



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO – PPGEd/UFPI

DIANA PEREIRA DE AQUINO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA
APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TERESINA – PI

2023

DIANA PEREIRA DE AQUINO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA
APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto - CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Linha de Pesquisa 1: Formação de professores e práticas da docência.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

TERESINA-PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

A657p Aquino, Diana Pereira de.
Práticas pedagógicas alfabetizadoras : contribuições para
aprendizagens significativas na Educação infantil / Diana Pereira de
Aquino. -- 2023.
206 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2023.
“Orientadora: Profª. Drª. Josania Lima Portela Carvalhêdo”.

1. Práticas pedagógicas. 2. Alfabetização. 3. Educação infantil.
4. Aprendizagens significativas. I. Carvalhêdo, Josania Lima Portela.
II. Título.

CDD 372

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

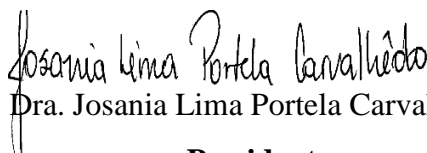
DIANA PEREIRA DE AQUINO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA
APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/ UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Teresina (PI), 23/02/ 2023

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI

Presidente



Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais - UEMA

Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente



ANTONIA EDNA BRITO

Data: 19/04/2023 15:16:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Antonia Edna Brito - UFPI

Examinadora Interna

Dedico este trabalho ao meu bom Deus, todopoderoso, à minha querida mãe, ao meu amado esposo, à minha filha, Ana Cecilia, razão do meu viver, às minhas queridas irmãs e toda a minha família e amigos, pelo apoio no decorrer da caminhada.

AGRADECIMENTOS

Um dos sentimentos humanos mais nobres é a gratidão. Em todas as conquistas e momentos vividos, sejamos gratos pelas graças alcançadas e momentos de tribulação pelos quais passamos ao longo da vida. Hoje, meu coração está repleto de gratidão por tudo que vivi no decorrer do percurso, bem como por todas as pessoas que estiveram presentes em minha vida e que de alguma forma colaboraram para que pudesse estar hoje concluindo esta etapa tão especial da minha trajetória profissional: a conclusão do curso de mestrado em educação, o qual se traduz na realização de um grande sonho. Por isso, só tenho a agradecer por tudo, pelos aprendizados, saberes produzidos e compartilhados ao longo da caminhada.

Gostaria de começar agradecendo a Deus, meu mestre e senhor, pois minha força, coragem e inspiração vêm dele, o qual é nossa fonte de sustentação, confiança e esperança para todos os momentos da vida. A ele toda honra e toda glória por me amparar, levantar e fortalecer nos momentos de dificuldades e de desafios ao longo do caminho.

Ao meu amado esposo Jordânio Bruno, meu porto seguro, companheiro para as horas alegres e tristes. Pelo amor, paciência e carinho dedicados a mim ao longo de todos os anos que estamos juntos. Só tenho gratidão a Deus por me agraciar com sua presença em minha vida e por estar ao meu lado no decorrer desta caminhada, me apoiando, incentivando e me proporcionando momentos de descontração e alegria, para tornar o caminho mais alegre e a jornada mais amena. Obrigada, meu amor, por acreditar no meu potencial e por me incentivar a não desistir dos meus sonhos. Por tudo isso é que te amo e admiro cada dia mais e mais.

À minha filha amada, Ana Cecília, pela presença em minha vida, pois é meu maior tesouro, meu presente de Deus. Você me motiva a buscar ser sempre mais e a cada dia me transformar numa pessoa melhor, para servir de fonte de inspiração. Obrigada por todo amor e carinho que você me dá diariamente, assim como por compreender as minhas ausências e desgaste emocional ao longo desses dois anos. Agradeço principalmente por estar sempre ao meu lado, tentando me animar e incentivar a não desistir nos momentos de grandes desafios. Amo-te, minha vida.

À minha mãe querida, por seu esforço em meio às dificuldades da vida, de sempre ter priorizado com muito sacrifício a minha educação na trajetória escolar. Aos meus irmãos Luiza, Jesus, Maria e Adriano, pela colaboração, amor e carinho dedicados a mim, por meio do apoio, incentivo e compreensão em diversos os momentos ao longo dessa trajetória.

Agradeço aos meus sobrinhos, em especial a Ana Larissa e Kíria Samanta, pelo carinho, respeito, torcida e colaboração em todos os momentos que precisei de colaboração em diversos contextos nessa jornada.

Quero agradecer, em especial, às minhas orientadoras professoras Josania Portela e Maria Divina Ferreira Lima, por me guiarem com muita sabedoria e dedicação, por incentivarem e acreditado no meu potencial. Com vocês aprendi muito. Obrigada por terem me acolhido como orientanda e permitirem que conclua esta etapa tão importante de desenvolvimento pessoal e profissional. Obrigada pela gentileza, competência e dedicação nas colaborações com este trabalho, por suas valiosas contribuições, que foram muito importantes para a minha pesquisa, qualificação das minhas produções e conclusão dessa etapa acadêmica. Sou muito grata pela generosidade na colaboração do meu trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, com os quais tive o prazer de aprender e construir muitos saberes, em especial os professores Antônia Edna Brito e Elmo de Souza. Vocês fazem parte desta caminhada e, com certeza, colaboraram para a produção de muitos aprendizados para o enriquecimento do meu trabalho.

Agradeço, de forma especial, às professoras colaboradoras da minha pesquisa: Borboleta, Sementinha, Passarinho, Florzinha, Joanelinha, Abelhinha e Jardineira. Sou muito grata a vocês pelo compromisso e dedicação ao compartilhar comigo tantos saberes e vivências pessoais e profissionais. Minha eterna gratidão por aceitarem o desafio de colaborar com a produção de potentes narrativas.

Às minhas amigas pedagogas do grupo de estudos, em especial a Luzenir Medeiros, Maria Helena Costa, Francisca Nery e Janete Lira. Obrigada a todas por tantos conhecimentos produzidos e compartilhados e pelo incentivo e apoio ao longo do caminho. Vocês colaboraram para essa conquista.

A todas as minhas amigas, em especial à querida Dalva Carvalho, por sempre estar ao meu lado, principalmente na etapa da produção dos dados, pelos incentivos, apoio e sábios conselhos nos momentos de aflição. Agradeço por tudo, principalmente por me incentivar e presentear com o seu carinho e amizade. Muito obrigada!

Quero agradecer a todas as minhas amigas e colegas de trabalho do CMEI Alda Freitas pela parceria, apoio, torcida e partilha de tantos momentos ricos em aprendizagens e produção de saberes que vivenciamos cotidianamente em nossa rotina de trabalho. A vocês meu carinho e gratidão sempre.

Aos colegas do núcleo de estudos NUPERFODEPE, por todos os momentos de aprendizagens que vivenciamos, pelas trocas e partilhas de conhecimentos. Vocês

contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, especialmente a colega de jornada: Aline Girão. Enfim, agradeço a todos e todas que de alguma forma colaboraram para que realizasse esse sonho e essa grande conquista. Obrigada com carinho, gratidão e reconhecimento!

AQUINO, Diana Pereira de. Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras: contribuições para aprendizagens significativas na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). 206 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2023.

