

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LÍVIA GRIEBLER

“Vou colocar a carta nos correios!”

A cultura escrita na Educação Infantil: dos materiais às ações das crianças e professoras

Porto Alegre
2015

LÍVIA GRIEBLER

“Vou colocar a carta nos correios!”

A cultura escrita na Educação Infantil: dos materiais às ações das crianças e professoras

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Santos de Albuquerque

Porto Alegre

2015

Dedico este trabalho aos educadores de minha vida, meus amados: avô Amaury (*in memoriam*), avó Ilse, e mãe Márcia, que me ensinaram e ensinam os valores mais lindos e importantes em minha constituição identitária.

AGRADECIMENTOS

Não cheguei até aqui sozinha e não poderia deixar de agradecer aos que fizeram parte desta construção. Por isso, agradeço imensamente...

... à minha mãe, Márcia, pelo apoio e incentivo, cuidados, carinhos, caronas, leituras, paciência, suporte financeiro e amor incondicional;

... à minha avó, Ilse, e meu tio, André, pelas orações, carinhos, pelas comidas deliciosas, pelas conversas;

... ao meu amado Guilherme, por ser meu companheiro de vida e ter segurado firme em minha mão nesta fase desafiadora de minha formação acadêmica;

... à minha irmã, Elen, meu cunhado, Antônio, pelo incentivo e amor, e à minha afilhada, Manuela, pelas brincadeiras e risadas que me ajudaram a “esquecer” o trabalho;

... aos amigos, pelo incentivo e por compreenderem meu afastamento;

... à minha orientadora, Professora Doutora Simone Santos de Albuquerque, que esteve me orientando desde o estágio curricular obrigatório, por toda sua imensa dedicação e disponibilidade, pelos ensinamentos valiosos, e por me dar liberdade na escrita deste trabalho, ao mesmo tempo indicando os pontos a melhorar, e contribuindo imensamente em minha formação docente;

... à Instituição que me permitiu fazer esta investigação e às professoras que abriram as portas de suas salas e me receberam muito bem;

... e, por fim, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a todas as professoras e professores dos quais fui aluna, pela excelência e contribuição em minha formação docente.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) parte do princípio de que a linguagem escrita é um produto da cultura escrita (BAPTISTA, 2010; BRITTO, 2012; FERREIRO, 2007); esta faz parte da vida das crianças desde que nascem. Por essa razão, esta pesquisa busca investigar e refletir sobre como, no ambiente de referência do cotidiano da Educação Infantil – a sala de convívio das crianças –, são ofertadas experiências com a cultura escrita. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa – o estudo de caso. Os dados foram levantados por meio de observações em duas turmas de Educação Infantil, bem como de entrevistas semiestruturadas com as professoras dessas turmas. Os referenciais teóricos que subsidiaram esta investigação foram principalmente: Forneiro (1998), no que se refere aos conceitos de espaço e ambiente; Teberosky e Colomer (2003), ao problematizar a sala – e seus materiais – enquanto ambiente de cultura escrita; Augusto (2011), Kaercher (2015), e Teberosky e Colomer (2003), ao problematizar as práticas docentes de leitura e escrita junto das crianças. A investigação aponta para a necessidade das reflexões docentes sobre os materiais e espaços das salas – atentando para diversas questões levantadas –, bem como acerca das práticas docentes voltadas para a cultura escrita, principalmente no que se refere às práticas de leitura e escrita junto das crianças. Deve-se sempre compreender as crianças como sujeitos da cultura e produtores de cultura, com suas especificidades, necessidades e vontades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Cultura Escrita. Ambiente.

LISTA DE FIGURAS

Foto 1 – Estante com os estojos, folhas, lápis de cor, canetinhas, carvão vegetal e giz de cera (Turma GA)	22
Foto 2 – Estante com os estojos, folhas, lápis de cor, canetinhas, e giz de cera (Turma GB)	22
Foto 3 – Etiquetas com os nomes das crianças (Turma GB)	24
Foto 4 – Canto da leitura da turma GA.....	25
Foto 5 – Canto da leitura da turma GB.....	25
Foto 6 – Jogo <i>Conhecendo os Esportes</i> (Turma GA)	28
Foto 7 – Caixa com dinheiros de brinquedo (Turma GA)	29
Foto 8 – Caixa de sucatas (Turma GA).....	30
Foto 9 – Chamada da turma (Turma GB).....	31
Foto 10 – Alfabeto pendurado na parede (Turma GB)	33
Foto 11 – Quadro Aniversariantes do mês (Turma GB)	33
Foto 12 – Cartaz “Descobrimos os Insetos” (Turma GA).....	34
Foto 13 – Caderno de adesivos (Turma GB).....	35
Foto 14 – Tema de casa (Turma GB).....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação do material que contém a língua escrita ou que oportunize a escrita.....	20
Quadro 2 – Identificação do material utilizado pelas crianças.....	21
Quadro 3 – Jogos presentes nas turmas	27
Quadro 4 – Identificação do material não utilizado pelas crianças.....	31

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO, LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
3	A SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE DE CULTURA ESCRITA	13
4	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	16
5	CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	18
6	CAMINHOS INVESTIGATIVOS	20
6.1	CULTURA ESCRITA: OS MATERIAIS PRESENTES NAS SALAS INVESTIGADAS	20
6.1.1	As experiências infantis com os materiais encontrados	21
6.1.2	Os materiais “esquecidos pelas crianças”	31
6.2	AS PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA A CULTURA ESCRITA	37
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
	REFERÊNCIAS	42
	Apêndice A - Termo de Concordância da Instituição	45
	Apêndice B - Termo de Concordância Professoras	47
	Apêndice C - Roteiro de Observações	49
	Apêndice D - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	50

1 INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2014, realizei meu estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia desta Universidade, em uma turma com crianças entre 4 e 5 anos de uma Instituição de ensino público de Educação Infantil de Porto Alegre/RS. Nesse estágio, busquei, por meio de estudos e reflexões, compreender o ambiente denominado “sala”, percebendo que este não é neutro e que pode nos dizer muito sobre quem somos enquanto professoras, quais referenciais teóricos fundamentam nossa prática, bem como o que sabemos e pensamos sobre as crianças de nossas turmas.

Ainda durante o desenvolvimento de meu estágio, busquei refletir acerca de meu papel quanto às possibilidades de alfabetização e letramento voltadas para as crianças daquela turma, e na medida do possível, promover junto delas experiências que tivessem como objetivo direto ou indireto o contato com a linguagem escrita.

Minhas vivências enquanto estagiária levaram-me neste trabalho de conclusão de curso, a investigar e refletir sobre o ambiente de referência no cotidiano da Educação Infantil – a sala de convívio das crianças. Meu foco de investigação é analisar como neste ambiente são ofertadas experiências com a cultura escrita.

Importante salientar que há algumas décadas o debate sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil (FERREIRO, 2010, p. 93-102) já está posto. Neste trabalho, parto do princípio de que a alfabetização, enquanto processo de aquisição do código, não é objetivo final dessa etapa. Conforme Baptista (2010, p. 4), o desejo das crianças de compreenderem e de se apropriarem do sistema de escrita é fruto justamente da interação destas com a cultura escrita, que acontece muitas vezes antes do ingresso em instituições de Educação Infantil. Para a autora, “o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais deste mundo”. (BAPTISTA, 2010, p. 4)

Concordo com Ferreiro (2010, p. 98):

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO, 2010, p. 98)

A importância desta investigação deve-se justamente à possibilidade de refletir, enquanto professora, sobre as maneiras pelas quais são permitidas às crianças experiências com a cultura escrita, sabendo que os conhecimentos em relação a esta são adquiridos em suas casas, em seus grupos sociais, e também na escola. Entretanto, é preciso compreender que a cultura escrita não atinge todas as crianças de nosso País da mesma forma, e que muitas vezes elas poderão ter um primeiro contato e possibilidades de refletir sobre a linguagem escrita - enquanto um produto da cultura que vivenciam - justamente nas instituições de Educação Infantil. Conforme o Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as práticas educativas na Educação Infantil devem garantir, entre outras, experiências que:

[...] II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (BRASIL, 2009, p. 4)

Nessa perspectiva, compreender como, no ambiente de referência do cotidiano da Educação Infantil, são ofertadas experiências com a cultura escrita será um desafio, já que esse debate ainda está em voga. Por meio deste trabalho, poderão surgir algumas pistas para as ações docentes visando tais experiências.

2 ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO, LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na intenção de buscar um conceito que norteie as experiências por meio da linguagem escrita na Educação Infantil, busquei compreender termos circulantes que se referem a ela. Nesse sentido, verifiquei qual poderia se adequar melhor à concepção de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que, conforme o Artigo 3º das DCNEI, tem como objetivo principal a promoção do desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009, p. 1).

