filho (2009) coloca:

É preciso desenvolver uma concepção integrada para a educação básica, importante ressaltar que no Brasil a Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Cada uma dessas etapas apresenta uma função social, uma finalidade educativa delimitada, um trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido junto as crianças, adolescentes e jovens, ou seja, aos alunos/estudantes de forma que o nível seguinte nunca terá o objetivo de suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior. Eles complementam-se, integram-se, mas não devem ser mutuamente compensatórios (MARTINS FILHO, 2009, p. 89).

Sendo assim, entendemos que se faz necessário ainda, nos espaços de formação continuada, focar numa concepção de educação integralizada, em que o objetivo maior da educação, nesses períodos de transição, vise à complementação e integração dos saberes já conquistado pelos educadores/educandos. Para que isso seja possível vale recordarmos as palavras de Freire (2001) quanto à formação continuada, ou permanente, como descreve o

autor: “[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (FREIRE, 2001, p. 80).

Portanto, a relevância dos cursos de formação continuada fica evidente na fala das Professoras, quando expõem suas dúvidas e inquietudes ao se deparar com uma turma de pré-escola, sem saber exatamente como prosseguir nesse momento de transição ao qual a criança irá passar quando for para o 1º ano, e a necessidade de ter um rumo, ou seja, um amparo teórico-prático para trabalhar a alfabetização num ambiente alfabetizador sem forçar o processo:

*P2 –[...] fazendo um comparativo entre o Ensino Fundamental e a pré-escola, a gente já vê, eu vejo, eu sei que tenho alunos bem adiantados ali, que já conhecem letras, que já sabem escrever, que você pode, por exemplo, ditar uma palavra, ditando as letras e essa criança já consegue escrever. Você não precisa mostrar é aquela letra, você só fala: - Faz o “P”, faz o “A”, ele já sabe, ele faz, ele vai escrevendo a palavrinha. Então eu vejo assim que é bem diferente, sabe? Acaba sendo um desafio e, eu vi que ali nós temos crianças que já são bem avançadas e a gente fica naquele intuito de querer ajudar cada vez mais para que eles vão preparados para o 1º ano. Eu tenho então o intuito de ajudar eles. Por exemplo, tem criança que tem curiosidade, vive perguntando, te pergunta: - Ah, como é que eu escrevo tal coisa professora? Uma palavra por exemplo. - Como é que eu escrevo “boneca”, professora? Você ajuda, vai ajudar, é o interesse da criança, não quer dizer que aquela que não demonstra interesse, que não te pergunta que essa criança não vai aprender, ela vai aprender também. Mas eu já vejo assim, que têm crianças bem preparadas, estão bem preparadas já para o Fundamental, pela vontade deles mesmo, têm crianças que têm vontade de aprender a ler e escrever. E eu estou achando bem bom, foi um desafio, é, está sendo um desafio, mas assim a gente já conseguiu uma evolução bem grande. Se for olhar de fevereiro que a gente começou as aulas, lá do dia quatro de fevereiro, para agora, a gente já conseguiu um avanço bem grande. E assim, a minha maior dificuldade, na verdade, foi a hora assim que eu cheguei, por exemplo, quando eu cheguei em sala de aula, que eu pensei, como é que vai ser, e agora? O que e como é que a gente vai trabalhar? Como é que eu vou abordar? Como é que vai ser? [...] Talvez a gente pudesse ser melhor orientada nessa parte.*

*P10 – Pois é olha, é como a gente falou, a gente percebe assim que os cursos ou as próprias formações, que a própria secretaria da educação nos fornece, são muito mais direcionados para os pequenos, para os menores, para os pequenos e bem pequenos. E nós não temos uma formação, ou até não observo uma formação que possa nos direcionar a alfabetização, como trabalhar? De que forma trabalhar? Como eu posso abordar isso com as crianças? Até onde eu posso ir com as crianças? Claro que não existem limites, mas eu sei que eu não posso ultrapassar o desenvolvimento deles, respeitar cada um, eu gostaria sim que tivesse mais formações e mais cursos que a gente pudesse estar desenvolvendo mais esse aprendizado, cada vez mais.*