RESUMO

As práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil têm sido foco de muitas reflexões e estudos nos últimos anos, pois esse processo reflexivo pode contribuir para a promoção de novos saberes docentes para a ressignificação da ação educativa na Educação Infantil. Buscando aprofundar essas reflexões, justifica-se a pertinência desta investigação com o tema Práticas pedagógicas alfabetizadoras: contribuições para aprendizagens significativas na Educação Infantil. Com base nesse objeto de estudo, parte-se da seguinte questão-problema: quais as contribuições da prática pedagógica alfabetizadora para aprendizagens significativas na educação infantil? Com o objetivo geral investigar como se desenvolvem as práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de alfabetização para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil, especificamente buscamos identificar as práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil; descrever as situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização na educação infantil; e analisar as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para aprendizagens significativas na Educação Infantil. A fundamentação teórica deu-se a partir da visão de estudiosos, tais como: Kramer (2021), Andrade (2010), Brandão e Rosa (2011), Nascimento (2015), Didonet, Corsino e Nunes (2011), Kuhlmann Júnior (2010), Araújo, Lemos e Martins (2020); quanto as concepções e o retrospecto histórico da Educação Infantil no Brasil; Franco (2016), Freire (1996), Tardif (2012), Gauthier (2013), Pimenta (1999), dentre outros, sobre saberes docente e práticas pedagógicas; Ferreiro (2017; 2011), Garcia (1997), Soares (2016; 2004), Brandão e Rosa (2011), Ferreiro e Teberosky (1999) e Abramovay e Kramer (1985), para tratar de alfabetização na educação infantil em seus desafios, limites e possibilidades. A base teórico-metodológica se apoia em Clandinin e Connelly (2015), Bertaux (2010), Nóvoa (1995), Warschauer (2001; 2004; 2017), Jovchelovitch e Bauer (2000), Ricouer (2020), Delory-Momberger (2014), Souza (2014, 2006a), Passeggi (2008), Bardin (2016), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa narrativa, com a utilização do método autobiográfico e utilização dos seguintes dispositivos para a produção de dados empíricos: Rodas de conversa e Entrevista Narrativa. Os dados foram organizados em categorias e subcategorias, com base na Análise Textual Discursiva (ATD), de Morais e Galiuzzi (2020). Os textos foram analisados e interpretados também em conformidade com Ricouer (2019). O campo de investigação foram os Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina-Piauí, e como participantes da pesquisa foram eleitos sete docentes que atuam nas turmas de segundo período em instituições do sistema municipal. Foram estabelecidos como critério para participação todas as educadoras que tivessem pelo menos três anos de experiência docente na educação infantil e que fossem efetivas do quadro da rede municipal.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Alfabetização. Educação Infantil. Aprendizagens significativas.

AQUINO, Diana Pereira de. **Literacy Pedagogical Practices: contributions to significant learning in Early Childhood Education.** Dissertation (Master in Education). 206 f. Graduate Program in Education, Education Sciences Center, Federal University of Piauí, 2023.

ABSTRACT

Literacy teaching practices in Early Childhood Education have been the focus of many reflections and studies in recent years, because this reflective process can contribute to the promotion of new teaching knowledge for the re-signification of the educational action in Early Childhood Education. Seeking to deepen these reflections, the relevance of this research is justified, with the theme Literacy teaching practices: contributions to significant learning in Early Childhood Education. Based on this object of study, we started with the following question: what are the contributions of literacy teaching practices to significant learning in early childhood education? With the general objective of investigating how literacy teaching practices are developed in the literacy process for the construction of significant learning in early childhood education, we specifically sought to identify literacy teaching practices in early childhood education; describe the learning situations provided by teaching practices developed in the literacy process in early childhood education; and analyze the contributions of literacy teaching practices for significant learning in early childhood education. The theoretical basis was based on the view of scholars, such as: Kramer (2021), Andrade (2010), Brandão and Rosa (2011), Nascimento (2015), Didonet, Corsino and Nunes (2011), Kuhlmann Junior (2010), Araújo, Lemos and Martins (2020); as for the conceptions and the historical retrospect of Early Childhood Education in Brazil; Franco (2016), Freire (1996), Tardif (2012), Gauthier (2013), Pimenta (1999), among others, about teaching knowledge and pedagogical practices; Ferreiro (2017; 2011), Garcia (1997), Soares (2016; 2004), Brandão and Rosa (2011), Ferreiro and Teberosky (1999) and Abramovay and Kramer (1985), to deal with literacy in early childhood education in its challenges, limits and possibilities. The theoretical and methodological base is supported by Clandinin and Connelly (2015), Bertaux (2010), Nóvoa (1995), Warschauer (2001; 2004; 2017), Jovchelovitch and Bauer (2000), Ricouer (2020), Delory-Momberger (2014), Souza (2014, 2006a), Passeggi (2008), Bardin (2016), among others. This is qualitative narrative research, with the use of the autobiographical method and utilization of the following devices for the production of empirical data: Conversation Rounds and Narrative Interview. The data were organized into categories and subcategories, based on the Textual Discourse Analysis (TDA), by Morais and Galiuzzi (2020). The texts were analyzed and interpreted also in accordance with Ricouer (2019). The field of the investigation were the Municipal Centers for Early Childhood Education in the municipality of Teresina-Piauí, and as participants of the research were elected seven teachers who work iseccond-periodod classes in institutions of the municipal system.

Keywords: Pedagogical practices. Literacy. Early childhood education. Meaningful learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMPP	Campus
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCPI	Núcleo de Ciência pela Infância
NUPEFORDEPE	Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
SciELO	Científica Eletronic Library Online
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama Potencialidades da Roda de Conversa.....	54
Figura 2 - Decoração e organização do espaço da primeira roda de conversa	59
Figura 3 - Decoração e organização do espaço da primeira roda de conversa	59
Figura 4 - Decoração e organização do espaço da segunda roda de conversa.....	61
Figura 5 - Decoração e organização do espaço da segunda roda de conversa.....	61
Figura 6 - Decoração e organização do espaço da terceira roda de conversa.....	64
Figura 7 - Decoração e organização do espaço da terceira roda de conversa.....	64
Figura 8 - Decoração e organização do espaço da terceira roda de conversa.....	64
Figura 9 - Decoração e organização do espaço da quarta roda de conversa.....	68
Figura 10 - Decoração e organização do espaço da quarta roda de conversa.....	68
Figura 11 - Decoração e organização do espaço da quarta roda de conversa.....	69
Figura 12 - Representação esquemática das etapas da ATD	73
Figura 13 - Ciclo da análise textual discursiva.....	74
Figura 14 - Ciclo evolutivo dos fatores preditores de qualidade educativa na Educação Infantil	96
Figura 15 - Esquema evolutivo da aprendizagem significativa na Educação Infantil.....	100
Figura 16 - Organização das categorias emergentes e subcategorias de análise	134

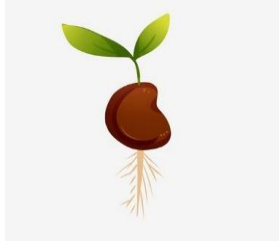
LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização do lócus da pesquisa	35
Quadro 2 - Perfil profissional das participantes da pesquisa.....	41
Quadro 3 - Fases de desenvolvimento da entrevista narrativa.....	47
Quadro 4 - Programação roda de conversa inicial.....	57
Quadro 5 - Programação Roda de Conversa II.....	62
Quadro 6 - Programação Roda de Conversa III.....	65
Quadro 7 - Programação Roda de Conversa IV	67
Quadro 8 - Principais fatores para a Qualidade na Educação Infantil.....	90