Em sua tese de doutorado, Piccoli (2009, p. 59-69) descreve sua vasta investigação sobre os termos-conceitos *alfabetização*, *alfabetismo* e *letramento*. A autora explica que esses termos surgiram por meio da tradução da palavra *literacy* (da língua inglesa). Conforme a autora:

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde aproximadamente a década de 1980. As definições desses fenômenos, entretanto, são distintas e algumas vezes imprecisas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que a embasam. (PICCOLI, 2009, p. 59)

Soares (2009, p. 7) explica-nos que diante da impossibilidade de determinarmos que alfabetização pudesse significar não apenas a aprendizagem do sistema alfabético, mas também seus usos sociais e culturais é que o termo *letramento* passou a existir em nossa língua. A autora diferencia *alfabetização* de *letramento* e defende que “na educação infantil, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e escrita – letramento” (SOARES, 2009, p. 7). Ainda, conforme Soares (2009, p. 9), as atividades de alfabetização e letramento devem ocorrer de forma integrada, e a base deve ser sempre o letramento.

Piccoli (2009, p. 66) explica que autores como Harvey Graff e Iole Trindade optam pelo termo *alfabetismo*, justificando que ele está mais próximo das palavras *analfabetismo* e *alfabetização*, sendo associado às práticas sociais da leitura e da escrita. Soares (1996, p. 85) argumenta:

embora dicionarizada alfabetismo não é palavra corrente, e talvez por isso, ao buscar uma palavra que designasse aquilo que em inglês já se designava por literacy, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o Português, criando a nova palavra letramento. (SOARES, 1996, p. 85)

Kleiman (1995) também diferencia os conceitos de alfabetização e letramento. Para a autora, a alfabetização é “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.” (KLEIMAN, 1995, p. 20) O letramento, por sua vez, é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Por outro lado, de acordo com a perspectiva construtivista, a aquisição da alfabetização é um desenvolvimento contínuo que começa muito cedo na vida da criança, o que Ana Teberosky e Teresa Colomer vão chamar de alfabetização inicial, não sendo este “um processo abstrato, mas que ocorre em contextos culturais e sociais determinados” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 17).

Para além das diferenças nos termos-conceitos que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua escrita, as instituições e as profissionais da Educação Infantil precisam compreender que as crianças, em maior ou menor profundidade, fazem usos da linguagem escrita, que está inserida em uma cultura escrita. De acordo com Britto, o termo *cultura escrita* é o mais amplo de todos (comparado com os termos *alfabetização*, *alfabetismo* e *letramento*):

procurando caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita – algo que não teria se modificado em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização do sistema produtivo que se constituíram na sociedade ocidental. (BRITTO, 2012, p. 11)

Teberosky (2014, p. 12) afirma que crianças de 5 anos, hoje, sabem muito sobre a língua escrita, pois o nível de conhecimento e de informação aumentou muito desde 1979 (quando foi publicada a obra *Psicogênese da Língua Escrita*). Os contextos culturais são diferentes, as condições tecnológicas são diferentes, as crianças são diferentes, e assim também as condições educativas são diferentes. Ferreiro diz que “quando falamos do ingresso na cultura escrita, pensamos imediatamente na aprendizagem escolar e, frequentemente, pensa-se na leitura

como decodificação e na escrita como cópia repetitiva de sinais gráficos.” (FERREIRO, 2007, p. 56) Entretanto, a autora explica-nos:

para compreender o que significa o ingresso nas culturas da escrita, é preciso pensar na sociedade, mais do que na escola, e é necessário pensar na escrita como objeto cultural criado por inúmeros usuários, consolidado através dos tempos, e carregado de sinais deixados propositalmente por grupos sociais que se sucederam ao longo do tempo. (FERREIRO, 2007, p. 56)

Britto afirma que o desafio da Educação Infantil é justamente o de preocupar-se com as construções de bases “para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito” (2012, p. 15). Assim, de quais formas as professoras de Educação Infantil podem promover a inserção da cultura escrita nas salas, tornando estes ambientes de cultura escrita? No capítulo seguinte levantarei algumas problematizações em relação ao tema de investigação deste trabalho.

3 A SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE DE CULTURA ESCRITA

Forneiro (1998, p. 232) explica-nos que podem ser utilizados dois termos quando queremos fazer referência ao espaço, no contexto deste estudo, das salas de referências das crianças. São eles *espaço* e *ambiente*. Ela explicita as diferenças entre os termos, porém afirmando que eles estão intimamente relacionados. Conforme a autora:

o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (FORNEIRO, 1998, p. 232)

Ainda, a autora afirma que podemos compreender o *ambiente* como uma estrutura composta de quatro dimensões: a dimensão física, ou seja, o espaço físico; a dimensão funcional, a dimensão temporal e a dimensão relacional. Professoras que compreendem que o espaço é parte essencial de seus projetos educativos – sendo componente curricular – e que, dependendo de sua organização, eles constituirão ambientes de aprendizagens preocupam-se em organizá-los, equipá-los e enriquecê-los. (FORNEIRO, 1998, p. 233-237)

Barbosa e Horn (2001, p. 76) afirmam que as salas de Educação Infantil não são pano de fundo, mas parte integrante da ação pedagógica. Assim, é possível inferir nossa concepção de educação analisando a organização do ambiente e dos materiais em sala. Nessa perspectiva, é possível problematizar: as salas de referência das crianças podem tornar-se um ambiente que agrega a cultura escrita presente em nossa sociedade?

Teberosky e Colomer (2003, p. 15-16) explicam que os conhecimentos elaborados pelas crianças advindas da interação com leitores e com materiais escritos, bem como os conhecimentos transmitidos socialmente pelos adultos, são influenciados pelas condições do ambiente e se desenvolvem melhor se este é rico em materiais escritos, interações e práticas de leitura. Ainda, conforme as autoras,

as aprendizagens estão intimamente relacionadas ao ambiente material e ao ambiente social em que aquelas ocorrem.

O ambiente material faz referência aos elementos materiais implicados nas atividades de ler e escrever: por exemplo, portadores e suportes de texto, produções da criança e dos professores, tudo o que há na sala de aula, materiais para escrever, cartazes para indicar, informar, etc.

O ambiente social faz referência ao meio interpessoal e às relações sociais que se estabelecem em um grupo humano. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 141)

Os materiais escritos que podem estar presentes nas salas de Educação Infantil consistem em objetos já existentes comercialmente ou que foram produzidos pelas crianças. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 104) Acrescento ainda aqueles que podem ser produzidos pelas crianças juntamente das professoras de uma turma, bem como aqueles produzidos apenas pelas professoras. Ainda conforme as autoras, “a escrita costuma aparecer sob as formas de outros objetos, em diferentes portadores ou suportes de texto”¹. Esses objetos “representam diversos tipos de escrito: rótulos, cartazes, placas, livros, jornais, dicionários, cartas, enciclopédias, etc.” Por fim, esses tipos de escrito apresentam “diferentes tipos de texto: contos, notícias, instruções, definições, identificações, etc.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 84)

No que se refere às relações que se estabelecem nas salas de Educação Infantil, de acordo com Augusto (2011, p. 124), as professoras têm papel fundamental, pois é por meio das ações docentes que as crianças poderão usufruir da leitura e da escrita. São inúmeras as possibilidades de ações docentes visando promover experiências letradas. Entretanto, duas delas são citadas frequentemente por autores/pesquisadores da área: a de que as professoras atuem como leitoras e também como escribas² das crianças. Augusto (2011, p. 127-128) explica que, ao lerem para as crianças, as professoras estarão inserindo-as na tradição de nossa cultura, e que quando estas se oferecem como escribas, elas dão voz às crianças e autonomia para que produzam seus textos.

¹ “Portadores de texto: Os *portadores de texto* são objetos que, contendo diversos produtos, possuem marcas escritas. [...] Suportes de texto: São *suportes* os objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 38)

² “Escriba: Até a época medieval, o escriba, que costumava ser um escravo, era quem se dedicava a caligrafar, copiar ou iluminar os escritos.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2001, p. 142)

Ainda, no tocante às relações sociais que podem se estabelecer no ambiente de cultura escrita, o Artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009, p. 4) alerta que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Kishimoto diz que é fundamental a inclusão do brincar em nossos projetos pedagógicos, pois “em ambientes sem pressão, as crianças definem seus interesses e buscam objetos de conhecimento, e tais experiências transformam-se em atos de significação” (2012, p. 59). A autora cita o brincar de fazer “livros, bilhetes, cartas, tabuletas ou cartazes, fazer entrevistas e organizar portfólios ou jornais” (2012, p. 54) como uma das possibilidades de contato com a língua escrita por meio do lúdico. Dalla Zen (2004, p. 118) explica que tem adotado a expressão “brincando com a linguagem, não como adorno, enfeite, acessório, mas para instigar a construção de projetos de ensino que considerem a dimensão da alegria, do pensar, do criar, do brincar associada ao aprender a língua, por exemplo.”

