



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

de Oliveira, Maria Izete; Bezerra Carlos, Rinalda
Um estudo sobre o trabalho com a linguagem oral e escrita na pré-escola
Educação Unisinos, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 67-77
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457008>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Um estudo sobre o trabalho com a linguagem oral e escrita na pré-escola

Alternative Communication and the effects of networks in the constitution of language and in inclusive educational practices

Maria Izete de Oliveira
mariaizete@gmail.com

Rinalda Bezerra Carlos
rinaldabc@terra.com.br

Resumo: Este texto tem como finalidade apresentar o resultado de uma pesquisa realizada em escolas de Educação Infantil, que teve por objetivo avaliar se a prática pedagógica das professoras contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no que tange à apropriação da forma culta da língua e à construção de leitores. Procuramos constatar se há intencionalidade por parte das professoras em proporem atividades relacionadas à linguagem oral e escrita, a fim de proporcionar o desenvolvimento das crianças com relação a essa área do conhecimento. A pesquisa tem como aportes teóricos, além de documentos e leis, autores como: Abramovich (1995), Sampaio (2000), Arce e Martins (2007), Faria e Salles Dias (2007) Placco e Silva (2008). Como técnica de coleta de dados foi utilizada a observação sistemática da prática pedagógica de três professoras que atuavam em pré-escolas municipais. Em suma, os resultados indicam que a prática dessas professoras, de modo geral, não atende ao que é preconizado pelos documentos oficiais sobre a Educação Infantil e pela literatura da área. Assim, nossos resultados nos remeteram a outras inquietações e investigações.

Palavras-chave: linguagem, prática pedagógica, pré-escola.

Abstract: The article discusses the results of a survey carried out in kindergarten schools that aimed to check whether the teachers' pedagogical practice contributes to the development of oral and written language in terms of the appropriation of cultured language and the formation of readers. We tried to see whether the educators intend to propose activities related to oral and written language in order to promote the children's development in this area of knowledge. As theoretical support for the research, we used documents and laws, authors as: Abramovich (1995), Sampaio (2000), Arce and Martins (2007), Faria and Salles Dias (2007) Placco and Silva (2008), and others. For the data collection we used a technique of systematic observation of the teaching practice of three teachers who work in public kindergarten schools. The overall results indicated that the practice of these teachers, in general, does not comply with what is recommended by official documents on childhood education and by the literature of the area. So, such results lead us to others concerns and inquiries about this topic.

Key words: language, teaching practice, kindergarten.

Introdução

Dentre as metas expressas na Política Nacional de Educação Infantil ressaltamos, para a nossa discussão, dois aspectos em especial: “fortalecer a concepção de Educação Infantil nas instâncias competentes” e “promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (Brasil, 2005, p. 7). Em relação à primeira meta, entendemos que, quando falamos em fortalecer a concepção de Educação Infantil, falamos também no avanço ocorrido, ao longo dos tempos, no modo de entender a criança.

A concepção de criança que vigorava, ou ainda vigora, no senso comum, como sendo um adulto em miniatura, desprovida de criatividade, de opinião própria, de raciocínio lógico, etc., tem dado lugar, atualmente, a outro modo de ver a criança. A Resolução n. 276 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, quando menciona a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, ressalta que ela “deve estar fundamentada numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do conhecimento, como sujeito social e histórico [...]” (Mato Grosso, 2000, art. 6º).

Esse avanço na concepção de infância nos remete, consequentemente, a uma nova concepção de Educação Infantil. Essas instituições, atualmente, não são (ou não poderiam ser) entendidas apenas como um local onde as mães deixam seus filhos para irem trabalhar enquanto as “tias” cuidam deles. De acordo com a Resolução nº 5, “[a]s Instituições de Educação Infantil devem promover, em suas propostas

pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (Brasil, 2009, art. 3º). É, então, papel das instituições de Educação Infantil e do professor se preocupar com o desenvolvimento global da criança havendo, portanto, a necessidade de uma perfeita integração entre o cuidar e o educar.

Sendo assim, ao nos referirmos à segunda meta, mencionada anteriormente, quanto à “melhoria da qualidade no atendimento”, entendemos estar implícita a melhoria da prática pedagógica ocorrida nas instituições de Educação Infantil e, por conseguinte, a necessidade de se pensar sobre a forma como os profissionais dessas instituições lidam com as crianças de 0 a 5 anos.

Neste sentido, Oliveira (2004, p. 181) ressalta “a importância do papel do profissional consciente das finalidades da Educação Infantil, um profissional que reflita sobre como garantir a qualidade desse nível de ensino”. Uma escola de qualidade precisa contar com profissionais preparados para lidar com as questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. A autora afirma que “o mais interessante é que o educador nem sempre se dá conta do quanto importante é o seu papel, a sua atuação para a vida dos alunos e, não tendo essa clareza, desempenha sua função, ano após ano, de forma alienada e acrítica” (Oliveira, 2004, p. 180).

O exposto demonstra a necessidade de refletir sobre a atuação do professor infantil com vistas a trazer novas contribuições para

a área. Ressaltamos que, durante participação em eventos científicos nacionais e internacionais, percebemos que grande parte dos trabalhos sobre a Educação Infantil tem como foco a criança, seja em relação ao comportamento, à interação, ao aprendizado, ao desenvolvimento, dentre outros. Esses trabalhos, sem dúvida, trazem grandes contribuições a respeito dos temas abordados; entretanto, são poucos os estudos acerca da *atuação do professor*.