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SIGNIFICANDO O PERCURSO.....	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	27
2.1 A especificidade da pesquisa Qualitativa Narrativa.....	27
2.2 O método (auto)biográfico.....	30
2.3 O lócus da pesquisa.....	32
2.4 As interlocutoras da pesquisa.....	37
2.5 Dispositivos de produção de dados.....	45
2.5.1 Entrevista Narrativa.....	45
2.5.2 Roda de Conversa.....	52
2.6 Procedimentos de organização, interpretação e análise das narrativas.....	69
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, TRAJETÓRIA E SIGNIFICAÇÕES.....	77
3.1 Percursos e concepções de educação infantil no Brasil.....	77
3.2 Fatores preditores de qualidade educativa na educação infantil.....	88
3.3 O Processo de aprendizagem significativa na Educação Infantil.....	96
4 AS SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	100
4.1 Os saberes docentes e suas contribuições para a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.....	101
4.2 As significações das práticas pedagógicas no desenvolvimento da aprendizagem significativa na Educação Infantil.....	104
4.3 As Práticas pedagógicas alfabetizadoras e o processo de alfabetização das crianças.	109
5 ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E PERSPECTIVAS EM PROCESSO.....	119
5.1 Concepções: caminhos da linguagem oral e escrita na Educação Infantil	119
5.2 É possível alfabetizar na Educação Infantil? Desafios, significações e possibilidades.....	

6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS E AS	127
CONTRIBUIÇÕES PARA AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	
6.1 Categoria 1- Prática pedagógica alfabetizadora: um olhar sobre os	134
contextos de aprendizagens e sua organização na Educação Infantil	
6.1.1 Contextos de aprendizagem e prática pedagógica no processo de	
alfabetização na Educação Infantil.....	134
6.1.2 Planejamento e rotina como eixos estruturantes da prática pedagógica	
alfabetizadora no fazer cotidiano da Educação Infantil	134
6.2 Categoria 2- Prática pedagógica alfabetizadora: desenvolvendo o	142
processo de alfabetização na Educação Infantil	
6.2.1 Concepções que fundamentam as práticas pedagógicas alfabetizadoras para	
a construção das aprendizagens significativas na Educação Infantil	149
6.2.2 Situações de aprendizagem oportunizadas pelas práticas pedagógicas	
alfabetizadoras na Educação Infantil.....	150
	155
6.3 Categoria 3 - Prática pedagógica alfabetizadora: desafios e possibilidades	
para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil	162
6.3.1 Contexto formativo e prática pedagógica alfabetizadora: entrecruzamento	
para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil.....	163
6.3.2 Desafios vivenciados no desenvolvimento de aprendizagens significativas	
na prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil.....	171
6.3.3 Possibilidades de aprendizagens significativas evidenciadas na prática	
pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil.....	178
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICES.....	



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SIGNIFICANDO O PERCURSO



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SIGNIFICANDO O PERCURSO

Pesquisar as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as contribuições dessas no processo de alfabetização de crianças na Educação Infantil do município de Teresina-PI se materializou como um grande e significativo desafio, porém trouxe grandes aprendizados, tendo em vista que na contemporaneidade ainda é tímida a produção de estudos e pesquisas que se debruçam sobre esse tema e as divergentes concepções sobre as possibilidades de o processo de alfabetização ser desenvolvido na Educação Infantil. Desse modo, destacamos a relevância em buscar compreender como se realizam as práticas alfabetizadoras, mediante suas contribuições para o processo de alfabetização das crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Nesse sentido, percorreremos trilhas e caminhos buscando desenvolver análises e reflexões que contribuam para a construção da compreensão e identificação das principais práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Teresina-PI.

Compreendemos a grande relevância da dinâmica desenvolvida em sala de aula para o fazer docente em suas práticas pedagógicas dentro do processo de alfabetização na Educação Infantil. Para tanto, é importante compreender como as práticas pedagógicas podem se materializar imprimindo significações na aprendizagem das crianças, com a promoção de um ensino cada vez mais dinâmico, lúdico e significativo para essas que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), as instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos na rede pública municipal de Teresina.

Se faz oportuno pesquisar, analisar e compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil, assim como desvelar a relevância que as Instituições de Educação Infantil assumem nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Conseqüentemente, foi necessário investigar também o processo de ação e reflexão, bem como a concepção dos docentes que atuam nessas instituições sobre como organizam a rotina e o planejamento das situações de aprendizagens oportunizadas para as crianças no cotidiano da sala de aula.

Nosso interesse e encantamento por esta temática surgiu por meio de análises e observações que desenvolvemos desde que ingressamos no sistema municipal e a partir das experiências vivenciadas ao longo dos 15 anos de trabalho como coordenadora Pedagógica em Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Teresina-PI.

Desse modo, pudemos observar e refletir que essa etapa de ensino está em constante processo de transformação, conquistando alguns avanços em marcos legais, pois, a cada ano, percebemos o crescente nível de exigência por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) sobre o estabelecimento e alcance de metas de desempenho e aprendizagem no tocante ao processo de apropriação da linguagem oral e escrita que as crianças dos CMEIs precisam atingir ao término de cada período letivo. Uma das grandes mudanças que estamos acompanhando ano a ano é a constante exigência, por parte dessa secretaria, que as crianças, ainda na Educação Infantil, consigam iniciar e desenvolver o processo de alfabetização.

Considerando esse entendimento, os Centros Municipais de Ensino infantil (CMEIs) e os profissionais que atuam nesses espaços educativos precisam repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas alfabetizadoras, bem como produzir e mobilizar saberes docentes para, respeitando as especificidades educativas das crianças dessa etapa de ensino, constituir e desenvolver um processo de alfabetização que atenda aos direitos de aprendizagens dessas.

Com isso, tem-se como propósito de garantir os direitos de aprendizagem das crianças no processo de alfabetização na Educação Infantil, que se configura em permitir que as crianças tenham acesso a contextos de aprendizagem significativos e lúdicos. Além disso, as instituições e os docentes proporcionarem, em suas rotinas, práticas pedagógicas alfabetizadoras que permitam explorar e utilizar a linguagem oral e escrita de forma funcional e significativa, para proporcionar vivências onde as crianças possam explorar, interagir, pesquisar, participar, conviver, brincar e se comunicar em diversas situações de aprendizagens.

Destacamos que, para tanto, faz-se necessário que o docente diante da mobilização de diversos saberes assuma uma postura crítica e reflexiva diante das suas práticas pedagógicas alfabetizadoras, haja vista que, para a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, a criança precisa vivenciar cotidianamente vivências e situações de aprendizagens lúdicas e prazerosas, tais como jogos, a literatura e as brincadeiras, que trabalham a linguagem e oralidade de forma atrativa e dinâmica, pois, na Educação Infantil, alfabetização de forma adequada e com qualidade se traduz numa rotina prazerosa para as crianças, com base na concepção de que elas são sujeitos de direitos e protagonistas da própria aprendizagem.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) destaca que a Educação Infantil é a primeira etapa da escolaridade da educação básica, sendo a base para dar continuidade ao processo educativo. Ressalta sua importância e

singularidade ao ratificar, em seu artigo 29, que o objetivo dessa etapa de ensino é o “[...] desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Ou seja, podemos compreender a grande relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas na rotina das instituições de ensino nessa etapa para materializar o cuidar e o educar das crianças.