Por fim, porém não esgotando as implicações sob o ambiente social, o trabalho com a linguagem escrita necessariamente deve estar associado ao da linguagem oral. Tebersoky e Colomer (2003, p.17) afirmam que a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas sim de forma interdepende desde a infância. De acordo com Goodman (1987, p. 13):

Numa sociedade alfabetizada, há duas formas de linguagem – oral e escrita – que são paralelas entre si. Ambas são totalmente capazes de lograr a comunicação. [...] O que diferencia a língua oral da língua escrita são principalmente as circunstâncias de uso. Utilizamos a língua oral sobretudo, para a comunicação imediata cara a cara, e a língua escrita para comunicarmo-nos através do tempo e espaço. (GOODMAN, 1987, p. 13)

Assim, é preciso pensar que as experiências na Educação Infantil acontecem nos diferentes espaços da escola, mas em especial nas salas de referência. Estas podem tornar-se um ambiente de cultura escrita, levando-se em conta os materiais ali existentes e as relações que ali possam se estabelecer. Britto (2012, p. 18) explica que “o desafio da Educação Infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, participar criticamente da sociedade e da cultura escrita.”

4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação é o resultado do esforço em costurar os referenciais teóricos, dos quais me subsidiei na condução deste estudo, junto da empiria levantada e analisada por meio de uma abordagem qualitativa – o estudo de caso.

De acordo com Teixeira (2003, p. 83), a construção teórica de uma pesquisa é um “esforço intelectual no sentido de arquitetar, de montar o objeto de estudo, recortando-o, constituindo-o, construindo-o, deslindando suas dimensões, trazendo à luz e à reflexão os aspectos e processos que lhe dão conteúdo, forma e movimento.” Neste trabalho, apoderei-me *principalmente* dos seguintes autores: Baptista (2010), Britto (2012) e Ferreiro (2007), buscando compreender a cultura escrita na Educação Infantil; Forneiro (1998) e Teberosky e Colomer (2003), ao problematizar a sala – e seus materiais – enquanto ambiente de cultura escrita; e, por fim, Augusto (2011), Kaercher (2015) e Teberosky e Colomer (2003), ao problematizar as práticas docentes de leitura e escrita junto das crianças.

Feito o levantamento dos referenciais teóricos que norteiam esta investigação, e visando responder meu questionamento inicial de como são ofertadas experiências com a cultura escrita no ambiente de referência do cotidiano infantil, escolhi como recurso metodológico o estudo de caso. Conforme Lüdke e André (1986, p. 17):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17)

O caso neste trabalho são as experiências – complexas e abstratas – com a cultura escrita, observadas em dois grupos de uma Instituição pública de Porto Alegre – RS. Meu olhar investigativo esteve direcionado para a cultura escrita, por meio do levantamento dos materiais com a língua escrita – e os que possibilitassem a escrita – presentes nas salas, as relações das crianças com eles, e as práticas docentes junto das crianças.

A escolha da Instituição deveu-se ao fato de ela estar sob a administração desta Universidade. Além disso, considero-a um espaço formativo de grande valia

para as professoras da Educação Infantil, já que muitas alunas do curso de Pedagogia da UFRGS desenvolvem ali sua prática de estágio obrigatório. Já na escolha das turmas, visto o tempo restrito para o trabalho de investigação deste TCC, optei por dois grupos (com crianças de idades entre 4 e 6 anos) que frequentam os níveis finais.

Os dados foram levantados por meio de observações³, durante três dias, em cada uma das duas turmas investigadas, sendo os achados registrados em meu diário de campo. Conforme Tura (2003, p. 187):

A observação participante tornou-se uma referência importante na distinção entre as diferentes abordagens, caracterizando-se, num sentido geral, pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência. (TURA, 2003, p. 187)

Também entrevistei⁴ as professoras das turmas investigadas, visando ampliar meu olhar sobre as experiências com cultura escrita que ocorriam nas duas turmas. Conforme Zago (2003, p. 298), a relação entre observação e entrevista é inseparável. Para a autora, “a entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados.”

É importante mencionar que tanto a Instituição como as professoras das turmas investigadas concordaram em participar desta investigação, lendo e assinando os respectivos termos de consentimento informado, os quais se encontram no Apêndice deste trabalho.

³ O instrumento “Roteiro de Observações” encontra-se no Apêndice deste trabalho.

⁴ O instrumento “Roteiro de Entrevista Semiestruturada” também se encontra no Apêndice deste trabalho.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A investigação para este Trabalho de Conclusão foi realizada em duas turmas de Educação Infantil da Instituição denominada aqui como **EI1**. Criada em maio de 1972, a **EI1** está localizada na cidade de Porto Alegre, e é, desde sua criação, pública e sob administração federal. As crianças que frequentam a **EI1** são exclusivamente dependentes de servidores públicos (ativos) que estão vinculados à Instituição mantenedora da EI1. As famílias dessas crianças residem na área urbana da cidade onde se encontra a Instituição, e possuem uma renda familiar de pelo menos três salários mínimos.

Vale ressaltar aqui que, ao fazer referência à Instituição, às turmas investigadas, bem como às professoras das turmas, utilizei letras escolhidas por mim, uma vez que as identidades são mantidas em sigilo. Para este trabalho, não interessaram as informações particulares, e sim os dados levantados, que possibilitaram algumas reflexões sobre experiências com a cultura escrita na Educação Infantil.

A primeira turma investigada, turma Grupo A (GA), é composta por 19 crianças (18 crianças frequentam a Instituição o dia todo e uma frequenta somente no turno da manhã). Dessas 19 crianças, 11 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino, entre 4 e 5 anos de idade. A turma possui duas professoras: uma delas é concursada, a professora “**E**”; a segunda é contratada pela Instituição, a professora “**I**”.

A professora **E** atua como profissional da Educação Infantil há 34 anos; nos últimos 20 anos ela vem atuando na Instituição desta investigação. **E** informou que, na maior parte do tempo de sua experiência profissional, ela vem atuando na faixa etária de 4 a 6 anos de idade. Também informou que se graduou em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2007. Ela explica que buscou essa formação porque sentiu necessidade de aprimorar-se profissionalmente. A professora contou que antes de graduar-se fez diversos cursos na área da educação.

A professora **I** não participou desta investigação por meio de entrevista semiestruturada. No dia agendado para a entrevista, ela estava envolvida em outras atividades junto das crianças, não sendo possível reagendar.

A segunda turma investigada foi a Grupo B (GB), que é composta por 16 crianças (15 crianças frequentam a Instituição o dia todo e uma frequenta somente no turno da tarde). Das 16 crianças dessa turma, 10 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino, entre 5 e 6 anos de idade. Essa turma irá cursar, no ano de 2016, o primeiro ano do Ensino Fundamental. A turma possui duas professoras, ambas concursadas da Instituição: a primeira é a professora “**A**” e a segunda é a “**L**”. Essa turma também possui uma estagiária, que denominarei “**N**”.

A professora **A** atua na Educação Infantil há 36 anos, dos quais 25 anos foram na Instituição desta investigação. **A** informou que, na maior parte do tempo de sua experiência profissional, ela atuou e vem atuando na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. Também informou que no Ensino Médio ela concluiu o curso de Magistério e que também fez cursos de Jardim de Infância e Recreacionista. Graduou-se em Pedagogia – Orientação Educacional pela PUC-RS, e pela mesma Universidade concluiu a especialização de Metodologia de Ensino Superior. Ela explicou ainda que concluiu o curso de graduação em Pedagogia – Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e pela mesma Universidade concluiu a especialização em Educação Infantil.

A professora **L** atua na Educação Infantil há 19 anos, todos na Instituição desta investigação. **L** informou que nos últimos dois anos vem atuando como professora na faixa etária de 5 a 6 anos de idade na Instituição. Nos anos anteriores, **L** exerceu sua profissão em outros setores da Instituição, como na Ludoteca. Também informou que se graduou em Pedagogia e que concluiu a especialização em Saúde Mental Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A estagiária **N**, que está cursando o 7º semestre de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e realizando seu estágio curricular obrigatório na Instituição desta investigação, não participou diretamente por meio de entrevista semiestruturada. Entretanto, alguns dados observáveis que a envolvem irão aparecer no decorrer deste trabalho.

É importante salientar que foi possível observar que nas duas turmas investigadas as professoras têm liberdade para pensar e organizar os espaços das salas investigadas, de acordo com seus pressupostos, experiências, conhecimentos, bem como com a percepção da demanda/necessidade das crianças.