Logo, é importante que se desenvolvam pesquisas sobre a prática pedagógica dessas professoras de forma a fomentar reflexões com vistas a promover uma atuação de qualidade, contando com profissionais competentes que atendam as necessidades e especificidades das crianças dessa faixa etária. Nesse sentido, nosso Grupo de Estudos em Educação Infantil da UNEMAT vem desenvolvendo pesquisas na área da formação e atuação dos professores da Educação Infantil buscando contribuir para a reflexão em torno da área. Assim, neste texto, apresentamos um estudo¹ sobre a prática pedagógica de professoras que atuam na pré-escola realizado entre os anos de 2008 e 2009.

A opção por investigar a prática das professoras que atuam na pré-escola explica-se pelo fato de considerarmos a Educação Infantil bastante abrangente no que se refere à faixa etária; por isso, houve necessidade de fazermos um reorte quanto à fase da Educação Infantil que queríamos pesquisar. O critério para optarmos pela pré-escola foi o fato de que essas crianças (de 4 e 5 anos) se encontram em uma idade mais próxima do acesso ao Ensino Fundamental.

Isso nos instiga a averiguar se a prática dessas professoras atende as necessidades específicas das crian-

¹ Esta pesquisa foi realizada com financiamento FAPEMAT com contrapartida da UNEMAT. O estudo contou com a participação de Keili Cristina da S. Pereira, bolsista de Iniciação Científica, e Raquel de Araujo Silva, como voluntária, ambas acadêmicas do Curso de Pedagogia da UNEMAT/Cáceres.

ças dessa faixa etária ou se há apenas preocupação em prepará-las para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois compreendemos que o papel da educação deva ser de mediador social para os indivíduos que nela ingressam. Portanto, é papel da escola, e consequentemente da pré-escola, propiciar condições para o desenvolvimento integral dos sujeitos a fim de que possam assimilar os significados socialmente construídos.

A prática pedagógica que defendemos é aquela formadora, na qual o professor é norteador do processo de aprendizagem levando em consideração que sua prática tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ele ser um agente de crescimento ou de estagnação da criança. O professor, em sua prática pedagógica, conforme preconiza a Resolução nº 5 do CNE, deve considerar a criança como centro de planejamento curricular, “sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 2).

Dentre as várias temáticas que devem ser trabalhadas na Educação Infantil, destacamos para nosso estudo um aspecto que consideramos de fundamental importância para o desenvolvimento da criança: a linguagem oral e escrita. A escolha dessa temática se deu em função de que a linguagem oral e escrita é uma característica própria do ser humano, mas que precisa ser aprimorada a fim de garantir a interação entre os sujeitos de uma determinada sociedade. Sabemos que desde o nascimento a criança convive com essas linguagens, primeiro com a oral (por meio

de conversas dos adultos e destes com o bebê) e, posteriormente, com a escrita (quando a criança passa a visualizar mensagens nos diversos meios de comunicação). Assim, ao mesmo tempo em que a linguagem oral é aprendida e aprimorada, a linguagem escrita também é vivenciada pela criança.

É nessa etapa da vida, na infância, que a criança assimila os elementos culturais da sociedade em que vive, e dentre eles a linguagem, para interagir como ser cognoscente. Assim, comungamos com Pino (2000, p. 58) ao afirmar que “[...] a constituição do saber na criança não ocorre pelo simples registro de informações a respeito do mundo, mas pela descoberta da significação dessas informações”.

Logo, acreditamos em uma concepção de linguagem oral e escrita como sendo fruto da ação humana sobre o mundo e que faz parte do acervo cultural do homem, que a modifica e é modificada por ela. São formas de dialogar com o mundo e, nessa perspectiva, como afirma Borba e Goulart (2006, p. 47),

[a] dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Estes diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão.

Sendo assim, podemos dizer que a linguagem oral e escrita é vivenciada e aprendida em diferentes contextos e situações; entretanto, o aprimoramento dessas linguagens dependerá do contato social da criança com seus pares, principal-

mente por intermédio dos adultos, mais especificamente, familiares e professores, e é da qualidade desse contato que dependerá o desenvolvimento da criança.

Por isso, defendemos que é papel da professora aprimorar a linguagem oral da criança para que ela amplie o seu vocabulário e aprenda a se comunicar formalmente. Ou seja, a professora deve propiciar condições para que a criança desenvolva a linguagem oral, de forma a apreender os diferentes significados do código formal, socialmente instituído, cabendo à professora introduzi-la no mundo da escrita.

As atuais tendências no que se refere ao aprendizado dessas linguagens defendem uma perspectiva de oferecer à criança oportunidades de vivenciar experiências com a linguagem oral e escrita. Leal *et al.* (2006, p. 70) corroboram essa premissa ao acrescentar que “as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades”.

Para os autores, desta constatação deriva uma decisão pedagógica fundamental: “para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados” (Leal *et al.*, 2006, p. 70). Logo, é essencial propiciar na pré-escola, em especial na pré-escola pública, um ambiente letrado onde as crianças possam ter contato com os mais diversos gêneros textuais incentivando-as a interagir com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade e, consequentemente, compreender a função social de cada um deles. Para Condemarín *et al.* (1997), uma sala

letrada traz importantes benefícios nos primeiros anos de escolaridade. Os autores afirmam que

[o] bom uso da sala letrada abre espaços de comunicação entre as crianças, dentro dos quais podem estar presentes o afeto, o humor e a curiosidade. Isso constitui uma oportunidade de desenvolvimento das competências relacionadas com a linguagem oral e escrita, como também com a auto-estima, as habilidades sociais, o pensamento e a criatividade (Condemarín *et al.*, 1997, p. 56).

Um fator importante a ser considerado na prática das professoras de Educação Infantil é a forma como elas propõem as atividades para as crianças; a professora deve ter claro o objetivo, a finalidade de cada atividade, ou seja, saber para que está propondo a ação. Nesse sentido, Arce e Martins (2007) afirmam que a instituição de Educação Infantil não pode furtar-se ao trabalho intencional que leva ao desenvolvimento da criança. Para as autoras, a professora deve planejar antes de entrar em sala e saber que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional.