Para ampliar nossa compreensão sobre o objeto de estudo deste trabalho, é importante observar uma abordagem conceitual sobre prática pedagógica produzida por Franco (2016), ao afirmar que essa se constitui um fazer consciente e colaborativo que envolve a interação de diferentes atores e espaços no ambiente educativo, e se materializa também numa multiplicidade de ações que emergem do ato educativo. Compreender essa abordagem é de suma importância para estabelecer as múltiplas contribuições que traz para o processo de aprendizagem significativa das crianças na Educação Infantil.

Nessas considerações iniciais sobre a temática desta pesquisa, faz-se necessário também para considerar nossa concepção de aprendizagem significativa, que foi se configurando de acordo com Moreira (1999) e Brasil (1998), os quais destacam a importância dessa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Moreira (1999) afirma que a aprendizagem significativa é um processo onde as crianças estabelecem relações entre os conhecimentos prévios construídos em processos de apropriação com os novos saberes produzidos a partir das relações estabelecidas com experiências mediadas pelas práticas pedagógicas, o que faz culminar no desenvolvimento de nossas aprendizagens.

Nesse contexto, também podemos compreender as especificidades pedagógicas de aprendizagem das crianças em alguns marcos legais, como no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Também encontramos fundamentação sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas dos CMEIs no documento das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do Município de Teresina (TERESINA, 2008).

Em todos esses documentos podemos destacar e contemplar as diretrizes pedagógicas para que as crianças tenham acesso a um ensino em que o cuidar e o educar estejam contemplados nas propostas pedagógicas de forma lúdica, prazerosa e significativa, que atenda às expectativas de aprendizagens das crianças e seus direitos enquanto sujeitos protagonistas da própria aprendizagem, para que possam crescer e se desenvolver de forma integral, nos aspectos social, motor, cognitivo, linguístico e psicológico. É importante ratificar que, ao se consolidar numa aprendizagem significativa, em que a criança aprenda a partir das

interações e das brincadeiras que participa, possa se apropriar de forma autônoma do meio social e comunitário em que está inserida, constituindo-se como agente de transformação social.

Notoriamente, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas precisam ser pensadas e planejadas para fornecer uma formação integral para as crianças, que são, em sua essência, seres dinâmicos, criativos, curiosos, pesquisadores e produtores de cultura, com grandes potencialidades para aprender com competência e autonomia. Para tanto, acreditamos ser preciso oportunizar às crianças vivências lúdicas e significativas de contato com a linguagem, pois essas práticas terão muita importância para o desenvolvimento e aprendizagem dessas e serão fatores diferenciados no processo de alfabetização desenvolvido na Educação Infantil.

É importante destacar que nos apoiaremos na concepção de alfabetização sustentada com base nas ideias das autoras Soares (2004), Brito (2017) e Ferreiro (2011; 2017). Destacamos, a princípio, a concepção produzida por Ferreiro (2017), pois a autora defende que a alfabetização se configura como o processo de apropriação e compreensão de modo particular de um sistema de representação da linguagem escrita, indo além da assimilação de uma técnica de codificação e decodificação do sistema alfabético, e que considera para o desenvolvimento desse processo a interação da criança com as práticas sociais de leitura e escrita.

Essa concepção corrobora a concepção que defendemos sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil, pois a autora defende, com base em suas pesquisas, que revelam que as crianças podem se apropriar desse processo de forma potente e eficiente, sobretudo quando entram em contato com diversas práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes meios sociais que estão inseridas. Essa apropriação acontece de forma adequada nessa etapa quando se desenvolve em contextos dinâmicos, lúdicos e funcionais. Esse entendimento é reforçado pela autora quando destaca que o processo de alfabetização vai além de técnicas para codificação e decodificação do sistema alfabético.

A importância das práticas pedagógicas alfabetizadoras no desenvolvimento do processo de alfabetização e aprendizagem da criança parece-nos um fator essencial. No entanto, ainda se encontra em meio a demandas com grandes desafios para alcançarmos o desenvolvimento de um processo de alfabetização na Educação Infantil, para atender as reais especificidades educativas das crianças, considerando os eixos norteadores do trabalho pedagógico, o qual são as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, de acordo o documento Brasil (1998), esses eixos se configuram como fatores estruturantes do planejamento e das

práticas pedagógicas, pois são elementos fundamentais para a construção das aprendizagens significativas nessa etapa de ensino.

É importante destacar a nossa inquietação no tocante a buscar compreender as contribuições e importância das práticas pedagógicas alfabetizadoras para o processo de alfabetização na Educação Infantil. Precisamos primar por um olhar atento para a percepção da maneira como a constituição dos fazeres docentes pode impactar no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na alfabetização das crianças. Faz-se necessário ratificar a relevância da constituição de contextos de aprendizagens ricos em experiências significativas para as crianças explorarem, crescerem e se desenvolverem.

Consideramos como de grande relevância o desabrochar das reflexões produzidas sobre como os CMEIs estão desenvolvendo o trabalho docente para a realização das práticas pedagógicas alfabetizadoras, para analisar, forma crítica e reflexiva, se essas práticas estão se configurando buscando garantir e assegurar os direitos de aprendizagens das crianças em suas diferenças individuais e culturais, suas vivências dentro e fora da escola, sobretudo o direito a uma educação transformadora, que prima por trabalhar o protagonismo das crianças em suas experiências e processos de aprendizagens, tendo em vista a contribuição dessas na comunidade que estão inseridas, para que se tornem sujeitos ativos e participativos do meio social ao qual pertencem.

Consideramos oportuno e de grande relevância aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas na educação infantil, buscando compreender como esse processo se desenvolve nos CMEIs. Elegemos como objeto de estudo do trabalho as práticas pedagógicas alfabetizadoras na educação infantil, com o tema: “Práticas pedagógicas alfabetizadoras: contribuições para aprendizagens significativas na educação infantil”.

Reforçamos que, com a realização desta investigação, aceitamos o desafio de pesquisar as contribuições das práticas pedagógicas para o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil. Para tanto, muitas questões surgem em busca de elucidação e compreensão, haja vista a necessidade de ampliar o debate e reflexão em torno desse tema. Nessa perspectiva, nos mobilizamos para compreender a seguinte questão-problema: quais as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para aprendizagens significativas na Educação Infantil?

Visando responder ao problema delimitado, surgiram as seguintes questões norteadoras: quais as práticas pedagógicas alfabetizadoras oportunizadas na educação infantil? Como se realiza as situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização na educação infantil? Quais as

contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para aprendizagens significativas na educação infantil?

E para alcançarmos os objetivos propostos e elucidar as questões norteadoras desta investigação, faz-se necessário um olhar atento às práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas nos CMEIs pelos docentes, buscando compreender como tais práticas se materializam e quais são priorizadas pelos docentes, se essas produzem aprendizagens significativas, ou se apenas se realizam de forma mecânica e reprodutivista, visando, de forma prioritária, um processo de ensino acrítico e vazio de significado para as crianças e vislumbrando apenas o alcance das metas de desempenho linguístico propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Com base no problema, definimos como objetivo geral: investigar como se desenvolvem as práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de alfabetização para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscamos: identificar as práticas pedagógicas alfabetizadoras na educação infantil; descrever as situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização na educação infantil; analisar as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para aprendizagens significativas na educação infantil.