6 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

6.1 CULTURA ESCRITA: OS MATERIAIS PRESENTES NAS SALAS INVESTIGADAS

Em um primeiro momento, durante o período de observações desta investigação, fiz um levantamento dos materiais que pudessem estar envolvidos nas experiências com a cultura escrita, presentes em cada uma das salas investigadas. Os materiais encontrados nas turmas são descritos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Identificação do material que contém a língua escrita ou que oportunize a escrita

Material	Turmas	
	GA	GB
1. Etiquetas com os nomes das crianças identificando suas canecas para a água, as escovas e pastas de dentes, e o local para suas mochilas	X	X
2. Livros de literatura infantojuvenil	X	X
3. Revista em quadrinhos	X	X
4. Letras móveis em E.V.A	X	X
5. Jogos que contêm a língua escrita	X	X
6. Folhas brancas de rascunho e folhas de papel reciclado	X	X
7. Lápis de cor, canetinhas, carvão vegetal e giz de cera	X	X
8. Quadro negro e giz	X	X
9. Estojos das crianças	X	X
10. Revistas de circulação nacional	X	
11. Livros produzidos pelas professoras do turno inverso	X	
12. Fichas com poesias produzidas pelas professoras do turno inverso	X	
13. Cartaz “Descobrimos os Insetos”, construído no turno inverso	X	
14. Teclados de computadores	X	
15. Caixa com dinheiros de brinquedo	X	
16. Caixa de sucatas	X	
17. Livro <i>Atlas Geográfico Mundial</i>		X
18. Chamada da turma		X
19. Alfabeto pendurado na parede		X
20. Quadro Aniversariantes do mês		X
21. Tema de casa		X
22. Caderno de adesivos		X

Fonte: Produzido pela autora.

Após esse levantamento inicial, foi possível verificar que nem todos os materiais eram procurados pelas crianças. Esse fato levou-me a reflexões sobre as preferências das crianças por determinados materiais em sala, bem como sobre a importância destes nas experiências com a cultura escrita.

Dos 22 materiais encontrados nas duas salas durante o período de observações, pode observar as crianças utilizando, interagindo, brincando com 10 deles, os quais serão analisados na Seção 6.1.1. Os outros 12 materiais que durante o mesmo período foram deixados de lado pelas crianças serão foco de análise e de reflexão na Seção 6.1.2.

6.1.1 As experiências infantis com os materiais encontrados

Partindo das observações das crianças em momentos de brincadeiras e produções livres em sala, pode verificar suas preferências por determinados materiais que contivessem a língua escrita ou que a possibilitassem. Eles estão listados e problematizados a seguir.

Quadro 2 – Identificação do material utilizado pelas crianças

Material	Turmas	
	GA	GB
1. Folhas brancas de rascunho e folhas de papel reciclado	X	X
2. Lápis de cor, canetinhas, carvão vegetal e giz de cera	X	X
3. Quadro negro e giz	X	X
4. Etiquetas com os nomes das crianças identificando suas canecas para a água, as escovas e pastas de dente, e o local para suas mochilas	X	X
5. Livros de literatura infantojuvenis	X	X
6. Caixa com dinheiros de brinquedo	X	
7. Caixa de sucatas	X	
8. Jogos que contêm a língua escrita	X	
9. Estojos das crianças	X	
10. Chamada da turma		X

Fonte: Produzido pela autora.

De todos os materiais disponíveis, aqueles que verifiquei como sendo diariamente procurados pelas crianças, nas duas turmas, foram os materiais para desenho e escrita, como folhas brancas de rascunho e de papel reciclado, lápis de cor, canetinhas, carvão vegetal e giz de cera (Itens 1 e 2 do Quadro 2). Esses materiais encontram-se ao livre acesso da turma; este é um fato positivo, pois elas podem desenhar e escrever – sempre que desejarem - sem a intervenção e permissão das professoras. Em minhas vivências profissionais (em outras instituições), pude perceber que muitas vezes o acesso a folhas e lápis de cor, por

exemplo, dependia da aprovação da professora, que os alcançava em determinados momentos às crianças. Nas duas turmas existem cadeiras e mesas suficientes para que todas as crianças possam sentar-se ao mesmo tempo e desenvolver suas produções. Nas duas turmas pude verificar também a procura diária das crianças pelo quadro negro (Item 3 do Quadro 2), o qual é mais um suporte para seus desenhos e escritas.

Foto 1 – Estante com os estojos, folhas, lápis de cor, canetinhas, carvão vegetal e giz de cera (Turma GA)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Foto 2 – Estante com os estojos, folhas, lápis de cor, canetinhas, e giz de cera (Turma GB)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Em um dos dias observados, pude verificar que alguns meninos da turma GA estavam desenhando e decidiram buscar seus estojos (Item 9 do Quadro 2). Neste momento uma das professoras da turma solicitou que as crianças guardassem os estojos; quando os meninos perguntaram por que eles deveriam guardar, a professora respondeu dizendo que aqueles objetos eram apenas para as atividades em sala. Conforme a professora **E**, as crianças começam a ter estojos nos dois últimos anos da Instituição, os quais são utilizados quando as professoras da turma solicitam em determinadas atividades, e também quando as crianças solicitam a sua utilização. A professora justifica que os estojos existem para que as crianças possam aprender a cuidar de seu material individual e a se organizar nos momentos de sua utilização. Ainda conforme a professora **E**:

[...] tem momentos que a gente pede pra ver como é que eles estão nessa organização. A gente vê se eles misturam tudo, pegam o lápis. Para ele começar a dizer assim, bom as minhas coisas, quando eu chegar lá, no Ensino Fundamental ou Médio, ou quando eu estiver no primeiro ano, bom, eu sei usar, é meu. Vou saber guardar, vou saber cuidar. (Entrevista, 09/05/2015)

Talvez essa fala da professora, que reforça a Educação Infantil como um momento de preparação para o Ensino Fundamental, demonstre que é preciso refletir criticamente sobre os materiais que são trazidos para as salas de Educação Infantil e seus reais objetivos educativos. O objetivo de cada criança possuir seu estojo leva a pensar que esse material oportunizaria a autonomia, desenvolvendo a criação e curiosidade através dos materiais disponíveis, bem como a cooperação entre as crianças quando trocam e emprestam os materiais.

Por meio da observação, foi possível identificar que os materiais para escrita e desenho (Itens 1, 2 e 3 do Quadro 2) possibilitavam conversas entre as crianças, seja ao dizer o que estavam desenhando e escrevendo, seja ao fazer comentários sobre as produções dos colegas. Eles permitiam que as crianças pudessem desenhar e escrever seus nomes em suas produções, permitindo a experimentação dos sinais escritos; além disso, permitiam que os colegas lessem e ajudassem nas escritas.

Em certa ocasião, na turma GB, verifiquei que Mariana⁵, depois de ter produzido um lindo desenho, tentava escrever seu nome em sua produção. Beatriz, ao ver que Mariana não estava conseguindo, disse que iria consultar as letras do nome da colega nome na etiqueta da mochila e lhe ditar. Assim, Mariana conseguiu escrever seu nome com a ajuda de Beatriz. Percebi que as crianças da turma GB gostavam bastante de escrever cartas para seus colegas e familiares. Certo dia, uma das meninas disse, ao terminar a sua cartinha: “*Vou colocar a carta nos correios!*”; assim, naquela brincadeira as crianças estavam falando, escrevendo e assimilando uma das muitas funções da escrita (Diário de campo, 14/04/2015). Nas duas turmas existem etiquetas com os nomes das crianças (Item 4 do Quadro 2), identificando seus pertences pessoais, como canecas para água, escovas e pastas de dentes, e mochilas. Essa prática de etiquetar/nomear os pertences e produções das crianças é recorrente na Educação Infantil. Acredito que essas etiquetas podem ser uma fonte de consulta nas leituras e escritas de seus nomes, como demonstrado no caso de Mariana, dos nomes de seus colegas, nas comparações das letras. Entretanto, penso que elas possam ser produzidas junto das crianças, e não somente pelas professoras das turmas, como foi possível observar nas duas turmas.