Considerando o exposto, nossa pesquisa teve como objetivo verificar se a prática pedagógica das professoras que atuam na pré-escola contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, no que tange à apropriação da forma culta da língua e à construção de leitores. Para tanto, procuramos investigar se há intencionalidade por parte das professoras de proporem atividades relacionadas à linguagem oral e escrita e se há a preocupação em proporcionar o desenvolvimento das crianças em relação a essa área do conhecimento, respeitando as especificidades das crianças dessa faixa etária.

Frente à atual conjuntura do Ensino Fundamental de nove anos, que

inclui a criança de 6 anos de idade, entendemos que o trabalho com a linguagem oral e escrita no primeiro ano não pode fugir aos princípios expostos acima. Deve haver uma continuidade no processo de letramento sem que haja ruptura entre a forma de os professores trabalharem na pré-escola e no primeiro ano. Como defendem Leal *et al.* (2006, p. 72), “[...] é importante que a escola, desde a Educação Infantil, promova atividades que envolvam essa diversidade textual e levem os estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade [...]”. Os autores complementam que *em todos os anos escolares*, incluindo a Educação Infantil, deveríamos proporcionar às crianças contato com textos da ordem de narrar, de relatar, de descrever, de expor e de argumentar (grifo nosso). Colocar em prática essas indicações dos autores significa uma tentativa de garantir a integração entre a prática pedagógica da pré-escola e a prática do primeiro ano do Ensino Fundamental, evitando que as crianças vivenciem uma ruptura brusca na passagem de uma fase para outra. Como assegura a Resolução nº 5 do CNE, “[n]a transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2009, p. 3).

O estudo

Por desenvolvermos uma pesquisa qualitativa, definimos nosso campo de observação segundo o critério de amostragem, sendo a pesquisa “efetuada dentro de um pequeno número de unidades

(pessoas ou outras) que é estatisticamente representativo do conjunto da população” (Thiollent, 1985, p. 61). Portanto, para contemplar esse quesito, dentre as 20 instituições que atendem a pré-escola na cidade de Cáceres selecionamos duas que comportam um total de 477 crianças, representando, aproximadamente, um terço das atendidas pelo Município. Essas unidades estão situadas em um bairro periférico de baixo poder aquisitivo.

O estudo compreende a observação da prática de três professoras que atuam com crianças de 5 anos de idade. A fim de garantir o anonimato dessas escolas, denominamo-las de E1 e E2 (Escola 1 e Escola 2), e as professoras de PA (da E1) e PB (da E2). Por motivo de saída da PB no início do ano letivo de 2009, observamos a prática da professora substituta denominada de PC (da E2).

As observações ocorreram duas vezes na semana, um dia em cada escola, durante o segundo semestre do ano de 2008 e o primeiro de 2009, totalizando 72 dias de observação direcionada para o trabalho das professoras no que se refere à temática *linguagem oral e escrita*. Para garantir uma observação sistemática, utilizamos um roteiro e um diário de campo para registrar a prática pedagógica das professoras.

Algumas considerações sobre nossa acolhida nas escolas

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa, é interessante relatar como ocorreu a nossa receptividade por parte das professoras das referidas escolas, já que este foi um momento inicial importante de nossa pesquisa.

Em uma primeira visita às escolas, reunimo-nos com a equipe pedagógica a fim de apresentar nossa pesquisa, conhecer expectativas e

sugestões das professoras, levantar dados que pudessem nos orientar no prosseguimento do trabalho, constatar possíveis dificuldades e problemas que, porventura, viéssemos a enfrentar. Explicamos que poderíamos contribuir com as escolas de diversas formas; com a colaboração das bolsistas em sala de aula, com discussões sobre a prática na Educação Infantil, realização de palestras, oficinas e demais necessidades pedagógicas das escolas.

Após nossa exposição, houve ótima acolhida por parte das coordenadoras pedagógicas e das diretoras, explicitando que essa colaboração seria de grande valia para as escolas porque poderia contribuir com a prática das professoras e com a instituição de modo geral. Entretanto, em ambas as instituições, enquanto algumas professoras se mostraram receptivas à nossa presença, outras apresentaram resistência mostrando-se receosas pelo fato de serem observadas. Entendemos que esta é uma reação normal, pois a prática das professoras seria “avaliada” por pessoas, até o momento, estranhas ao ambiente.

Diante desse impasse, propusemos que as equipes de cada escola se reunissem em outro momento para decidirem com mais liberdade se aceitariam fazer parte da pesquisa. Também deixamos claro que, caso não se sentissem à vontade com nossa presença na escola, poderíamos realizar o estudo em outras instituições municipais.

Posteriormente, em reunião com as coordenadoras, em cada unidade, elas expressaram que seríamos bem-vindas. Explicaram que as resistências se davam pelo fato de algumas professoras serem novatas na profissão e outras serem resistentes a mudanças e que a pesquisa seria interessante para motivar as professoras a mudarem comportamentos na escola. Assim, iniciamos as visitas para observar e contribuir com a

prática das professoras; porém, para nossa surpresa, vivenciamos atitudes inesperadas de algumas delas.

Um exemplo disso foi quando, em uma das salas observadas, a professora chamou as crianças para se sentarem em círculo no chão para contar uma história e a pesquisadora também se posicionou de forma a participar da roda do conto. Qual foi a surpresa quando a professora se sentou dando as costas para a pesquisadora, de forma a excluí-la do círculo.