Enfim, faz-se necessário ainda, aqui ressaltar, que mesmo a SMEL oferecendo cursos de Formação Continuada que embasem a prática das professoras da pré-escola no tocante ao processo de alfabetização, a busca pelo conhecimento teórico e aprimoramento das práticas

pedagógicas das professoras de Educação Infantil, ocorrerá pela contínua e perseverante pesquisa em relação às inquietudes que cada uma das professoras necessita responder. Diante disso, além de contar com o próprio empenho e dedicação, as/os professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contam com o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense que os orienta juntamente com as secretarias de educação municipais:

A partir dessas considerações, esperamos ter auxiliado os(as) educadores(as) catarinenses com reflexões sobre o percurso a ser desenvolvido no processo de alfabetização. No entanto, são apenas algumas possibilidades, o caminho a ser trilhado necessita ser elaborado de forma a considerar a historicidade e os contextos dos sujeitos envolvidos, suas especificidades humanas. Cabe aos educadores(as), em um processo contínuo de estudo e de formação continuada, buscarem o domínio desses conceitos e, como autores da sua própria prática pedagógica, galgarem os seus percursos a partir da realidade em que se encontram imersos (SANTA CATARINA, 2019, p. 154).

Em relação às inquietudes e desafios sobre a BNCC, a P10, deixa claro em sua fala, a preocupação que tem no que diz respeito ao seguimento da BNCC, porém demonstra entendimento e dedicação, ao admitir que é necessário um maior aprofundamento nos estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular:

*P10 – Sigo rigorosamente o planejamento que é indicado pela Secretaria de Educação. Principalmente porque é um planejamento que vem da BNCC. Então é um planejamento que ainda tem algumas coisas a serem modificadas. Porque infelizmente nós ainda copiamos muito do Fundamental na Educação Infantil nós ainda não temos um preparo próximo para a Educação Infantil para que possa nos embasar como professoras, para planejar. Então eu sigo o planejamento, acredito que ele tenha algumas mudanças a serem feitas ao longo dos anos.*

Enfim, ao findarmos a análise desta categoria sobre formação continuada, percebemos que as inquietudes das professoras da Educação Infantil, não diferem totalmente das nossas inquietações, enquanto professoras pesquisadoras. Haja vista, que as professoras entrevistadas também se preocupam com a formação continuada e até sugeriram, durante a entrevista, que sejam oportunizados mais dias para a realização dos cursos de formação continuada e que estes sejam realmente direcionados para a Educação Infantil e principalmente para a pré-escola, considerando as especificidades da alfabetização nessa etapa da Educação Básica. Entendemos então, que se faz necessário repensar a formação continuada para as professoras de pré-escola, buscando um melhor entendimento teórico sobre alfabetização num ambiente alfabetizador numa perspectiva de leitura de mundo, para a realização da formação continuada na SMEL, entrelaçando nas discussões a teoria, sobre alfabetização na pré-escola, com a prática trazida pelas professoras de pré-escola, bem como sugere-se nesta pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996).

Neste estudo entendemos que a leitura de mundo a alfabetização e o letramento não podem ser vistos de maneira dicotômica, mas, sim entendidos e trabalhados simultaneamente com a compreensão do contexto, mesmo antes da criança saber ler e escrever convencionalmente. Compreendemos que a alfabetização inicia-se com o nascimento do sujeito e prolonga-se por toda a sua vida, pois a criança já ao nascer e encontra-se envolvida num ambiente social com diferentes linguagens, e independente de sua cultura, convive com um mundo letrado, apesar de uns mais outros menos. Assim, mesmo antes de chegarem às instituições de ensino já convivem com situações alfabetizadoras. Desta forma, as professoras de Educação Infantil, em sua *práxis*, têm o importante papel de continuar desenvolvendo momentos que oportunizem as crianças conviver e dialogar com seus pares e estes com a professora num ambiente alfabetizador permeados por realidades e experiências empíricas de todos.