Foto 3 – Etiquetas com os nomes das crianças (Turma GB)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Nas duas turmas/salas foi possível verificar a existência de um espaço voltado para as leituras infantis, que as professoras desta investigação denominam

⁵ Todos os nomes utilizados para identificar as crianças neste trabalho são fictícios, a fim de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

de “canto da leitura”. Nesse espaço, bastante iluminado e arejado, estão presentes sofás, tapete emborrachado e uma estante com livros de literatura infantojuvenil. Os livros encontram-se na altura das crianças e ao seu livre acesso, como pode ser verificado nas fotos a seguir. Nas salas também existem caixas com almofadas que podem ser utilizadas pelas crianças para se colocarem confortavelmente pela sala para os momentos de leituras. De acordo com Kaercher (2015, p.108):

[...] não basta ir à biblioteca, é preciso ter uma, ou seja, investir em bibliotecas de sala de aula, para as quais a criança tenha ofertado livros diversificados. Essa biblioteca deve conter um recanto confortável para leitura (classes duras de fôrmica não são convidativas...), tapetes, almofadas, caixas ou estantes acessíveis, e luz natural ou abajures, dentre outros elementos a se observarem quando da organização do recanto para leitura. (KAERCHER, 2015, p. 108)

Foto 4 – Canto da leitura da turma GA



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Foto 5 – Canto da leitura da turma GB



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Quanto aos tipos de suportes de texto presentes nas duas turmas, percebe-se predominantemente a existência de livros de literatura infantojuvenil, que se encontram em sua grande maioria em ótimo estado. Teberosky e Colomer (2003, p. 149-155) também falam da importância da existência de uma biblioteca dentro da sala, com suportes de textos criteriosamente selecionados pelas professoras das turmas, de acordo com a faixa etária das crianças. Esses textos deveriam favorecer o contato com os variados tipos de gêneros textuais, como mitos, lendas, histórias heroicas, histórias de fadas ou histórias fantásticas, novelas, histórias etiológicas, histórias de animais, fábulas, piadas/falácias ou brincadeiras, poemas e cancioneros, contos, histórias tradicionais e suas adaptações, quadrinhos, histórias sem palavras.

Em conversa informal com a estagiária da turma GB, ela informou que, quando iniciou sua prática docente na turma (em março de 2015), não existiam livros à disposição das crianças, e que após sua solicitação às professoras da turma eles foram disponibilizados às crianças na biblioteca da sala. Essa informação demonstrou a preocupação da estagiária em trazer para a sala materiais importantes da cultura escrita.

Pude verificar, nas duas turmas, que algumas crianças buscavam os livros de literatura infantojuvenil (Item 5 do Quadro 2) das bibliotecas da sala. Durante o período em que fiquei observando, apenas algumas crianças buscaram esses suportes de texto, e a procura por eles não aconteceu diariamente. Em um dos dias de observação na turma GB, Laura estava sentada no sofá da biblioteca da sala lendo um dos livros. A professora L chamou minha atenção para o fato de que Laura estava lendo, pois seu grupo estava brincando de salão de beleza, e a menina estava brincando que estava na sala de espera para ser atendida, lendo seu livro. Em outro dia, na turma GA, vi que Emília buscou um livro na biblioteca da sala e sentou-se ao meu lado, pedindo-me que eu lesse a história para ela. Logo que comecei a ler, outras crianças vieram para ouvir a história (Diário de campo, 24/04/2015).

Analisei também os jogos presentes nos dois ambientes. Classifiquei como *jogo* todo brinquedo estruturado que envolve regras/instruções de como se deve jogá-lo. De acordo com Kishimoto (1994, p. 108):

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. Ao contrário, jogos, como xadrez, construção, implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. (KISHIMOTO, 1994, p. 108)

Destaco os jogos que contêm a língua escrita, salientando que estes não possuem necessariamente a intenção de alfabetizar ou letrar, mas apresentam indícios para que a cultura escrita possa mediar as interações das crianças. Logo, os jogos são importantes elementos da cultura infantil e estabelecem uma relação prazerosa com a cultura escrita por meio da ludicidade. O quadro a seguir descreve os achados nas turmas investigadas.

Quadro 3 – Jogos presentes nas turmas

Turma	Número de crianças na turma	Número de jogos em sala⁶	Número de jogos que contêm a língua escrita em suas peças⁷
GA	19	25	10
GB	16	18	5

Fonte: Produzido pela autora.

Nas salas existem quantidades satisfatórias de jogos, conforme detalhado no quadro anterior, sendo que a média é de um jogo por criança nos dois ambientes. Entretanto, na turma GB são encontrados cinco jogos que contêm a língua escrita em suas peças, dos quais três são do mesmo tipo: jogos de memória. Nessa perspectiva, salienta-se a importância das professoras da Educação Infantil ao selecionar criteriosamente os jogos e brinquedos para serem ofertados nas salas das crianças, visando a ampliação de possibilidades e experiências nessa etapa.

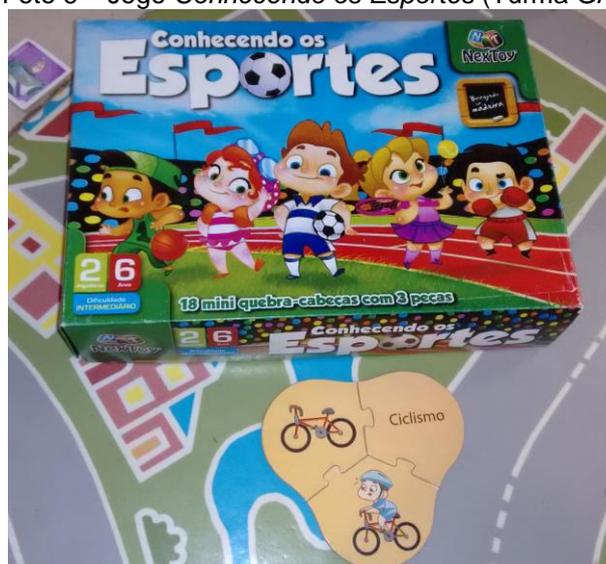
De todos os jogos que contêm a língua escrita (Item 8 do Quadro 2) presentes nas duas salas, apenas em um dia na turma GA pude ver algumas crianças jogando o “Conhecendo os Esportes” (Foto 6). Nos outros dias, as crianças procuravam diversos brinquedos, por exemplo, panelinhas da cozinha, caixa de ferramentas, bichinhos de plástico, ao invés dos jogos investigados. É importante mencionar que

⁶ Exemplos de jogos: quebra-cabeça, dominó, memória, futebol de botão, “Tapa Certo”, etc.

⁷ Exemplos de jogos: “ABC Animado”, Memória “Alfabeto em Madeira”, “Conhecendo os Esportes”, etc.

todos os brinquedos e jogos presentes na sala são meios para inúmeras possibilidades, experiências e aprendizagens, não somente com a cultura escrita. No entanto, neste trabalho optei por identificar apenas os jogos que contivessem a língua escrita em suas peças e as experiências das crianças com eles. Salienta-se que durante as entrevistas, as professoras das duas turmas explicaram que geralmente todas as turmas da **EI1** fazem listas de livros, jogos e brinquedos, para que os pais e responsáveis os adquiram e estes sejam inseridos nas salas.

Foto 6 – Jogo *Conhecendo os Esportes* (Turma GA)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Na turma GA, verifiquei que as crianças buscavam uma caixa com dinheiros de brinquedo (Item 3 do Quadro 2), e que a utilizavam no espaço da cozinha da sala, trocando mercadorias pelas notas de dinheiro. Com essa brincadeira, as crianças utilizavam mais um objeto de nossa cultura: o dinheiro. Ao brincarem com os dinheiros da sala, as crianças poderão aprender os números, as cores das notas, as figuras e também o objeto de investigação deste trabalho.

Foto 7 – Caixa com dinheiros de brinquedo (Turma GA)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Durante o período de observações, identifiquei que as crianças da turma GA traziam à sala embalagens de alimentos vazias. Achei muito interessante essa construção, bem como suas possibilidades de acesso à cultura escrita, e fiquei interessada em saber mais sobre ela. A professora **E** explicou-me que a caixa de sucatas (Item 7 do Quadro 2) está sendo construída com a turma, e que quando estiver pronta, haverá momentos em que ela será colocada no centro do tapete da sala e então as crianças irão brincar com aqueles objetos. Ainda, a professora contou que tem visto maravilhas quanto a essa construção, em que as crianças podem brincar de montar supermercados, arrumam caixas registradoras e utilizam o dinheiro de brinquedo que têm na sala nas brincadeiras. Teberosky e Colomer (2003, p. 27-28) classificam os rótulos e embalagens de produtos como material impresso do tipo doméstico, e explicam:

As situações de interação cotidiana, quando se vai às compras, por exemplo, quando se guardam na cozinha as mercadorias adquiridas ou quando se prepara a refeição, podem ser uma oportunidade para aprender outras formas de classificar e interagir com o texto escrito. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 27)

Ainda, as autoras defendem:

[...] o material da escola infantil não deveria limitar-se aos escritos escolares, mas deveria explorar os espaços escritos nas ruas e nos bairros, os espaços domésticos e familiares, que permitem uma primeira iniciação às diversas funções da escrita. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 84)

Foto 8 – Caixa de sucatas (Turma GA)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Por fim, o último material em sala com o qual as crianças interagem foi a chamada da turma (Item 10 do Quadro 2) do GB. Quase que diariamente, sem que ninguém lhe solicitasse, Daniel poderia ser encontrado, em algum momento do turno, parado em frente a esse material, lendo os nomes dos colegas e verificando quem estava presente ou não. Algumas vezes, outras crianças juntavam-se a Daniel, também verificando os nomes e as presenças em sala (Diário de campo, 17/04/2015).