Outra professora se mostrou resistente ao falar para a pesquisadora: “Para assistir às minhas aulas, você deve entrar às 07h00min horas junto comigo, sair às 11h00min e vir todos os dias”. Como esta professora já estava ciente da proposta da pesquisa (que não seria todos os dias nem todo o tempo de aula) ficou evidente que ela não queria a presença da pesquisadora em sua sala.

Em outra situação, uma criança apresentou dificuldade na realização de uma atividade escrita e a professora estava ocupada atendendo outras crianças não podendo dar atenção a ela naquele momento. A pesquisadora, percebendo a situação, aproximou-se da criança para ajudá-la, então, a professora interveio chamando a criança até sua mesa dizendo que iria orientá-la, impedindo, assim, que a pesquisadora participasse de sua aula.

Diante disso, tentando evitar outras situações constrangedoras, decidimos parar a observação nestas salas e passamos a realizar a pesquisa com as professoras que se mostraram mais abertas e receptivas. Assim, nosso estudo pôde prosseguir conforme planejado, com ações conjuntas entre as professoras e nossa equipe.

Resultados

Como foi esclarecido anteriormente, durante as observações nos

propusemos verificar quais atividades as professoras priorizavam para desenvolver a linguagem oral e escrita das crianças e de que forma essas atividades eram trabalhadas.

Constatamos que a PA, da E1, orientava os alunos para o uso das margens do caderno, a importância das linhas e o tamanho das letras. As atividades eram mimeografadas e coladas no caderno de cada criança; tratava-se de atividades diversas desde desenhos, numerais, colagem, como também atividades que exigiam do aluno o domínio da escrita, a identificação das letras, entre outras. Geralmente ela fazia no quadro a mesma atividade que as crianças teriam que fazer no caderno a fim de que visualizassem melhor a tarefa e, desta forma, conseguisse a atenção de todas.

Em um determinado momento a professora comentou: “Trabalho o alfabeto durante todo o ano letivo; primeiro ensino cada letra isoladamente; atualmente estou trabalhando todo o alfabeto, palavras e, principalmente, o nome das crianças”. A princípio nos pareceu que a PA trabalha na contramão do letramento, mas no decorrer das observações pudemos constatar que ela realiza um trabalho bastante interessante que instiga o aprendizado das crianças. Ela utiliza, em sua prática, recursos como crachás para ajudar as crianças a identificarem seus nomes, ensina letras do alfabeto por meio de músicas, paródias, parlendas e histórias, trabalha o alfabeto e os numerais na mesma atividade e ainda apresenta desafios que exigem raciocínio lógico.

Uma das atividades propostas foi pintar o desenho dos três porquinhos, personagens da história que havia sido contada pela professora em sala. Antes de pintarem, a professora propôs que recordassem a história e perguntou: “Quem poderia contá-la para todos na sala?” Muitos se manifestaram e um dos alunos

foi convidado a ir à frente da sala para contar a história. As crianças prestavam atenção no que o colega dizia e, quando percebiam que ele deixava de relatar algum fato importante no decorrer do conto, se levantavam e se dirigiam à frente para complementar a fala do colega. Foi um momento rico de informações e prazeroso para as crianças; todas puderam expor ideias e opiniões demonstrando desenvoltura na linguagem oral. A professora soube aproveitar este momento instigando os alunos a expor o que pensavam, dando oportunidade para todos, apresentando perguntas de forma que as crianças fizessem relações com outros fatos.

De acordo com Abramovick (1995, p. 28), “[...] é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI² destaca a importância da participação das crianças “nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal [...]” como, também, é importante a “observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias [...]” (Brasil, 2001, p. 140).

Ao término da etapa de recordar a história, a PA contou-a novamente dando sequência correta aos fatos. Durante o conto a professora variou a entonação de voz, mudando-a de acordo com os personagens, fazia gestos e mostrava para as crianças alguns objetos e figuras que apareciam na história, como casas, chami-

nés, árvores, dentre outros, comuns no cotidiano dos alunos. Não restam dúvidas de que contar histórias na Educação Infantil contribui com a formação global da criança; Costa e Valdez (2007, p. 172) defendem que “[t]al prática, além de favorecer a relação afetiva da criança com o livro, desde a mais tenra idade, proporciona momentos de prazer, desperta a curiosidade, criatividade, fantasia e a imaginação”.

Por fim, os alunos pintaram o desenho dos três porquinhos e escreveram seus nomes no desenho. Como eram poucos os que não reconheciam as letras de seus nomes, a professora utilizava uma estratégia interessante; ela deixava na mesa daqueles que ainda tinham dificuldades um crachá com o nome deles para reconhecerem as letras e as copiarem. De acordo com a fala da professora, “[e]sse recurso facilita ao aluno reconhecer as letras do seu nome mais rapidamente, sem ter que procurá-las e encontrá-las de forma isolada no alfabeto fixado na parede”.

No dia seguinte, a PA utilizou o jogo de montar com as crianças; enquanto elas iam formando objetos, a professora chamava uma de cada vez até a sua mesa e, com cartaz, trabalhava o alfabeto e os numerais. Ela utilizou também o alfabeto e os numerais móveis fazendo com que cada criança, na sua vez, identificasse as letras e os números.