Diante disso, a presente pesquisa permitiu-nos refletir que uma pesquisa, principalmente na área das ciências humanas, neste caso da educação, precisa estar amparada no desejo de conhecer a realidade dos educandos e, a partir disso contribuir, para uma transformação e por uma constante procura por conhecimento que nos habilite a intervir na sociedade de maneira que possamos fazer de nossas vivências, concretas contribuições na defesa de uma sociedade mais igualitária e libertadora, isto desde a Educação Infantil.

Cabe ainda elucidar nesta redação, que na seção e subseções que tratam da teoria de base, ou seja, nos estudos realizados sobre as concepções de alfabetização e letramento, ambiente alfabetizador e leitura de mundo no âmbito da Educação Infantil desta pesquisa, foi possível, trazer as abordagens dos teóricos escolhidos e suas principais contribuições que vieram ao encontro dos objetivos anunciados. Com isso, ampliaram-se as leituras e os escritos quanto ao objeto de estudo que recai no reconhecimento das ações pedagógicas das

professoras que ao relatarem suas práticas deixaram transparecer suas compreensões sobre o tema, fatos estes que consideramos indispensáveis para responder as principais dúvidas levantadas no início desta pesquisa.

Diante das respostas dadas pelas professoras entrevistadas da Educação Infantil, que nessa pesquisa foram dez, quando indagadas sobre suas práticas pedagógicas, incluindo a ligação que as diferentes práticas pedagógicas têm com a preparação de um ambiente alfabetizador, sendo esta a primeira categoria elencada, depois de transcrever as entrevistas e selecionar as falas que condiziam com esta categoria, iniciamos a análise de conteúdo onde se buscou atingir o objetivo de verificar como acontecem as práticas pedagógicas das professoras da pré-escola e se estas têm como parâmetro o processo de alfabetização, das crianças pequenas, não de modo convencional, mas numa perspectiva de leitura de mundo num ambiente alfabetizador. Ao analisar as respostas das professoras verificamos que as práticas pedagógicas das professoras de pré-escola, caminham concomitantemente com a alfabetização, embora, relatem em suas respostas que em suas práticas não objetivam alfabetizar as crianças nessa etapa.

A vista disso observamos que mesmo sem terem feito uso do termo ambiente alfabetizador, as práticas de abordagem da alfabetização nas práticas de leitura e escrita, quando fazem uso de textos de diferentes gêneros, como música, histórias infantis, passeios em que relatam e registram palavras, atividades de escrita como desenhos, registro de palavras no quadro entre outras, já estão preparando um riquíssimo ambiente alfabetizador, principalmente nas turmas de pré-escola.

Durante a análise desta categoria sobre prática pedagógica e ambiente alfabetizador, destacamos ainda, no tocante ao uso da linguagem oral, que ao trabalharem a leitura e a escrita na pré-escola, a frequente, quase diária, Roda de conversa, a prática mais utilizada.

Nas práticas pedagógicas narradas pelas entrevistadas, a Roda de conversa, foi a prática mais relatada pelas professoras em todas as categorias e subcategorias enumeradas. Assim se valida a teoria de Freire (1996) quando defende que o diálogo além de ser uma imprescindível ferramenta pedagógica é uma necessidade do ser humano. Entendemos que é por meio das relações dialógicas que os sujeitos se expressam e se deixam entender e que o diálogo é a principal maneira de se expressar e de conhecer o outro.

As professoras relataram várias situações em que o diálogo precede as demais atividades, como por exemplo, antes de uma saída a campo, em um passeio, a professora orienta seus alunos e estes durante o passeio fazem perguntas e dão respostas ao passarem por

determinados locais evidenciando as ações pedagógicas dialógicas apresentadas pelas professoras em suas narrativas.