A inserção de uma chamada da turma também é uma prática recorrente na Educação Infantil. Algumas vezes, é construída em conjunto com as crianças, como aconteceu nessa turma, na qual as crianças fizeram o desenho de si próprias no cartão de seu nome; outras vezes, são feitas pelas professoras. A chamada torna-se fonte de consulta para as crianças nas leituras e escritas de seus nomes, dos nomes dos colegas, nas comparações das letras. Também possibilita outras aprendizagens, como noções de quantidades, bem como desenvolvimento da percepção quanto ao grupo e quanto a si (quem está presente no dia e quem faltou).

Foto 9 – Chamada da turma (Turma GB)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

6.1.2 Os materiais “esquecidos pelas crianças”

Embora considere o período de observação restrito, foi possível observar que 12 materiais não foram utilizados pelas crianças. Assim, a pergunta que me acompanhou na análise destes, buscando compreender a não procura das crianças por eles, foi a seguinte: “Quais poderiam ser alguns dos motivos da não procura por determinados materiais?” Os materiais “esquecidos pelas crianças” encontram-se listados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Identificação do material não utilizado pelas crianças

Material	Turmas	
	GA	GB
1. Revista em quadrinhos	X	X
2. Letras móveis em E.V.A	X	X
3. Revistas de circulação nacional	X	
4. Livros produzidos pelas professoras do turno inverso	X	
5. Fichas com poesias produzidas pelas professoras do turno inverso	X	
6. Cartaz “Descobrimos os Insetos”, construído no turno inverso	X	
7. Teclados de computadores	X	
8. Livro <i>Atlas Geográfico Mundial</i>		X
9. Alfabeto pendurado na parede		X
10. Quadro Aniversariantes do mês		X
11. Tema de casa		X
12. Caderno de adesivos		X

Fonte: Produzido pela autora.

Em cada uma das turmas encontra-se apenas uma revista em quadrinhos (Item 1 do Quadro 4). Somente na turma GA estão presentes revistas de circulação nacional (Item 3 do Quadro 4), como *Quem*, *Caras*, *Contigo* e *Época*. Já na turma GB existe um livro *Atlas Geográfico Mundial* (Item 8 do Quadro 4), porém este encontra-se rasgado. Já que esses suportes de textos são ricos, com inúmeras possibilidades de experiências e aprendizagens infantis, eles poderiam estar presentes nas bibliotecas das salas em maiores quantidades e em melhor qualidade. Também poderiam estar presentes nas bibliotecas das turmas outros suportes de texto circulantes em nossa sociedade e não tradicionalmente escolares, como jornais, livros de receitas, panfletos, etc.

Quanto aos teclados (Item 7 do Quadro 4) encontrados na sala da turma GA, que estão localizados na estante da biblioteca da sala, ainda que não estejam ligados a computadores em sala, sua existência pode possibilitar inúmeras brincadeiras e aprendizagens infantis. As crianças podem brincar com os teclados, reconhecer as letras e outros signos ali presentes, além de aprender que existe um conjunto finito de letras com as quais escrevemos (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 31).

O alfabeto pendurado na parede (Item 9 do Quadro 4) frontal da sala também é um objeto passível de reflexão acerca de sua função dentro da sala de Educação Infantil. Qual seria o sentido de sua presença em sala? Uma possível resposta é que ele se encontra ali para que as crianças possam consultar as letras, ou para que elas possam indicar qual é determinada letra. Nesse caso, o alfabeto precisaria estar na altura dos olhos das crianças, o que não acontece na turma GB. Além disso, já existe nas duas turmas uma fonte de consulta para as crianças em suas práticas de escrita, e também um material com inúmeras possibilidades de brincadeiras: as letras móveis em E.V.A (Item 2 do Quadro 4). Esse material está muito mais próximo fisicamente das crianças, as quais podem manusear as letras, comparar, brincar. É preciso questionar nossas práticas educativas na Educação Infantil, como essa de pendurar o alfabeto na parede da sala; talvez estejamos reproduzindo as do Ensino Fundamental sem compreendermos seus impactos, necessidades ou importância.

Foto 10 – Alfabeto pendurado na parede (Turma GB)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

O quadro Aniversariantes do mês (Item 10 do Quadro 4) poderia proporcionar algumas experiências e aprendizagens das crianças, como a passagem do tempo, os meses do ano, os dias dos meses, os dias da semana, o número de crianças aniversariantes em cada mês – desde que construídos e contextualizados junto das crianças da turma. Na turma GB, esse material foi produzido apenas pelas professoras da turma, e também está localizado acima do alcance dos olhos das crianças e com seus nomes impressos em papéis muito pequenos. Dessa forma, infelizmente esse cartaz não possibilita interações e aprendizagens das crianças da turma.

Foto 11 – Quadro Aniversariantes do mês (Turma GB)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

O cartaz “Descobrimos os Insetos” (Item 6 do Quadro 4), construído pelas professoras do turno inverso ao desta investigação, juntamente com pais e responsáveis e com as crianças, demonstra a existência de um projeto em andamento na turma GA. Saliento que essa era a única produção visível em sala. Esse material demonstra também a existência de práticas de escrita proporcionadas por aquelas professoras, que são muito importantes no cotidiano da Educação Infantil. Pela observação do cartaz, pode-se deduzir que os pais e responsáveis das crianças da turma, bem como as professoras, participaram dessa construção como escribas das crianças. Os livros e as fichas com poesias (Itens 4 e 5 do Quadro 4), produzidos pelas professoras do turno inverso e que se encontram na estante da biblioteca da sala da turma GA, também demonstram que existiu um trabalho na turma que os englobou. A não procura das crianças por esses materiais demonstra o não interesse por eles naquele período observado, talvez porque fazem (ou fizeram) parte de práticas docentes do turno inverso. Ainda, nas bibliotecas das salas poderiam estar presentes livros, revistas e demais textos produzidos pelas crianças, e não somente pelas professoras (do turno inverso), como pude verificar nessa turma.

Foto 12 – Cartaz “Descobrimos os Insetos” (Turma GA)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Os cadernos de adesivos (Item 12 do Quadro 4) são objetos que as professoras da turma decidiram incorporar às práticas junto à turma. Em conversa informal, elas explicaram que perceberam que as crianças da turma gostavam muito

de adesivos e os colavam em suas agendas da escola. Porém, ao colarem nas agendas, não sobrava espaço para a comunicação e os bilhetes para as famílias. Assim, elas produziram o caderno de adesivos, e as crianças escreveram seus nomes na capa. Sem dias nem horários determinados, as professoras oferecem às crianças a oportunidade de escolherem alguns adesivos e colarem em seus cadernos. Em princípio, o caderno de adesivos torna-se um material da cultura infantil que é incorporado na cultura escolar, em que elas organizam suas próprias escolhas no caderno. As possibilidades de explorar o caderno poderiam ser ampliadas: as crianças poderiam também desenhar e escrever, além de colar os adesivos, tornando ainda mais prazerosas as experiências com esse material. Outra questão que exige reflexão é o fato de que as crianças podem utilizar esse caderno apenas nos momentos em que as professoras decidem ser oportunos, e não quando elas desejam, ficando esses materiais guardados em uma caixa fora do alcance das crianças.

Foto 13 – Caderno de adesivos (Turma GB)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Por fim, o tema de casa (Item 11 do Quadro 4), que pode observar voltando para a sala, possibilitou que as crianças tivessem contato com suportes de textos como revistas e jornais, buscando nestes o que era solicitado. O tema solicitava que os pais, junto das crianças, procurassem notícias e reportagens impressas e as colassem na folha do tema, trazendo-a de volta para a sala. Infelizmente, durante o período de observações, não pude verificar as interações das crianças com o caderno de adesivos, e nem a continuidade da construção do tema.