Nesta atividade foram utilizadas várias estratégias; conforme as crianças iam identificando as letras, a professora traçava novos desafios, pois a grande maioria delas tinha decorado a sequência do alfabeto, mas, quando as letras eram apresentadas aleatoriamente, muitas crianças não conseguiam identificá-las. Diante

da dificuldade de alguns alunos, a professora perguntou: “Quais as letras que vocês têm mais dificuldades para identificar o nome delas?” E cada criança apontava para as letras cujo nome não sabiam. Para minimizar as dificuldades, a professora colocou no quadro o nome de todas as crianças e foi mostrando as diferenças e semelhanças no nome de cada uma delas e dizendo os nomes das letras. Ela instigou as crianças perguntando: “Quantas letras têm nesse nome? Qual é o nome mais curto? E o mais comprido? Quais os nomes que possuem mais e menos letras?” Assim, a professora trabalhou o alfabeto e quantidades ao mesmo tempo. A PA foi mostrando que alguns nomes eram muito semelhantes e perguntava: “Quais os nomes que começam com a mesma letra? Quais terminam com a mesma letra? Quais começam com vogais? Quais as vogais que mais se repetem?” E ia mostrando que, em alguns nomes, mudava-se apenas uma letra; outros eram idênticos, mas mudava o sobrenome, e alguns eram diferentes de todos os demais.

Em outra atividade, a professora utilizou músicas do elefantinho e do índio para ajudar as crianças a identificarem os numerais. Durante a música, ela mostrava os números expostos na parede, e os alunos simbolizavam os numerais com os dedos. A todo o momento a professora chamava atenção das crianças para que percebessem as diferentes maneiras pelas quais os números podem ser representados como, por exemplo, a quantidade de objetos encontrados na própria sala de aula. Durante este momento, a professora perguntou: “Quantas meninas há na sala?” E muitas crianças começaram a contar, e, quando chegavam ao

² Apesar de reconhecermos as críticas recorrentes a esse material, o que não é o caso discutir nesse momento, sabemos de sua contribuição na orientação da prática pedagógica das professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil.

resultado, os alunos mostravam o numeral correspondente escrito na lousa. Depois perguntou: “Quantos meninos tem na sala?” E todos tentavam chegar ao resultado, apontando o numeral. Após terem chegado ao resultado, a professora começou a instigar os alunos perguntando: “Na sala tem mais meninos ou meninas?” Para levar os alunos a compreender essa situação, a professora foi fazendo comparações com os lápis de cor mostrando que 1 (um) lápis era menos que 2 (dois), e assim por diante.

Assim, utilizando situações reais, todos participaram das atividades demonstrando bastante interesse. Com isso, a professora apresentava novos fatos e novos objetos para que as crianças pudessem ter uma melhor compreensão daquilo que estava sendo ensinado. As crianças demonstravam motivação, e a aula tornava-se bastante produtiva para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças e, ao mesmo tempo, era prazerosa.

No final do ano letivo, a PA trabalhou atividades sobre o Natal enfocando questões como as representações, o que se comemora nesta data e a importância dela. No primeiro momento a professora indagou seus alunos: “O que se comemora no Natal?” Alguns não souberam responder, mas identificaram o dia do Natal como sendo o dia de ganhar presentes, passar o dia com a família, brincar com os primos. Depois desta primeira conversa, a professora explicou dizendo: “No dia 25 de dezembro nós comemoramos o nascimento do menino Jesus”. Durante a socialização dessas questões, a professora desenhava na lousa alguns símbolos relacionados ao assunto para facilitar a compreensão dos alunos, por exemplo, a vela, e perguntou: “O que a vela representa no Natal?” Apenas uma criança se manifestou dizendo: “A vela representa a luz”. Partindo

da fala do aluno, a professora deu continuidade à sua explicação: “As velas simbolizam a luz das estrelas que guiaram os Reis Magos até onde estava o menino Jesus”, levando-os a participarem. Em seguida, sugeriu que as crianças cantassem uma música natalina, relacionando os símbolos desenhados na lousa com a letra da música. Após esse momento, a PA solicitou que as crianças pintassem um desenho natalino respeitando as margens da figura e, ao final, que cada um colocasse seu nome no trabalho. Nesta atividade, a professora explorou bastante a linguagem oral, pois a todo o momento os alunos contavam histórias relacionadas ao Menino Jesus.

A PA, em uma das atividades, traçou a letra M no chão, chamando a atenção dos alunos para a primeira letra da palavra “macaco”. Nessa atividade, ela procurou instigar a imaginação das crianças; fez ao lado da letra M o desenho de um rio e alguns jacarés e explicou: “A letra M é uma grande ponte, e debaixo dessa ponte tem um rio e vários jacarés, e cada um de vocês precisa passar para o outro lado do rio. Vamos tentar?” E as crianças começaram a andar sobre o traçado da letra M. Percebendo que alguns não conseguiam executar a atividade, a professora traçou no quadro duas grandes linhas paralelas, na vertical, e pediu que eles fizessem a letra M respeitando aquele espaço. Antes, porém, ela trabalhou as noções de espaço, lateralidade, em cima e embaixo, e, assim, cada um foi até o quadro escrever: começando debaixo para cima, voltando para baixo, retornando para cima e novamente voltando para baixo. Foi uma atividade divertida e todos participaram, até mesmo os mais quietos.

Vale ressaltar que a PA constantemente conversava com seus alunos antes de começar as atividades, instigando-os a falar, por exemplo,

sobre uma data festiva, dia das crianças, Natal, Páscoa, Festa Junina, entre outras. Ela perguntava: “Vocês sabem o que comemoramos nesse mês?”, “Vocês conhecem algum símbolo que representa essa data festiva?”, “Por que se usa esse símbolo?”, “Quais os tipos de comida e roupas que são próprias dessa data?” Presenciamos muitas situações em que a PA, também nos momentos de leituras das histórias, abria espaço para as crianças falarem, trocarem ideias, contarem um pouco sobre suas experiências.