Comprendemos que o trabalho docente na Instituição de Educação infantil precisa se materializar para priorizar e garantir as especificidades de ensino e aprendizagem das crianças, tendo em vista destacar a concepção de Educação Infantil priorizada nos marcos legais. Realizando análises sobre estes documentos, compreendemos que a criança é, por natureza, curiosa e esperta, com plena capacidade para aprender, crescer e se desenvolver, desde que para isso frequente espaços para vivenciar interações diversas, onde seja estimulada para pesquisar, brincar, criar, explorar o ambiente que a cerca e, sobretudo interagir com autonomia e curiosidade em todos os espaços. Nesse sentido, é sobretudo por meio das interações que a criança aprende e se constitui protagonista do próprio conhecimento e da aprendizagem.

Os docentes que atuam na Educação Infantil precisam ter a clareza que os seus fazeres e suas práticas podem imprimir significações para o aprendizado das crianças, bem como produzir contribuições no processo de alfabetização, tornando-as geradoras de aprendizagens significativas, que as crianças levarão consigo no decorrer das suas trajetórias de vida. É importante destacar que as aprendizagens significativas são aquelas em que a criança é motivada e estimulada a aprender a partir de conhecimentos prévios adquiridos em outros contextos que antecedem o ambiente escolar. Conforme o RCNEI, essas vivências e saberes

precisam ser consideradas para a construção dos conhecimentos produzidos na escola (BRASIL,1998).

Nesse contexto, compreendemos que o objeto de estudo deste trabalho é atual, pertinente e de grande relevância para a Educação Infantil do município de Teresina, por compreender que as práticas pedagógicas alfabetizadoras trazem grandes contribuições para o processo de aprendizagem e alfabetização das crianças, desde que sejam desenvolvidas por meio da ludicidade, refletida nos jogos, nas vivências literárias e nas brincadeiras que precisam permear o cotidiano da instituição. Nessa perspectiva, acreditamos que essas práticas transformam o processo educativo das crianças numa aprendizagem significativa.

Para realização desta investigação, utilizamos como base de sustentação metodológica a pesquisa qualitativa narrativa e o método autobiográfico, por compreender que, a partir das narrativas e das histórias de vidas das participantes, seria possível analisar, compreender e dar respostas para a questão-problema e às questões norteadoras que se apresentam no estudo. A partir das análises das tessituras narradas pelas docentes, é possível compreender o objeto de estudo. Para tanto, contamos com a colaboração de sete docentes que trabalham em CMEIs, localizados nas zonas sul e norte do município.

Para melhor estruturar o estudo e fundamentar as discussões em torno do tema, organizamos e desenvolvemos as categorias teóricas da seguinte maneira: concepções e percursos da educação infantil no Brasil, práticas pedagógicas e processos de alfabetização na Educação Infantil. Compreendemos que cada uma se organiza de modo a contribuir para a reflexão sobre a importância do estudo sobre as especificidades e importância da educação infantil como a base dos processos educativos. Desse modo, pensar em práticas pedagógicas alfabetizadoras se faz oportuno, tendo como foco desenvolver as aprendizagens significativas das crianças.

Nessa perspectiva, destacamos os principais autores que integram o referencial teórico, os quais proporcionam a compreensão das concepções de educação infantil, bem como a análise do contexto histórico que vem se desenvolvendo: Andrade (2010), Araújo, Lemos e Martins (2020), Brandão e Rosa (2011), Corsino, Didonet e Nunes (2011), Nascimento (2015), Kramer (2021), Kuhlmann Júnior (2010), além dos documentos oficiais, tais como: Brasil (1998), Brasil (2009), Brasil (2017) e Teresina (2008).

Para referenciar o processo de reflexão sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, na perspectiva de que o docente precisa mobilizar e produzir saberes que contribuirão para a ressignificação da sua prática pedagógica

de forma crítica e reflexiva, recorremos aos autores: Brito (2017), Franco (2016), Freire (1996), Fonseca (2013) Gauthier (2013), Pimenta (1999), Tardif (2012), dentre outros.

No tocante à categoria processo de alfabetização na educação infantil, destacamos a importância de compreender o desenvolvimento dessa em seus desafios, limites e possibilidades. Para isso, utilizamos como referências os estudos de Abramovay e Kramer (1985), Brandão e Rosa (2011), Ferreiro (2017) e (2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Fonseca (2013), Garcia (1997), Soares (2016; 2004). E para fundamentação teórico-metodológica deste estudo, nos guiamos pelas contribuições e conhecimentos de Bertaux (2010), Nóvoa e Finger (2010), Clandinin e Connelly (2015), Ricouer (2019), Jovchelovitch e Bauer (2010), Minayo (2001), Morais e Galiazzi (2020), Warschauer (1993) e (2017), Souza (2014), dentre outros autores.

Partindo do diálogo com os referidos autores e com a produção e análise das narrativas tecidas pelos docentes participantes desta pesquisa, buscamos, no processo de investigação, responder as questões norteadoras do estudo e o alcance dos objetivos propostos, cujos resultados apresentamos no presente relatório (Dissertação de Mestrado). Para isso, organizamos o texto em sete seções. Na primeira seção, intitulada “**Significando o percurso: considerações iniciais**”, justificamos o interesse pela temática e a sua importância para a educação infantil no município de Teresina. Além disso, apresentamos a questão-problema, os objetivos do estudo e as questões norteadoras, além da organização deste texto dissertativo.

A segunda seção, denominada “**Percurso metodológico da pesquisa**”, descreve de forma detalhada a trajetória metodológica percorrida no processo de investigação desta pesquisa, explicitando sua abordagem, apresentando as especificidades da pesquisa narrativa e do método autobiográfico como elemento condutor do estudo. Além disso, aborda a caracterização do lócus e das participantes da pesquisa. Destaca também os dispositivos utilizados para a produção dos dados: rodas de conversas e entrevista narrativa. Para finalizar, realizamos uma descrição sobre as etapas que compõem a técnica e o método desenvolvido na organização, análise e interpretação dos dados empíricos da pesquisa.

Na terceira seção, com o título “**Educação infantil: contextualização histórica, trajetória e significações**”, abordamos uma análise sobre o percurso histórico da Educação Infantil, buscando compreender as trajetórias percorridas ao longo dos anos desde o início até a contemporaneidade, a fim de refletir sobre as conquistas legais e institucionais e também os desafios superados e os que ainda persistem nos processos educativos das crianças, as concepções que subsidiam as práticas pedagógicas dos docentes na atualidade, bem como a

justificativa da relevância dessa seção como etapa importante do estudo para compreensão do objeto pesquisado.

A quarta seção, denominada “**As significações das práticas pedagógicas na educação infantil**”, traz uma discussão sobre a importância das práticas pedagógicas e dos saberes docentes para o processo de alfabetização das crianças, na perspectiva de que os diversos saberes mobilizados cotidianamente pelos docentes contribuem para a ressignificação da sua prática pedagógica alfabetizadora, sobretudo realizando uma reflexão sobre como esse pode se desenvolver considerando contribuir nas aprendizagens significativas das crianças.