Foto 14 – Tema de casa (Turma GB)



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Na intenção de buscar respostas complementares para a pergunta que me acompanhou durante esta análise, e também na intenção de refletir sobre os materiais que foram procurados pelas crianças, recorri a Teberosky e Colomer (2003, p. 106-111). Elas explicam que, ao construir um ambiente rico em cultura escrita, a professora deve atentar para algumas questões: levar para a sala uma grande variedade de portadores e suportes de texto, bem como uma variedade de gêneros textuais, conforme levantado na Seção 6.1.1. Além disso, é necessário pensar sobre a localização e disponibilidade dos materiais em sala às crianças, percebendo se são suficientes e estão próximos e ao seu alcance, e atentar para a qualidade do material; as professoras devem desenvolver critérios para a seleção dos materiais a serem inseridos nas salas. Por fim, o tempo de exposição dos materiais também é um fator a se considerar, de acordo com a autora: se um material permanece muito tempo em sala e as crianças e professoras não o estão utilizando, ele passa a ter um valor meramente decorativo. Acrescento a essas questões a importância de refletir sobre a necessidade de determinados materiais serem inseridos nas salas de Educação Infantil. Quando questionei as professoras das duas turmas investigadas sobre a organização dos materiais e dos espaços da sala, elas demonstraram saber e vivenciar a importância dessa preparação no início do ano; ao longo do ano, eles vão sendo modificados e adaptados conforme as necessidades e demandas das crianças.

Uma constatação essencial, que auxilia na construção de um ambiente rico em cultura escrita, é a de que os materiais ali inseridos devem necessariamente proporcionar às crianças experiências significativas e prazerosas. Bujes (2001, p. 16-17) explica que a noção de experiência educativa na Educação Infantil tem variado muito. De um lado estão as práticas com atividades que têm a intenção de educar para “a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência”. De outro lado estão as práticas voltadas para a escolarização precoce, como “as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras.” Visando superar essas noções, a autora afirma que nessa fase da vida “predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo.” Dessa forma, para que as experiências com os materiais inseridos nas salas de Educação Infantil sejam significativas e prazerosas, deve-se levar em conta essas características da infância.

Expostas essas constatações, as crianças constroem suas preferências e seus gostos por meio das experimentações e interações sociais, em seus lares, com seus amigos, e também nas instituições de Educação Infantil. Finalizo afirmando que os materiais são procurados ou esquecidos pelas crianças *não apenas* conforme seus desejos e vontades internos, mas também conforme a organização dos espaços e as ações docentes, que darão ou não sentidos e significados à existência deles nas salas de Educação Infantil. Na seção seguinte, analisarei duas práticas docentes essenciais no ambiente de cultura escrita.

6.2 AS PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA A CULTURA ESCRITA

Conforme mencionado no Capítulo 3 deste trabalho, duas práticas docentes são essenciais: a de leitura⁸ e a de escrita junto das crianças. Concordo com Kaercher (2015, p. 102), ao afirmar que “cabe à professora criar estratégias

⁸ “Práticas de leitura: As *práticas de leitura* consistem em atividades compartilhadas entre o adulto e a criança, nas quais o adulto assume a função de agente mediador entre o texto e a criança, que ainda não é leitora nem escritora autônoma.” (TEBEROSKY, 2001, p. 38)

motivadoras, inserindo as crianças em práticas de leituras e escrita de maneira lúdica”.

Quanto às práticas de leitura, pude verificá-las ocorrendo apenas na turma GB. Identifiquei também a importância da ação da estagiária **N** nessa turma, em primeiro lugar pedindo que as professoras disponibilizassem livros às crianças na biblioteca da sala, em segundo lugar adotando em suas práticas a leitura junto das crianças. Conforme registrei em meu diário de campo, um dia no início do turno, **N** sentou-se junto das crianças e leu um livro da biblioteca da sala, sem este ter sido um momento planejado. Já outro dia, levou para a turma a história “O Medinho e o Medão”, da autora Luciana Maria Marinho Passos; este sim foi um momento planejado. Nesse dia, a estagiária sugeriu que, para a leitura, a turma fosse para um dos pátios da Instituição, e lá iniciou a leitura da história. Percebi que as crianças faziam intervenções orais e perguntas, e a estagiária as permitia. Ao final da leitura, não existiu uma discussão sobre a história, mas foi proposto que as crianças fossem pintar seus rostos e corpos (com tinta especial para o corpo) e se vestissem com pedaços de tecido TNT para brincar de fantasmas (Diário de campo, 14/04/2015).

Já na turma GA, a professora **E** contou durante a entrevista que ela lê muitas histórias para a turma, afirmando que essa prática deve ocorrer com frequência na Educação Infantil. Contou também que não necessariamente essas leituras são planejadas, que às vezes as crianças chegam até ela e solicitam a leitura. Infelizmente durante o período de observações não pude presenciar essa prática docente.

Para finalizar a reflexão sobre as práticas de leitura, Teberosky e Colomer (2003, p. 32) afirmam: “[...] a leitura compartilhada proporciona um bom contexto para aprender a linguagem e que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas.” Ainda, as autoras defendem que as práticas de leitura sejam incorporadas ao planejamento semanal docente, e que exista uma preparação para a leitura (como a apresentação sobre a obra, o título, o autor), bem como que a professora envolva as crianças em perguntas e discussões sobre os materiais lidos (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 120). Kaercher (2015, p. 109) explica que esse momento não deve ser visto como uma simples leitura de texto escrito, mas como um processo de sensibilização da criança, despertando nela o imaginário e convidando-a para “pensar e (re)significar a existência.”

No que se refere às práticas de escrita junto das crianças nas quais as professoras atuassem como escribas das crianças, não pude verificar essa prática em nenhuma das duas turmas durante o período de investigação. Conforme mencionado na seção 6.1, apenas na turma GA pude notar um cartaz “Descobrimos os Insetos”, bem como outros materiais, como livros e fichas de poesias produzidos pelas professoras do turno inverso ao da investigação, podendo demonstrar que em algum momento elas atuaram como escribas das crianças. Entretanto, aquelas produções não estão vinculadas às professoras desta investigação. Quando estas foram questionadas sobre seus planejamentos semanais, bem como sobre as práticas educativas voltadas especificamente para alfabetização ou letramento, nenhuma delas mencionou as práticas de escrita junto das crianças como possibilidade de aprendizagens.

Teberosky e Colomer (2001, p. 122) dizem que quando os professores desempenham o papel de escribas, as crianças aprendem a participar como produtoras de texto, e também aprendem a ditar para que se produza um texto escrito. Para as autoras:

Desempenhando o papel de escriba, o professor ajuda as crianças a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito (em termos de conteúdo), a controlar a extensão da emissão ditada, a repetir de forma literal, a recuperar a ordem seqüencial da emissão, a diferenciar entre o “já está escrito” e o que “ainda não está escrito”, enfim, a ajustar o oral e o escrito. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 123)

Em pesquisa feita pelo Ibope Inteligência, no ano de 2011, foi verificado que os brasileiros leem apenas quatro livros por ano, dos quais somente dois até o final (ALENCASTRO, 2012, online). Como podemos mudar esses números, se muitas vezes não é ensinado o valor social e cultural dos livros às crianças? Se não é demonstrado o prazer da leitura, ou não é permitido o acesso aos livros? Ou ainda, quando são proporcionados momentos de leituras para as crianças, eles são feitos de forma automática, como se fosse para cumprir um planejamento? Por outro lado, parece-me que as professoras tenham medo de escrever junto das crianças, ou que desconheçam a importância dessa prática, que torna as crianças sujeitos poderosos: atores da cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção desta investigação, compreendi que na Educação Infantil faz mais sentido às crianças quando professoras e crianças, juntas, organizam e vivenciam os espaços e materiais de sala, e que a cultura escrita está inserida nesse contexto. Assim, é necessário compreender a escrita indo além de uma preocupação com a aquisição do código enquanto objetivo final dessa etapa do ensino, e sim por meio de experiências significativas. Para tal, devem ser levados em conta elementos importantes dessa etapa da vida, como as interações, o lúdico e as brincadeiras.

Analisando como eram organizados os espaços e materiais das salas investigadas, bem como as práticas docentes, percebi a essencialidade da existência de um planejamento docente de qualidade, uma vez que não é simples tornar a sala de referência um ambiente de cultura escrita.

Ao perceber que alguns materiais não eram procurados pelas crianças, compreendi que os espaços podem e devem ser flexíveis, de forma a permitirem mudanças e adequações em função das necessidades e vontades das crianças. Também, os materiais devem ser ricos e diversificados; deve-se levar para as salas, entre outros, materiais que circulem nas ruas e nas casas das crianças, como jornais, revistas, livros de receitas, etc. Bem como devem ser possibilitadas e valorizadas as produções das crianças, por exemplo, livros feitos por elas com seus escritos, reconhecendo-as como sujeitos produtores de cultura. Percebi também que os materiais que as crianças mais procuravam eram justamente aqueles em que elas podiam envolver-se através de suas brincadeiras simbólicas – brincadeiras estas que constituem o universo infantil –, resultando em experiências ricas e significativas com a cultura escrita.