Em uma conversa informal, essa professora nos falou sobre seu modo de trabalhar com as crianças e disse: “Eu tenho como proposta trabalhar atividades que apresentem algum significado para a criança. As letras do alfabeto, por exemplo, antes de serem trabalhadas, são inseridas em algum contexto, em uma história, parlendas, músicas, e não isoladamente.” A PA também procurava sempre ouvir os alunos para, a partir do conhecimento deles, lançar novas atividades e desafios. Neste sentido, Nicolau (2003, p. 155) ressalta que a pré-escola tem a função pedagógica de desenvolver um trabalho que toma a realidade da criança e os conhecimentos infantis “como ponto de partida e os amplia, através de atividades que tem um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos”.

A prática dessa professora nos mostra que é possível desenvolver um trabalho motivador e rico na pré-escola sem cairmos no espetáculo, no deixar acontecer. Ela demonstra entender que, nesta fase da educação, temos que explorar ao máximo as capacidades das crianças porque, como esclarecem Faria e Salles Dias (2007, p. 46), “esse é o período fundamental de aquisição da capacidade de ação simbólica da criança sobre o mundo, desen-

volvendo múltiplas linguagens e estruturando seu pensamento nas suas interações [...].”

No que se refere à PB da E2, ela estabelecia uma rotina em sala de aula registrando cotidianamente na lousa a data, o nome da cidade, o dia da semana e o nome das crianças. Ela propunha momentos em que as crianças pudessem manusear livros, trocar informações e criar histórias por meio de leitura visual de figuras, mas não coordenava bem estas atividades. Isto foi observado no conto de histórias que era de difícil compreensão para as crianças, pois elas não conseguiam distinguir o personagem que estava falando e para quem estava se falando, mesmo com a ajuda de figuras.

Isso acontecia porque a PB não explorava este momento adequadamente. Durante a leitura, ela não dava expressividade às histórias; não trabalhava a entonação de voz dos personagens e não fazia relações entre os personagens. Neste sentido, Costa e Valdez (2007) chamam atenção para a importância do momento de se contar história esclarecendo que, quando o contador socializa uma história oralmente, deve oferecer ao ouvinte a oportunidade de penetrar na história:

Ao escolher a leitura é preciso pensar na forma de contá-la [...]. Mesmo que a história seja contada pela milésima vez. Além de usar o livro, mostrando ou não as imagens, de contar a história decorada, de usar fantoches, de usar o austral e de apresentar as histórias, é possível recorrer a outras formas interessantes e atrativas. Isso inclui a preparação da história e do ambiente (Costa e Valdez, 2007, p. 174).

Foi possível observar que as atividades que envolviam o ato de ler, geralmente por meio de contos de histórias, não tinham aproveitamento para as crianças porque não eram

contextualizadas. Muitas vezes, as histórias eram contadas na entrada das crianças enquanto esperavam os outros chegarem ou então enquanto aguardavam a hora do almoço. Percebímos que a PB não planejava as atividades de forma a trabalhar a linguagem oral e escrita com as crianças e sentia dificuldades de executá-las, deixando transparecer que não conhecia a história que iria contar e, consequentemente, não a interpretava de forma clara.

Além dos momentos de contos, foi observado na prática da PB o uso de filmes. No entanto, a apresentação de vídeos também não era produtiva; as crianças conversavam muito, e os filmes não eram explorados. Na prática da PB, ao contrário da PA, não foi observado nenhum momento em que as crianças fossem instigadas a pensar, trocar ideias, contar fatos vivenciados, mas apenas dar respostas rápidas e lógicas.

Os filmes usados na aula da professora não eram socializados, as crianças não tinham um momento para conversar, e a professora não procurava saber o que chamou a atenção delas referente ao filme, o que mais gostaram e o que não gostaram, ou seja, ao que parece, a atividade proposta era executada para cumprir uma programação elaborada pela escola, não com intuito de trabalhar alguma habilidade com os alunos.

A PC, que assumiu a turma da PB da E2, também tinha como proposta estabelecer uma rotina em sala de aula, registrando cotidianamente a data, o nome da cidade, o dia da semana, o clima e o nome das crianças. Observou-se que essa professora trabalhava quase sempre com atividades mimeografadas que, posteriormente, eram coladas no caderno dos alunos, priorizando atividades de recortes e colagens. Essas atividades, na maioria das vezes,

eram trabalhadas de forma muito superficial, sem objetividade.

Algumas atividades propostas pela PB e PC não apresentavam significado, principalmente quando elas solicitavam às crianças que fizessem desenhos sem nenhum objetivo concreto. Esse tipo de prática leva-nos a crer que há desconhecimento por parte dessas professoras de que a arte visual é uma forma de linguagem pela qual as crianças expressam sentimentos, emoções e desejos; elas parecem desconsiderar a arte como objeto de conhecimento. Entretanto, Faria e Salles Dias (2007, p. 76) alertam que “[...] interagindo com sujeitos de uma cultura que utiliza o desenho, a ilustração, a pintura, a escultura, a fotografia [...], as crianças vão ter possibilidade de utilizar e desenvolver essa linguagem simbólica”.

A PC também utiliza, em sua prática, recursos como crachás para ajudar as crianças a identificarem seus nomes. Porém, ela não demonstrou a mesma habilidade da PA (E1), que buscava trabalhar a linguagem oral escrita em diferentes momentos. Quase todos os dias a PC fazia leitura do alfabeto e dos numerais junto com as crianças. Depois, apontando com o dedo, tomava a lição e as crianças tinham que repetir o alfabeto e os numerais de forma mecânica, sem que a professora explorasse as atividades propostas.

Foi possível observar que a professora usava essa estratégia como uma forma de inibir a conversa, ou seja, a bagunça dos alunos na sala. Ela chamava a criança que estava conversando para que falasse qual era a letra que ela estava mostrando; outro fator importante é que a professora não desafiava as crianças a refletirem, satisfazendo-se com a repetição mecânica do alfabeto.