Em relação às práticas lúdicas na educação Infantil, citadas pelas professoras, ainda na análise da categoria sobre as práticas pedagógicas, elas indicam em vários momentos que fazem uso de jogos e brincadeiras para trabalharem a alfabetização, em situações em que introduzem as letras e os números de maneira mais lúdica possível, despertando assim um melhor, mais ativo e duradouro interesse nas atividades de alfabetização. Também nos jogos e brincadeiras a conversa permeia essas atividades, como introdução, ao serem ditas as regras e no desenvolvimento das atividades lúdicas, na sala ou no pátio, quando no decorrer das brincadeiras e jogos as crianças questionam e reclamam seus direitos, conforme os relatos das professoras.

Foi a partir da compreensão e da reflexão, das e, nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil, e principalmente as da pré-escola, que entendemos que é partindo de uma melhor compreensão teórica sobre o conceito de alfabetização, que se pode trabalhar num ambiente alfabetizador, sem primar exclusivamente por uma leitura e escrita convencional da palavra. Mas, que se faz necessário entender como ocorre a apropriação da leitura de mundo antecedendo a leitura e a escrita da palavra no espaço da Educação Infantil, numa turma de pré-escola.

A outra categoria selecionada e analisada foi referente ao objetivo que buscou responder as dúvidas quanto ao entendimento do que vem a ser a leitura de mundo, anunciada por Freire (2011) em seus escritos. Tal categoria contribuiu para aprofundar juntamente com as professoras de educação infantil, pré-escolar, uma revisão e reflexão de conceitos sobre a alfabetização numa perspectiva de leitura de mundo, e partindo das afirmações das professoras, constatamos que a prática desse exercício em incitar a criança a ler o mundo antes mesmo de ler a palavra, auxilia os educandos nas mais variadas situações do dia a dia de sua vida social e escolar. Por exemplo, ao expor suas vivências e experiências na Roda de conversa, a criança já está refletindo sobre o mundo, o seu mundo, e ao ouvir os colegas e a professora ela reflete sobre o mundo dos seus pares e da própria professora.

Sendo assim, as professoras valorizam esses momentos e dizem, em outras palavras, que é por meio da leitura do mundo que a criança irá conhecer e deixar-se conhecer nos aspectos social, histórico e cultural. As professoras também afirmam, em suas explanações, que partindo da realidade da criança fica mais fácil abordar a alfabetização e prepará-los para o 1º ano, como também planejar o seu fazer pedagógico. Quanto às crianças, as professoras entendem inclusive que elas irão coletar e comparar as experiências dos, e com os outros

colegas. Assim estarão englobando um maior número de informações reais, enriquecendo seu intelecto para melhor desenvolver o cognitivo numa constante troca de saberes empíricos.

Observamos, nas narrativas de algumas professoras da pré-escola, uma aparente preocupação quanto à passagem das crianças da pré-escola II para o 1º ano do Ensino Fundamental, em que dizem haver uma preocupação com a transição da criança, ao anunciarem em seus relatos, à necessidade de se abordar a alfabetização na pré-escola para que as crianças cheguem no 1º ano já com certo conhecimento das letras, dos números e pelo menos escrevendo o nome. A partir dessas inquietudes, percebemos o quão importante é para nós professoras dessas duas etapas da Educação Básica, analisar nos documentos legais que constam as políticas públicas de alfabetização na pré-escola, baseando-nos nas orientações que tratam ou que se relacionam com o termo alfabetização na pré-escola.

Sendo assim, a partir das análises dessa categoria e suas subcategorias e as contribuições das professoras entrevistadas, poderemos levar às crianças práticas pedagógicas que evidenciem melhor a leitura de mundo num ambiente alfabetizador com atividades diversas de leitura e escrita sem o intuito de alfabetizá-las convencionalmente. Mas, sim com a intenção de mediar a transição para o 1º ano do Ensino Fundamental, momento este de suma importância para os pequenos nessa etapa da Educação Básica, enfatizando a leitura de mundo como ponto de partida.