A quinta seção, intitulada “**Alfabetização na educação infantil: percursos e perspectivas em processo**”, desenvolve uma reflexão a partir dos teóricos que sustentam a discussão sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil. Nesse sentido, traz uma contribuição sobre a configuração dos desafios e das possibilidades no desenvolvimento desse processo nessa etapa de ensino, bem como destaca as grandes possibilidades de as crianças alcançarem sucesso na apropriação da leitura e da escrita de forma dinâmica, autônoma e significativa, desde que tenham contato com práticas pedagógicas onde o brincar e a ludicidade se materializem enquanto eixos norteadores do ambiente educativo das instituições.

A sexta seção que tem como título “**As práticas pedagógicas alfabetizadoras e as contribuições para as aprendizagens significativas na Educação Infantil**”. Nela apresentamos as contribuições da análise das narrativas das colaboradoras do estudo e o diálogo dessas com as teorias que embasam cada unidade temática constituída a partir da organização e interpretação dos dados produzidos pelas rodas de conversa e entrevista narrativa.

O processo de análise e interpretação dos dados se realizou com base na técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), o que permitiu que o fenômeno estudado fosse analisado, interpretado e compreendido a partir da produção e emergência de 03 categorias e subcategorias empíricas que destacam os dados analisados, bem como o desenvolvimento do diálogo entre as narrativas das participantes da pesquisa e as fundamentações teóricas que embasam os textos das análises desencadeadas nesse processo dialético. As categorias foram estabelecidas e analisadas seguindo a seguinte organização:

- **Categoria 1- Prática pedagógica alfabetizadora: um olhar sobre os contextos de aprendizagens e sua organização na Educação Infantil;**

- **Subcategoria 1** – Contextos de aprendizagem e prática pedagógica no processo de alfabetização na Educação Infantil;
- **Subcategoria 2** – Planejamento e rotina como eixos estruturantes da prática pedagógica alfabetizadora no fazer cotidiano da Educação Infantil;
- **Categoria 2- Prática pedagógica alfabetizadora: desenvolvendo o processo de alfabetização na Educação Infantil;**
 - **Subcategoria 1** – Concepções que fundamentam as práticas pedagógicas alfabetizadoras para a construção das aprendizagens significativas na Educação Infantil;
 - **Subcategoria 2** – Situações de aprendizagem oportunizadas pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil;
- **Categoria 3- Prática pedagógica alfabetizadora: desafios e possibilidades para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil;**
 - **Subcategoria 1** – Contexto formativo e prática pedagógica alfabetizadora: entrecruzamento para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil;
 - **Subcategoria 2** – Desafios vivenciados no desenvolvimento de aprendizagens significativas na prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil;
 - **Subcategoria 3**- Possibilidades de aprendizagens significativas evidenciadas na prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil.

Na sétima e última seção, que se constitui com a produção e apresentação das **Considerações finais** do estudo, apresentamos os resultados e achados da investigação evidenciados nas narrativas das participantes. Para isso, estabelecemos uma conexão compreensiva entre os objetivos propostos e a elucidação da questão-problema, o que possibilitou constituir evidências para a produção de novos saberes sobre as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para o processo de alfabetização na perspectiva das aprendizagens significativas na educação infantil do município de Teresina.

Consideramos este estudo como pertinente e de grande relevância para a Educação Infantil, pois aborda questões pertinentes sobre as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para o processo de alfabetização das crianças. Além disso, produz reflexões sobre as grandes possibilidades de desenvolvimento desse processo nessa etapa de ensino. As análises desencadeadas pelos estudos teóricos e empíricos evidenciam ser fecundo e tem muitas potencialidades, tendo em vista a imensa capacidade criativa e de aprendizagem que as crianças possuem.

Reafirmamos a importância da garantia e respeito às especificidades educativas da Educação Infantil para que a alfabetização na educação Infantil aconteça de forma adequada, que é um ensino pautado na ludicidade e nas brincadeiras que precisa permear a rotina das instituições. Este estudo permitiu compreender que esse contexto em muito pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento integral das crianças e para a construção de aprendizagens significativas.



2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA



2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As escolhas metodológicas se configuram fundamentais para construir um percurso do trabalho científico que possibilite elucidar as questões norteadoras e alcançar êxito neste estudo quanto aos objetivos propostos. Além disso, permite estabelecer uma compreensão mais aproximada das respostas para a problemática que ora se apresenta, tendo em vista produzir proposições e contribuições de relevância social acerca do objeto pesquisado.

Compreendemos ser de suma importância destacar que esta seção tem como propósito apresentar fundamentos teórico-metodológicos que nos levaram a uma compreensão mais aproximada sobre: o método, a metodologia, a natureza da pesquisa e o referencial teórico, compondo os autores desta área, o *lócus* e as participantes da pesquisa, bem como os dispositivos de produção de dados e os procedimentos de organização, interpretação e análise dos dados.

2.1 A especificidade da pesquisa qualitativa narrativa

Esta pesquisa se configura como uma investigação sobre processos educativos de natureza social. Para a realização deste estudo, utilizamos em nossa pesquisa a abordagem Qualitativa Narrativa. A partir disso, iremos nos guiar pelo Método Autobiográfico, coletando e produzindo dados por meio dos seguintes dispositivos metodológicos: Entrevistas Narrativas e Rodas de conversa.

Nesse contexto, destacamos as contribuições Minayo (2001) sobre a importância da pesquisa em educação, ao salientar que “[...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do seu mundo”. Com essa ideia, podemos compreender a importância e o relevante significado e significações dos instrumentos adequados que foram utilizados para obter êxito neste trabalho de investigação e produção de conhecimento.

A pesquisa se utilizou da abordagem Qualitativa Narrativa, pois compreendemos a importância da pesquisa Narrativa para produzir respostas para as questões norteadoras desse trabalho, assim como para melhor elucidar a problemática pesquisada. Para tanto, faz-se necessário se imbricar no universo dos interlocutores e, principalmente, do objeto de estudo, que são as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil. Nessa perspectiva, propomos analisar e refletir sobre a riqueza das narrativas que envolvem as histórias de vidas das docentes pesquisadas. Desse modo, destaca-se que,

Vemos o ensino e o conhecimento do professor como expresso em histórias sociais individuais corporificadas, e pensamos narrativamente à medida que entramos na relação de pesquisa com os professores, à medida que criamos e escrevemos textos de campo e escrevemos histórias sobre as vidas educacionais (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 32).

Optamos trilhar este caminho guiados por essa abordagem por compreender que ela permite adentrar de forma subjetiva e mais aproximada das narrativas pessoais e profissionais dos docentes pesquisados, ao rememorem suas experiências, vivências, histórias de vida e práticas pedagógicas por meio das diferentes narrativas partilhadas por esses, com a mediação dos dispositivos metodológicos utilizados. Nesse sentido, é possível compreender as significações das práticas pedagógicas de docentes alfabetizadores e as implicações dessas para aprendizagens significativas no processo de alfabetização na Educação Infantil.

Tendo em vista o exposto, Gamboa (2012, p. 31) destaca que “[...] o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social, e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade”. Nesse sentido, busca-se compreender, de forma mais significativa, as vivências de sala de aula, as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como refletir sobre os possíveis avanços e desafios pedagógicos que se apresentam no cotidiano escolar, que podem se transformar em elementos necessários para a produção de novos saberes que nortearão a materialização de uma ação docente crítica, reflexiva e transformadora.