Em uma determinada atividade, a PC tentou abrir espaço para as crianças falarem sobre o que elas pensavam e contar experiências.

Porém, na única vez em que ela propôs essa interação, as crianças ficaram muito eufóricas e conversavam muito. Nervosa com a situação, a professora interrompeu bruscamente a atividade e deu início a outra que não envolvesse a expressão oral das crianças.

Constatamos, então, que, além de a linguagem oral e escrita serem pouco trabalhadas na E2 (no período de observações), as atividades propostas para esse fim são muito mecânicas. Essa constatação parece mostrar que a PB e a PC não estão cientes da importância de se trabalhar essas linguagens com crianças dessa faixa etária. Elas não se reconhecem como interlocutoras que têm importante papel de ampliar e enriquecer as falas das crianças criando e potencializando situações em que possam ouvir e construir narrativas. A PB e a PC não oportunizavam às crianças perceberem as diferenças e semelhanças existentes entre a linguagem oral e a escrita para que pudessem criar hipóteses, compreender a lógica da linguagem e, dessa forma, apropriarem-se dela.

Em suma, percebemos que a PA utilizava diferentes maneiras e recursos para desenvolver a linguagem oral e escrita com as crianças, entre eles crachás, alfabeto móvel, figuras diversas, numerais, embalagens, livros infantis, revistas e cartazes com os nomes dos alunos, ficando estes expostos na parede. Entretanto, a PB e a PC, apesar de também terem esses recursos, pouco os utilizavam.

Um fato positivo observado na prática das três professoras refere-se à relação pessoal delas com as crianças; elas são atenciosas e calmas no trato com os alunos. Foi visível a preocupação da PA com a afetividade para com as crianças demonstrando preocupação em relação às suas atitudes, como, por exemplo, quando elas apresentam dificuldades de aprendizagem ou

de convivência com os colegas. Em conversa informal, essa professora explicou que procura dar atenção individual aos alunos porque reconhece a fragilidade deles e os problemas que vivenciam no ambiente familiar. A PA demonstra, assim, sensibilidade em relação às crianças e ao seu trabalho, o que é uma qualidade fundamental para se atuar como professora, principalmente, com crianças da pré-escola. Faria e Salles Dias (2007, p. 47) alertam para o fato de que, quanto maior a afetividade que permeia as crianças, “mais possibilidades essas relações terão de se enriquecer e de contribuir na construção da autonomia, na autoconfiança e na capacidade de cooperar desses sujeitos”. Entretanto, sabemos que, atualmente, possuir apenas essa qualidade não é suficiente para um profissional da Educação Infantil. Manter uma boa relação afetiva com as crianças é apenas um dos muitos requisitos necessários para esse educador.

Em suma, acreditamos que as professoras, salvo raras exceções, estão acomodadas no papel de “tias” porque não sabem da importância de propiciar às crianças dessa faixa etária uma educação de qualidade, conforme mencionado no decorrer desse artigo. Parece-nos que as professoras investigadas, ainda se sentem confortáveis no papel de “tias”, o que nos instiga a provocar reflexões acerca do papel do professor da Educação Infantil, bem como discutir sobre a especificidade deste papel, que a nosso ver envolve um saber profissional, social e histórico.

Acrescido a isso, percebemos, então, que levar novos conhecimentos à escola talvez não seja o caminho mais apropriado, porque, apesar da necessidade de mudança para melhorar a qualidade do trabalho na pré-escola, ela só poderá ocorrer se os sujeitos que dela fazem parte desejarem e, efetivamente, realizarem

a mudança. Isso implica mudança de atitudes, de crenças, de valores, que nem sempre alguns professores estão dispostos a fazer.

Considerações finais

A importância de pesquisar sobre a linguagem oral e escrita neste segmento se dá pelo seu caráter complexo e desencadeador de aprendizagens, posto que, sem uma e outra, não há acesso às diversas áreas do conhecimento. No caso da linguagem escrita, esse acesso é dado historicamente pelo veio da escrita formal, código muitas vezes distante dos sujeitos-alunos em pauta. Neste ponto, entendemos que, para ensinar a transposição de um código oral para um escrito, faz-se isso por meio de um saber institucionalizado que envolve concepções pedagógicas que adotam direções específicas quanto à compreensão de indivíduo e sociedade que se quer formar.

Das três professoras observadas notamos que apenas uma delas (PA) desenvolve um trabalho rico e interessante que leva as crianças a aprimorarem a linguagem oral e escrita e a adquirirem maior compreensão e respeito de diversos aspectos da cultura do mundo em que vivem. Por outro lado, não há preocupação por parte das outras duas professoras (PB e PC) em desenvolver atividades que proporcionem aprimoramento da linguagem oral e escrita pelas crianças.

Percebemos que não há intencionalidade por parte da PB e PC em trabalhar a linguagem oral e escrita de forma a proporcionar às crianças momentos significativos de aprendizagens necessárias a essa faixa etária. Quando realizam atividades que poderiam ter essa finalidade, elas são propostas sem definição de objetivos. As atividades são trabalhadas mais como forma de ocupar o tempo das crianças do que

como um momento de proporcionar o desenvolvimento de diversas habilidades como, além da linguagem oral e escrita, a criatividade, a curiosidade, a criticidade, as noções de espaço, tempo, grandeza, medida, compreensão sobre a natureza e a sociedade, dentre outras.