Tratando de mais um dos objetivos específicos dessa pesquisa encontramos respostas referentes a essa transição que se respaldam nas metas referidas no PNE, no PEE e no PME entre outros documentos legais que embasam as práticas pedagógicas da Educação Infantil nessa transição. Confirmamos também, nas entrevistas, que as professoras buscam seguir o que a SMEL solicita quanto ao planejamento e suas ações ancoradas na BNCC. Observamos que por vários momentos as professoras também deixaram evidente que têm buscado entender e procurado planejar suas ações pedagógicas seguindo orientações da SMEL e no momento da BNCC, conforme lhes têm sido solicitado.

Diante dessa interpretação dos dados coletados e dos documentos legais, entendemos que recai nas professoras as maiores responsabilidades para se fazer cumprir os propósitos das leis e responder às suas próprias dúvidas quanto ao processo de transição, e também saber como abordar a alfabetização na pré-escola.

Ao analisarmos as falas das professoras, nos momentos em que surgem tais preocupações, relacionamos com o que encontramos nos documentos legais, em que estão explícitas as políticas públicas que primam por uma estruturação de práticas pedagógicas, no 1º ano, visando a articulação com as estratégias pedagógicas desenvolvidas na Educação

Infantil, bem como a valorização dos/as professores/as, indicando a formação continuada como alicerce para práticas pedagógicas.

Conseqüentemente, foi justamente nesse momento da análise de conteúdos, que surgiu uma terceira categoria. Nessa categoria nomeada, formação continuada para as professoras de Educação Infantil, na qual, as professoras afirmam em suas falas, que se preocupam quanto à responsabilidade por essa passagem da criança, pois acreditam que de uma forma ou outra tal responsabilidade recai sobre elas, mas também relatam que sentem falta de mais cursos de formação continuada que abordem a questão da alfabetização na pré-escola, deixando evidente essa carência por mais formação continuada direcionada à pré-escola. Assim sendo, essas preocupações das professoras são vistas como indício de uma necessidade para uma proposta de cursos de formação continuada que venha contribuir para as discussões referentes ao processo de alfabetização das crianças pequenas.

As professoras dizem que ficam perdidas por não saberem bem como trabalhar essa questão na pré-escola. Entendemos então, pelos seus relatos, que se encontram dispostas a buscarem por um embasamento teórico que seja disponibilizado nos cursos de formação continuada. Apesar de que demonstram, por meio das narrativas, práticas coerentes a um ambiente alfabetizador numa perspectiva de leitura de mundo, mesmo sem terem definida uma concepção teórica enquanto conceitualização para se trabalhar a alfabetização nesse prisma.

Analisando as falas das professoras de Educação Infantil, mais precisamente as da pré-escola, evidenciamos a carência teórica em relação às dúvidas recorrentes quanto às possibilidades de se alfabetizar na pré-escola, como fazer, e até onde podem avançar no processo de alfabetização da leitura e da escrita das crianças pequenas. Entretanto, apesar de não mostrarem claramente suas concepções pedagógicas em termos e palavras objetivas, deixaram-se fazer entender na subjetividade das colocações, ao demonstrarem nas narrativas de suas práticas uma concepção histórico-cultural, sendo esta a concepção defendida pela SMEL.

As professoras relatam a defasagem nos cursos de formação continuada para as turmas de pré-escola, pois dizem ter, mas, acrescentam que os cursos são insuficientes, talvez devido à frequência dos encontros, ou ainda, por não contarem com tempo suficiente para desenvolver bases teóricas sólidas que oportunizem um melhor e mais amplo entendimento de suas próprias concepções sobre o processo de alfabetização nessa etapa da Educação Básica. Consideramos como principal instrumento de amparo às professoras de Educação Infantil do município de Lages-SC, cursos de formação continuada embasados teoricamente em

tendências pedagógicas que venham corroborar com os anseios das professoras em relação à alfabetização numa perspectiva de leitura de mundo num ambiente alfabetizador.