Uma questão levantada durante a investigação foi a importância de se ter em sala uma biblioteca; porém, cabem alguns questionamentos e provocações. Será que a mera existência desses espaços favorece a procura das crianças por esses materiais? Como organizamos esses espaços? Será que as nossas práticas educativas os contemplam, dão sentido a eles, aproximando as crianças desses locais?

Uma nova possibilidade de investigação que surgiu no desenvolvimento deste trabalho foi a de refletir sobre o que nós, professoras, fazemos enquanto as crianças estão brincando livremente na sala. Será que nós compreendemos de fato a importância do brincar junto das crianças no cotidiano da Educação Infantil? Será que nós brincamos satisfatoriamente, podendo despertar o interesse e o sentido em determinados brinquedos e jogos em sala?

Quando através de Augusto (2011), Kaercher (2015) e Teberosky e Colomer (2003) compreendi a importância de a professora atuar como leitora e escriba das crianças, percebi que nós lemos pouco para as crianças de nossas turmas. Ou então, quando lemos, tornamos esses momentos simplórios, sem um preparo de nossa parte, sem a sensibilização das crianças, sem discussões, sem retomar a história outras vezes e quantas vezes as crianças desejarem, sem as crianças participarem da escolha dos livros que serão lidos; enfim, sem abertura para inúmeras outras possibilidades de aprendizagens. E quando se trata de atuarmos como escribas, mais raras ainda são essas ações docentes junto das crianças.

Encerro aqui esta investigação defendendo o acesso à cultura escrita na Educação Infantil, por compreender que ela está em nossa sociedade e por considerar as crianças sujeitos sociais constituintes deste contexto. Espero que, através deste trabalho, eu e todas as professoras e professores, não somente dessa etapa do ensino, possamos refletir criticamente sobre nossas práticas docentes, pensando nas crianças como sujeitos da cultura e produtores de cultura, com suas especificidades, necessidades e vontades.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Catarina. Brasileiro lê, em média, quatro livros por ano, revela pesquisa. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 28 de março de 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasileiro-le-em-media-quatro-livros-por-ano-revela-pesquisa-4436899>>. Acesso em: maio de 2015.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A linguagem escrita e as crianças: Superando mitos na Educação Infantil**. Araraquara: Unesp, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/452/1/01d14t09.pdf>> Acesso em: maio de 2015.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/401/linguagem-escrita-e-educacao-infantil.html>>. Acesso em: abril de 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

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

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: Kaercher, Gládis E.; CRAIDY, Carmen Maria (Org.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. Linguagem e ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.) **Escola e Sala de Aula - mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 117-119.

FERREIRO, Emilia. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p.55-66.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 93-102.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomez. Tradução de Luiza Maria Silveira. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na Educação Infantil: apontamentos. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 101-110.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-21.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012, p.45-61.

_____. O jogo e a educação infantil. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, v. 12, n. 22, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>> Acesso em: maio de 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 17-21.

PICCOLI, Luciana. **Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, p. 59-69.

SOARES, Magda Becker. Letramento/Alfabetismo. **Presença Pedagógica** [s. L.], v. 2, n. 10, p. 83-89, 1996.

_____. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 20, a. 7, p. 6-9, jul./out., 2009.

TEBEROSKY, Ana. A criança e as letras. **Letra A: O jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, n. 40, a. 10, p. 12-14, out./nov., 2014.

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

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: A pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-88.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-192.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 294-301.

Apêndice A - Termo de Concordância da Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estou realizando uma investigação que tem como objetivo **analisar e refletir como no ambiente de referência do cotidiano da Educação Infantil são ofertadas experiências através da linguagem escrita**. Para tanto, eu Lívia Griebler, solicito autorização para realizar este estudo, que auxiliará em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na _____ (Instituição).

A coleta de dados envolverá observações em duas turmas da Instituição, sendo elas: _____ (turmas), no mês de abril, conforme acordado na Instituição. Neste período farei anotações e irei fotografar apenas os espaços e materiais presentes das salas pesquisadas. As fotos serão utilizadas em meu TCC. Em nenhum momento irei fotografar as crianças ou as professoras. Ainda, irei realizar uma entrevista semiestruturada com as professoras das turmas investigadas. Todas as coletas serão realizadas por mim.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados à esta investigação. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada professora.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das professoras, das crianças e da Instituição. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob minha responsabilidade.

A Instituição e todos os envolvidos não terão nenhum tipo de despesa na participação desta pesquisa. Ainda, nada será pago à Creche e aos envolvidos pela participação dos mesmos.

Ao participarem desta investigação, a Instituição e todos os envolvidos não obterão nenhum benefício direto. Entretanto, espero que este estudo traga informações importantes sobre linguagem e cultura escrita na Educação Infantil, sendo que os achados do período serão problematizados e publicados em meu TCC.

Agradeço a colaboração da Instituição para a realização desta investigação e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar-me ou minha orientadora de TCC Professora Dra. Simone Santos de Albuquerque, isso poderá ser feito pelo telefone (51) _____.

Lívia Griebler

Tendo em vista as informações acima apresentadas, a _____ (Instituição) manifesta sua concordância para a realização de minha investigação, sendo este documento assinado pela diretora da Instituição.

Porto Alegre, 13 de abril de 2015.

Diretora da Instituição

Apêndice B - Termo de Concordância Professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISADORA: Livia Griebler

ORIENTADORA: Simone dos Santos Albuquerque

1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO: Você está sendo convidada a participar de uma investigação que tem por objetivo analisar e refletir como no ambiente de referência do cotidiano da Educação Infantil são ofertadas experiências através da linguagem escrita. Esta investigação irá produzir os dados para a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

2. PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO: Participarão desta investigação as professoras das turmas _____, nos meses de abril e maio de 2015.

3. ENVOLVIMENTO NA INVESTIGAÇÃO: Ao participar desta investigação você irá permitir que eu realize observações na sala da turma _____ durante três dias. Neste período farei algumas anotações e irei fotografar apenas os materiais existentes na sala, não irei fotografar as crianças do grupo e/ou professoras. Também, você irá participar de uma entrevista respondendo a perguntas elaboradas por mim e aprovadas por minha orientadora. É previsto em torno de meia-hora para a sua participação na entrevista. Você tem a liberdade de se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, no entanto solicito sua colaboração para que eu possa obter dados importantes referentes a investigação.

4. SOBRE A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Você responderá questões referentes ao tema do estudo. E, ao final da realização da entrevista, receberá uma cópia do roteiro da mesma.

5. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº

196/96 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Sua identidade será preservada, bem como a das crianças e o nome da Instituição. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada professora.

7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espero que este estudo traga informações importantes sobre linguagem e cultura escrita na Educação Infantil, sendo que os achados serão problematizados e publicados em meu TCC.

8. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Assinatura Lívia Griebler

Agradeço a sua colaboração participando desta investigação e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar-me ou minha orientadora de TCC Professora Dra. Simone Santos de Albuquerque, isso poderá ser feito pelo telefone (51) _____.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para sua participação nesta investigação. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta investigação.

Porto Alegre, 13 de abril de 2015.

Assinatura da Professora

Apêndice C - Roteiro de Observações

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

- Turma:
- Professoras:

A) AMBIENTE MATERIAL:

- Quantos e quais são os materiais que contem a língua escrita e/ou que possibilitem a escrita, e que estão presentes na sala?
- Qual a qualidade destes materiais (limpos, sujos, rasgados, inteiros, quebrados, etc.)? Por quem foram produzidos?
- Onde eles estão localizados na sala? As crianças têm livre acesso à eles?
- Caso exista um espaço de leitura na sala (canto da leitura), como ele é?
- Quais são os materiais presentes no espaço de leitura da sala (livros, revistas, jornais, gibis, etc.)? Qual quantidade e estado?
- Existem computadores dentro da sala, telefones?

B) AMBIENTE SOCIAL:

- A professora lê histórias e outros materiais que contenham nossa língua escrita para as crianças? As crianças podem discutir quando as histórias são lidas?
- A professora escreve na sala, com a função de escriba para as crianças?
- De quais formas estes materiais são utilizados pelas crianças e/ou pelas professoras da turma?
- As crianças escrevem e leem na sala? Em quais locais da sala?

Apêndice D - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

➤ Professora:

- Trajetória/formação acadêmica (título, ano obtenção):
- Tempo de atuação na Educação Infantil:
- Tempo de atuação com a faixa etária da turma:
- Tempo de atuação na Instituição:
- Gostaria que me contasses sobre tuas escolhas em relação a organização dos espaços e materiais da sala.
- Como organizas a rotina e propostas educativas para a turma?
- Há um trabalho específico ou direcionado para a alfabetização e/ou letramento?
- Gostarias de destacar alguma questão referente ao tema que estou investigando?