A forma como as duas professoras desenvolvem as atividades deixa-nos entender que elas ainda preservam uma concepção de pré-escola ora como um momento de passatempo ora como preparação da criança para o Ensino Fundamental. Porém, ambas as concepções estão ultrapassadas. Atualmente a pré-escola, e a Educação Infantil de modo geral, são consideradas momento importantíssimo na vida das crianças, não só para a aquisição de novos conhecimentos, como também para a formação da pessoa. Nesse sentido, Sampaio defende que a função básica da pré-escola deve ser “a garantia de espaços onde a criança construa e se aproprie de novos conhecimentos, *aqui e agora*; ao contrário de uma pré-escola que visa apenas preparar a criança para um aprendizado que se dará num futuro [...]” (2000, p. 76, grifo da autora).

Em função da importância de se desenvolver diversas habilidades na criança, o professor da pré-escola não pode agir no espontaneísmo, as atividades propostas devem ter uma *intencionalidade*. Arce e Martins (2007) alertam que é pelo trabalho *educativo* que as professoras assumem um papel decisivo no desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento da criança. Concordamos com as autoras quando afirmam, também, que otimizar o potencial afetivo-cognitivo da criança é tarefa central da Educação Infantil, e no âmbito da Educação Infantil pública, além de tarefa central é também uma questão de responsabilidade e justiça social.

Assim, deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites (Arce e Martins, 2007).

Em suma, os resultados nos possibilitam visualizar que a prática pedagógica da PA aproxima-se daquilo que preconiza os documentos oficiais sobre a Educação Infantil, revelando o esperado avanço no que toca ao desenvolvimento das atividades, colocando a criança no centro das atividades propostas. Em contrapartida, identificamos que as outras duas professoras (PB e PC), ainda revelam os ranços da proposta tradicional que privilegia ações mecânicas obedecendo uma sequência de conteúdos, sem questionar o para quê, o como e para onde caminhar na proposta pedagógica.

Portanto, preocupadas e comprometidas com os resultados encontrados considerando que as professoras de Educação Infantil do Município de Cáceres possuem formação em nível superior, participam dos programas de formação continuada e tendo em vista os resultados da nossa pesquisa, questionamos: em que medida esses cursos oferecem suporte teórico-prático para as futuras professoras atuarem nessa etapa da Educação Básica? Os cursos oferecidos consideram as necessidades das professoras e as condições objetivas de trabalho nessas instituições de forma a promover mudanças qualitativas na prática pedagógica? Nos cursos de formação continuada é abordada a importância de se desenvolver diversas habilidades nessa faixa etária? Qual a razão da resistência para promover mudanças na prática pedagógica de forma a contemplar o que é preconizado pela literatura da área?

Ao nos deparamos com as resistências advindas tanto das professoras de forma direta, (no trabalho com

as observações) como das coordenadoras (através do silenciamento), refletimos acerca da forma como têm sido promovidos os cursos de desenvolvimento profissional, sem se aproximar das necessidades percebidas pelos próprios professores, porque, no dizer de Placco e Silva,

[...] programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas (Placco e Silva, 2008, p. 29).

Esses questionamentos nos remetem à proposição de novas pesquisas, compreendendo-se a complexidade do ato educativo e suas implicações na construção da cidadania, sobretudo ressaltando o papel do professor na tarefa de promover mudanças significativas na qualidade da educação oferecida às crianças da primeira etapa da Educação Básica e nas etapas subsequentes.

Referências

- ABRAMOVICH, F. 1995. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 4^a ed., São Paulo, Scipione, 174 p.
- ARCE, A.; MARTINS, L.M. (orgs.). 2007. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* São Paulo, Alinea, 218 p.
- BRASIL. 2001. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC.
- BRASIL. 2005. *Política Nacional de Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC.
- BRASIL. 2009. *Resolução n°5/09: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, MEC.
- BORBA, Â.M.; GOULART, C. 2006. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL, *Ensino*

- Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília, Ministério da Educação, p. 47-56.
- CONDEMARÍN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. 1997. *Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita.* São Paulo, Moderna, 223 p.
- COSTA, PL.; VALDEZ, D. 2007. *Ouvir e viver história na Educação Infantil: um direito da criança.* São Paulo, Alínea.
- FARIA, V.; SALLES DIAS, F.R.T. de. 2007. *Curriculo na Educação Infantil.* São Paulo, Scipione, 127 p.
- LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. de; MORAIS A.G. de. 2006. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL, *Ensino Fundamental de*
- nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília, Ministério da Educação, p. 97-108.
- MATO GROSSO. 2000. *Resolução nº 276-CEE/MT: Normas para a Oferta da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino.* Cuiabá, Secretaria de Estado de Educação.
- NICOLAU, M.L.N. 2003. *A educação pré-escolar: fundamentos e didáticas.* São Paulo, Ática, 320 p.
- OLIVEIRA, M.I. 2004. Polêmicas da Educação Infantil. *Série-Estudos*, 17:183-189
- PINO, A.A. 2000. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: M.N. S. PLACCO (org.). *Psicologia & Educação: revendo contribuições.* São Paulo, Educ, p. 33-61.
- PLACCO, M.N.; SILVA, H.S. 2008. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: E.B.G. BRUNO; L.R. DE ALMEIDA; L.H. DA S. CHRISTOV, *O coordenador pedagógico e a formação docente.* 9ª ed., São Paulo, Edições Loyola, p. 25-32.
- SAMPAIO, C.S. 2000. Alfabetização na pré-escola. In: R.L. GARCIA (org.), *Revisitando a pré-escola.* São Paulo, Cortez, p. 52-77.
- THIOLLENT, M. 1985. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo, Cortez, 108 p.

Submetido: 19/03/2010

Aceito: 14/03/2011

Maria Izete de Oliveira
Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Tancredo Neves, 1095, Bairro Cavalhada
78200-000, Cáceres, MT, Brasil

Rinalda Bezerra Carlos
Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Tancredo Neves, 1095, Bairro Cavalhada
78200-000, Cáceres, MT, Brasil