Percebemos que somente seremos capazes de avançar para uma prática libertadora se tomarmos consciência de que o/a professor/a não é um transmissor/a de conhecimento, mas sim um mediador/a dialógico que atua concomitantemente como aprendiz durante todo o processo de alfabetização, numa perspectiva de leitura de mundo, que se apresenta contínuo e complexo por toda a vida.

Tomamos também consciência da relevância que o conhecimento da legislação educacional tem na compreensão desta temática em estudo, para tanto, a educação sendo um ato político, como diz Paulo Freire, buscamos nas políticas públicas as considerações no que se refere às políticas sobre Alfabetização e Letramento na Educação Infantil, evidenciando que na pré-escola não se utiliza o termo alfabetização, mas evidencia que é dever de todos atribuir e propiciar à Educação Infantil, principalmente na pré-escola, um ambiente alfabetizador às crianças.

Diante destas questões, e pelos estudos teóricos e empíricos compreendemos melhor a concepção de alfabetização e letramento na pré-escola, pelo prisma das ideias de Freire que em suas obras discorre frequentemente sobre a alfabetização, quando afirmou que a leitura do mundo deve ser feita mesmo antes que o educando aprenda a ler e escrever a palavra, ou seja, antes que ele adquira um amplo vocabulário, conheça as normas gramaticais e consiga dominar a escrita e todos os demais aspectos da língua materna. Sendo assim, seria impossível separar completamente a “leitura de mundo” da “leitura da palavra”.

Partindo das análises dos dados coletados na pesquisa empírica, afirmamos que a pesquisa de campo trouxe relevantes contribuições para nossa formação como professora/pesquisadora, e que certamente ampliaram nossa compreensão sobre alfabetização, suas possibilidades e adequações para trabalhar com crianças pequenas, bem como, entender e embasar nossa postura frente ao processo de alfabetização quando voltarmos às atividades com a pré-escola.

Por fim, consideramos a leitura de mundo como antecessora da leitura da palavra, e que na pré-escola quando a criança está em pleno processo de alfabetização, as práticas devem estar direcionadas e primarem por se darem em um ambiente alfabetizador, não só em sala de aula, mas em todo espaço escolar e social. Percebemos nas falas das professoras algumas das inquietudes que nos levaram, inicialmente, a pesquisar sobre este tema, que para nós, têm se tornado cada vez mais apaixonante. Sendo assim, sentimos a necessidade de uma política pública municipal de formação continuada, voltada para nós professoras de Educação

infantil que nos proporcione estudos que amparem nossa prática pedagógica ao trabalharmos com as crianças da Educação Infantil, relacionando a teoria com a prática e a prática com a teoria, lembrando que isso será possível se priorizarmos, nos espaços de formação continuada, momentos dialógicos entre nossos pares trazendo para os encontros de formação as teorias que fomentam discussões acerca da proposta histórico cultural na qual nos embasamos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.
- BASTOS, Fábio da Purificação. Discurso. *In* STRECK, Danilo R. et al (org.). **Dicionário Paulo Freire** . 4. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018, p.150-151.
- BORGES, Liana da. Alfabetização. *In* STRECK, Danilo R. et al (org.). **Dicionário Paulo Freire** . 4. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018, p.33.
- BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2019.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução número 02 de 22 de dezembro de 2017. MEC, Brasília -DF. 2017
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 03 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 15 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Educação Básica. Diretrizes Curriculares.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Introdução. v. 1, Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Formação pessoal e social. v. 2, Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Conhecimento de mundo. v. 3, Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação.** Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 out. 2019

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein; EBERT, SÍntia Lúcia Faé. A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.2, p. 174–190, dez. 2013.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução de: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRONER, Emanuele; SUDBRACK, Maria Edite. **Educação Infantil: direito ou obrigação? reflexos da Lei 12796/2013**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

GARCIA, Regina Leite. **A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GROSCH, M. S. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

\_\_\_\_\_. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; GARCIA, Walter E. (org.). **Bernardete A. Gatti: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4).