Evidenciamos a relevância da pesquisa narrativa, pois buscou-se desenvolver uma compreensão diante do problema delimitado por meio da análise das riquezas narradas e compartilhadas pelas colaboradoras, buscando capturar e se imbricar nos percursos individuais e coletivos dessas. Nesse sentido, adentramos nas singularidades e subjetividades, tendo em vista que esses fatores subsidiam a realização deste estudo, buscando ter um olhar sensível sob a perspectiva das interlocutoras e considerando os diversos fazeres e saberes dessas.

Bertaux (2010, p. 52) traz uma valiosa reflexão ao afirmar que, “[...] como uma narrativa de vida conta a história de uma vida, essa narrativa é estruturada em torno de uma sucessão temporal em torno de acontecimentos, situações, projetos e ações que dela resultam”. Essa temporalidade das narrativas abordada pelo autor nos remete a pensar sobre essas especificidades do trabalho com biografias, pois os sujeitos, ao narrarem suas trajetórias de vida, rememoraram o passado à luz de uma contemporaneidade, projetam novas formas de resignificar seus saberes e transformam suas práticas no presente e no futuro.

É válido ressaltar a convergência de entendimento sobre a temporalidade das narrativas entre Bertaux (2010) e Clandinin e Connelly (2015), pois compreendem que a

experiência narrativa é temporal, subjetiva, singular, pessoal e social simultaneamente, por permitir a interação entre o tempo passado, presente e o futuro, desenvolvendo e dando continuidade e significação ao processo de rememoração de fatos que se passam num contexto histórico de suas memórias. Esses fatos submergem num cenário do presente, evidenciando a relevância social das singularidades e subjetividades das histórias de vidas das docentes.

A Pesquisa narrativa se configura, assim, como uma das abordagens ideais para a pesquisa em educação, pois visa constituir um protagonismo não só do pesquisador, mas também dos seus interlocutores pesquisados, tendo em vista que esses, ao narrarem suas experiências e trajetórias durante as entrevistas narrativas e rodas de conversas, passam a ter voz e permitem compreender a problemática desta investigação: como se desenvolvem as práticas pedagógicas alfabetizadoras e suas contribuições para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil?

Guiados pelo desejo de buscar compreender a questão evidenciada, é relevante destacar o rigor científico que precisa perpassar todas as fases da investigação, ao se tratar de pesquisa narrativa, envolvendo as histórias de vidas narradas e compartilhadas pelos interlocutores. Com um olhar atento a esse viés, Bertaux (2010) aponta que as narrativas de vida se configuram como instrumento potente de extração de saberes oriundos da prática cotidiana, ao tempo em que se consubstanciam como reflexos das experiências vividas, bem como suas relações com os contextos sociais que estão inseridas.

Para colaborar com essa compreensão, Souza (2014) enfatiza que no espaço educacional brasileiro as pesquisas (auto)biográficas estão se destacando na perspectiva tanto de abordagem investigativa como em práticas de formação, pois, ao oportunizar aos sujeitos pensarem com reflexividade sobre suas trajetórias na produção de narrativas orais ou escritas, esse fazer permite refletirem sobre sua atuação docente e suas práticas pedagógicas, imprimindo diversas marcas em seu processo de desenvolvimento profissional, que podem possibilitar a construção e reconstrução de identidades pessoais e coletivas.

Sobre as reflexões realizadas ao longo deste estudo sobre a grande significação da pesquisa narrativa, Jossó (2010) ressalta que, em se tratando de pesquisa no campo educacional, essa abordagem se revela muito pertinente por ampliar os processos formativos dos participantes, tendo em vista permitir que esses realizem interações diversas em seus contextos de atuação profissional, ao tempo em que produzem conhecimentos sobre si mesmos, suas práticas e seus modos de ser e atuarem nos espaços sociais inseridos com propriedade, reflexividade e pertencimento.

2.2 O método auto(biográfico)

Para a realização de uma pesquisa narrativa, que envolve a interação social, o ato de se aproximar dos docentes colaboradores é de suma importância. Nessa perspectiva, a utilização dos dispositivos de produção de dados apropriados à metodologia escolhida deve ser norteada pelo método (auto)biográfico. Partindo desse entendimento, Gamboa (2012, p. 43) enfatiza que “[...] toda investigação supõe um corpo teórico, e este deve ter um método que lhe seja apropriado”. Nesse sentido, destacamos a escolha do método (auto)biográfico, pois acreditamos que esse pode colaborar na jornada investigativa de nuances, desafios e produção de conhecimentos por meio das narrativas produzidas.

Acreditamos que, por meio dos dispositivos metodológicos utilizados, estaremos mais próximos das subjetividades dos docentes e é possível se aproximar da compreensão do objeto de estudo. Por isso, compreendemos, assim como Finger e Nóvoa (2010), que,

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 23).

Consideramos pertinente reafirmar que o Método (Auto)biográfico trouxe um ganho qualitativo na realização deste estudo, pois permitiu compreender as diferentes narrativas de vida das participantes, e, com elas, as nuances e riquezas evidenciadas nas práticas pedagógicas que envolvem o processo de aprendizagem e alfabetização na Educação Infantil. Além disso, foi possível analisar os contextos (ambiente escolar e da sala de aula) em que tais práticas são pensadas, construídas, planejadas e materializadas, tendo em vista desvelar de que forma essas podem desenvolver aprendizagens significativas para as crianças.

Buscando ampliar essas considerações, Momberger (2012, p.524) produz reflexões, afirmando que “[...] o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Nesse sentido, colaboram com os processos coletivos da sociedade ao produzirem significações importantes das vivências pessoais.

Momberger (2012) destaca a “interface do individual e do social”, pois um só existe e se configura em função do outro no espaço da pesquisa biográfica, se imbricando num

processo de interação recíproca. Por isso, essa abordagem se constitui tendo como uma de suas especificidades, perceber e valorizar o grande potencial que os indivíduos imprimem nos contextos em que atuam e nas transformações sociais, pois, por meio das suas singularidades, forjam e produzem protagonismo, contribuindo para o desenvolvimento e materialização dos processos históricos e sociais.

É possível compreender o método auto(biográfico) por meio das experiências pessoais e profissionais das docentes participantes da pesquisa, haja vista desvelar como essas se constituem e se potencializam no encontro com outras histórias de vida dos colegas de profissão, fato que desencadeia novos saberes e formas de atuação no mundo social e profissional, justificando a concepção de que cada um, em sua existência individual-subjetiva, contribui para as mudanças e transformações dos espaços coletivos, pois somos, em simultâneo, seres singulares e sociais.

Nóvoa e Finger (2010) compreendem que o método biográfico se apresenta com grande relevância e potência não só como instrumento metodológico de investigação científica, mas também se evidencia como uma proposta formadora dos sujeitos que dele participam, pois possibilita que esses, ao pensarem sobre suas trajetórias e experiências vivenciadas no decorrer dos seus percursos pessoais e profissionais, reconheçam e se apropriem dos elementos formadores que se destacaram em suas jornadas, que culminam com o desenvolvimento de um processo autoformativo.

Colaborando com essa análise, Ferrarotti (2010, p. 49, diz que no método auto(biográfico) “[...] não temos um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. O observador encontra-se ridiculamente implicado no campo do seu objeto. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente seu comportamento em função do observador”. Ou seja, essa abordagem de pesquisa se materializa de forma dialética, ao retirar a figura do pesquisador como aquele que produz o conhecimento com base em dados extraídos de sujeitos passivos, mas se concentra na perspectiva de que ambos, observador e colaborador, são produtores de saberes e sujeitos do processo, num protagonismo mútuo.