GATTI, Bernardete Angelina et al (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 10 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia et al (org.). **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAGES. **Lei nº 4114**, de 23 de junho de 2015 aprova o plano municipal de educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-lages-sc>. Acesso em: 13 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 353**, de 3 de fevereiro de 2011 Ementa da lei. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lbrdm PME/LEI 353>. Acesso em: 12 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.829, de 28 dezembro de 1992**. Cria o Conselho Municipal de Educação (CME), alterado pela Lei nº 3564, de 07 de julho de 2009, e Lei Complementar nº 412, 28 de maio de 2013.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização: Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 11. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS FILHO, Lourival José *et al.* **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Lourival José. Anos iniciais do ensino fundamental e Paulo Freire: docentes em diálogo. **Revista Camine**: Caminhos da Educação, Franca, v. 11, n. 1, p. 80-93, 2019. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2867>. Acesso em: 11 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Tem azeite na botija?** Ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis-SC. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAMPAIO, Carmen Diolinda da Silva Sanches. Ambiente alfabetizador na educação infantil: uma construção. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 41-52.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: Uma proposta construtivista. Tradução: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovich; COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; CIPOLLA NETO, José; BARRETO, Luis Silveira Menna (org.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZACCUR, Edwiges. Fala português, professora. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 17-40.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE  
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

Você está sendo convidado/a à participar do projeto de pesquisa intitulado “Alfabetização numa perspectiva de leitura de mundo vista como um processo contínuo alfabetizar na pré-escola: como assim?”. O objetivo deste trabalho é compreender o entendimento das/os professoras/es de educação infantil, especificamente os que atuam na pré-escola, sobre sua perspectiva teórica quanto à alfabetização, no contexto da educação infantil, e as possibilidades de se alfabetizar na pré-escola. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar respondendo um questionário com 13 questões e se for selecionado/a, que participe da entrevista que será gravada, com 15 perguntas, ambos previamente agendados a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar de que forma ocorre o processo de alfabetização enquanto leitura de mundo, quais as possibilidades de se alfabetizar na pré-escola e como as **práticas pedagógicas** contribuem para esse processo, de maneira que venham contribuir com uma alfabetização letrada. De acordo com a resolução 466/2012 “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, angústia, tristeza e frustração, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados durante o processo, a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa remetem à possibilidade de auxiliar na reflexão sobre as **práticas pedagógicas** na Educação Infantil, ampliando o entendimento do que é a alfabetização na educação infantil e, quais as possibilidades de se alfabetizar crianças pequenas, especificamente na pré-escola, numa perspectiva da leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra, e dos símbolos e códigos da escrita da língua materna.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 999473378, ou pelo endereço Dilnei Vieira Velho 683, Chapada. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: [cep@uniplaclages.edu.br](mailto:cep@uniplaclages.edu.br). Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Responsável pelo projeto: Denise Cristiane do Nascimento Vieira

Endereço para contato: Dilnei Vieira Velho 683, Chapada

Telefone para contato: (49) 999473378

E-mail: [decnvieira@gmail.com](mailto:decnvieira@gmail.com)

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS PROFESSORES

A presente pesquisa intitulada “Alfabetização numa perspectiva de leitura de mundo vista como um processo contínuo alfabetizar na pré-escola: como assim?” tem como principal objetivo compreender o entendimento das/os professoras/es de educação infantil, especificamente os que atuam na pré-escola, sobre sua perspectiva teórica quanto à alfabetização, no contexto da educação infantil, e as possibilidades de se alfabetizar na pré-escola.

- 1) Gênero ( ) feminino ( ) masculino
- 2) Idade ( ) até 25 anos ( ) 26-35 anos ( ) 36-45 anos ( ) 46-55 anos ( ) mais de 55 anos
- 3) Nível de instrução ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado
- 4) Curso de Graduação: \_\_\_\_\_ Conclusão: ano \_\_\_\_\_
- 5) Tempo de serviço na educação infantil ( ) 1-5 anos ( ) 6-10 anos ( ) 11-15 anos ( ) 16-20 anos ( ) mais de 20 anos
- 6) Faixa etária das crianças com quem trabalha atualmente: \_\_\_\_\_
- 7) Tempo de serviço como alfabetizadora de 1º ao 3º ano \_\_\_\_\_
- 8) Método de alfabetização que conhece: \_\_\_\_\_
- 9) Já ouviu falar sobre alfabetização na perspectiva de letramento?  
\_\_\_\_\_
- 10) Já leu sobre a perspectiva de leitura de mundo que antecede a leitura da palavra?  
\_\_\_\_\_
- 11) Tempo de experiência com turmas de pré-escola ( ) 1-3 anos ( ) 4-6 anos ( ) 7-9 anos ( ) 10-12 anos ( ) 13-15 anos ( ) 16-18 anos ( ) 19-21 anos ( ) 22-24 anos ( ) mais de 25 anos
- 12) Participou das formações do PNAIC para o pré-escola? ( ) sim ( ) não
- 13) Qual turma da educação infantil você prefere trabalhar? ( ) berçário ( ) maternal ( ) pré-escola

**APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. O que você entende por alfabetização na educação infantil, numa perspectiva de letramento?
2. Como você aborda a alfabetização para trabalhar com as crianças?
3. Que estratégias metodológicas você usa em sala de aula?
4. Quais métodos utiliza para alfabetizar crianças na pré-escola?
5. Você segue o planejamento, indicado pela SMEL e dá conta de todos os conteúdos?
6. Como você faz para articular o planejamento à alfabetização?
7. Qual a importância dos conteúdos para você?
8. Você trabalha a interdisciplinaridade durante suas aulas?
9. Como você articula a alfabetização com o contexto de vida de seus alunos?
10. Que ênfase você dá a história de vida de seus alunos?
11. Você considera os saberes prévios dos alunos ao trabalhar a alfabetização?
12. De que forma você acolhe o interesse ou desinteresse dos alunos pela alfabetização?
13. Você faz uso da “roda de conversa” em sua prática pedagógica? Com que frequência?
14. Você se acha apta para ser uma professora alfabetizadora na educação infantil? Qual a sua maior dificuldade?
15. Você acha que é possível articular a alfabetização com a leitura de mundo?
16. Você sente falta de uma formação continuada direcionada para a alfabetização na educação infantil, mais precisamente na pré-escola?

## APÊNDICE D : QUADROS 1, 2 E 3 DA REVISÃO DE LITERATURA

### Quadro 1 – Síntese do banco de dados da CAPES

ARTIGO	AUTOR/ES	REVISTA
1-A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico.	Cristiane Lumertz Klein Domingues e Sântia Lúcia Faé Ebert	Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.2, dez. 2013. p. 174 – 190.
2- Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?	Liane Castro de Araujo	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016 E-ISSN: 1982-5587 DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n.esp4.9196">http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n.esp4.9196</a>
3- Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil	Abel Gustavo Garay González e Maria Aparecida Mello	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p. 2306-2324, 2016 E-ISSN: 1982-5587 DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n.esp4.9195">http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n.esp4.9195</a>
4- Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões	Cleonice Maria Tomazzetti Daliana Loffler	PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 1, 201-230, jan./abr 2015 <a href="http://www.perspectiva.ufsc.br">http://www.perspectiva.ufsc.br</a>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

### Quadro 2 – Síntese do banco de dados da SCIELO

ARTIGO	AUTOR/ES	REVISTA
1- O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes	Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares Gouvêa.	Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.
2- Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil	Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.	Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

### Quadro 3: Síntese do banco de dados BDTD

TESES E DISSERTAÇÕES	AUTOR/ES	ANO
1 - Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	2008
2 - Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino	Amara Rodrigues de Lima	2010
3 - A escrita para o outro no processo de alfabetização	Dania Monteiro Vieira Costa	2013
4 - Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil	Fabiana Granado Garcia Sampaio	2010
5- Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares	Beatriz Gracioli Andrade	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2018).