Passeggi (2016, p. 70) destaca que “[...] o movimento biográfico internacional [...] tem avançado no sentido de conceber a especificidade epistemológica das narrativas de si como prática de formação geradora de outra forma de produzir conhecimento em Educação”. Assim, por meio desse processo de interação e escuta sensível entre os sujeitos, a pesquisa se articula como um processo de investigação, reflexão, transformação e autoformação. Tendo em vista as análises e reflexões que estamos produzindo acerca deste percurso metodológico, é oportuno evidenciar que,

O movimento biográfico que se desenvolve e consolida nas Ciências Humanas e Sociais, mais do que invadir a vida humana, parte de princípios deontológicos e busca assegurar a vida, ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social. (SOUZA, 2014, p. 41).

Considerando a tessitura dessa compreensão sobre a importância do método auto(biográfico) como abordagem de investigação e também de construção de um processo de formação e autoformação dos sujeitos, é interessante ressaltar o grande viés inovador que esse traz para a área educacional, tendo em vista proporcionar a reelaboração e ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes, pois, ao pensar sobre si, sua história de vida e sobre como produzem seu fazeres em seu cotidiano na escola, é possível refletir sobre novas formas de atuação educativa frente aos novos saberes adquiridos a partir desse processo de reflexão, ação e reflexão contínua.

Para Passeggi (2016), é importante analisar que existe uma relação amalgamada entre sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento), com capacidade para refletir, produzir conhecimento, sistematizar ideias, analisar seus contextos, e o sujeito biográfico (sujeito do autoconhecimento), capaz de conhecer-se, pensar sobre si, seu fazer, sua história de vida e sua natureza humana, sujeito que observa suas realidades sociais, na busca de compreensão e teorização sobre o mundo que o cerca, para assim melhor intervir como agente de transformação social. Nesse sentido, a autora evidencia que o homem se constitui com essas duas faces, pois o autoconhecimento se torna condição necessária para a produção do conhecimento.

2.3 O lócus da pesquisa

Para realização desta investigação, elegemos como lócus da pesquisa 04 (Quatro) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do Município de Teresina-PI, sendo que 03 estão localizados na Zona Norte da cidade e um na Zona Sul. Esse número se justifica pelo fato de nosso objeto de estudo estar relacionado às práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas nas turmas de 2º período da Educação Infantil (crianças de 5 a 6 anos), pois em cada CMEI podemos encontrar no máximo 03 (três) turmas para atendimento dessa faixa etária.

É interessante destacar como se desenvolveu a escolha e aproximação com o lócus da pesquisa, bem como os desafios vivenciados nesta fase. A princípio, não era nossa intenção

eleger 04 CMEIs como lócus, porém, ao chegarmos no primeiro CMEI selecionado para realizar o contato inicial e fazer o convite para as possíveis participantes, nos deparamos com a realidade de cada Instituição no tocante à quantidade de turmas de 2º período (composta por crianças de 05 e 06 anos), a faixa etária que estabelecemos como critério para participação da pesquisa. Ressalta-se que nosso objeto de estudo está relacionado com as práticas alfabetizadoras desenvolvidas com as crianças destas turmas, pois geralmente são nelas que aumentam as cobranças e exigências com alcance de metas e níveis de desempenho das crianças por parte da SEMEC, para que o processo de alfabetização na Educação Infantil se desenvolva. Daí a justificativa por nossa escolha em convidar participantes que atuam nessas turmas.

Percebemos ser preciso convidar e selecionar mais CMEIs, pois, no primeiro visitado, dentre o quadro de docentes a partir dos critérios estabelecidos, só 03 (três) atuavam nas turmas de 2º período. É importante enfatizar que nesse CMEI fui bem acolhida pelas docentes e pela coordenadora pedagógica, que se prontificou em colaborar no que fosse preciso para o engajamento das docentes que podiam fazer parte da pesquisa. Todas aceitaram de imediato, apenas uma eu tive que sensibilizar e convencer, explicando a importância das suas contribuições para o meu trabalho, mas após esse diálogo ela aceitou participar e contribuir. Assim, fomos percebendo a necessidade de ampliar nosso lócus empírico. A partir dessa realidade, procuramos convidar outras instituições. Uma delas, que fica localizada na mesma região da primeira (Zona norte de Teresina), escolhi por ser grande e ter um número de turmas significativo, que seriam suficientes para completar o número de participantes previsto em nosso planejamento metodológico. Porém, tive algumas dificuldades nesse CMEI no tocante a resistência da maioria das docentes. Fui bem acolhida pela gestora, que nos deu o contato das professoras de forma bem colaborativa. No entanto, nem todas se prontificaram a aceitar o meu convite. Dessa instituição, apenas uma professora foi bem receptiva e aceitou de imediato, e com muito entusiasmo e desejo de aprender e contribuir na realização deste estudo.

Para completar nosso número de participantes e viabilizar os encontros das rodas de conversas, consideramos melhor selecionar CMEIs da mesma região, tendo em vista que esses iam se realizar em uma das instituições que faz parte do lócus. A terceira instituição convidada possui duas turmas de 2º período. É um CMEI pequeno, porém bem acolhedor, com duas professoras apenas que poderiam aceitar meu convite. Elas, de imediato, aceitaram e ficaram interessadas em participar em nosso primeiro contato, que aconteceu por telefone, tendo em vista que nesse dia estava sem possibilidades de deslocamento. Após explicar sobre

os objetivos da minha pesquisa, se colocaram à disposição para contribuir e participar, ressaltando até que já tinham participado de outro estudo e que acharam a experiência bem significativa no tocante aos aprendizados produzidos no decorrer do processo de participação e interação nos dispositivos de produção dos dados.

Essa fase da pesquisa trouxe grandes desafios, pois já havia esgotados os CMEIs possíveis da região selecionada para serem contatados. Foi então que uma amiga pedagoga me indicou uma amiga dela que é docente num CMEI localizado na zona sul, mas que essa morava numa localização que favorecia a sua participação nos encontros para a produção dos dados. O primeiro contato da possível participante foi por telefone, haja vista considerar a localização do CMEI. Tivemos uma conversa agradável e após sensibilizá-la sobre a importância de sua participação em meu trabalho, ela aceitou o convite. A partir disso, combinamos mantermos o contato para posteriores informações sobre o início da primeira fase de produção das narrativas.

Todas as fases da pesquisa são importantes, cada uma com muitos aprendizados, porém cheios de desafios também. Para tanto, considero relevante compartilhar os que mais mobilizaram esforços nesta fase da escolha. No primeiro contato com as participantes, que iniciou no mês de setembro/2021, percebi que algumas não compreendem o quanto suas colaborações são importantes para um processo de investigação científica e produção de conhecimento e podem contribuir nesse processo. Além disso, que podem aprender muito no decorrer do percurso, ao participarem de momentos de troca de conhecimentos entre os pares, com oportunidades para ressignificarem e produzirem tanto saberes como a própria prática pedagógica.

Concluimos esta fase com muito otimismo e esperança para as próximas etapas de uma trajetória metodológica cheia de grandes desafios, conquistas e muitos aprendizados. Para melhor comunicação com as participantes, criamos um grupo de WhatsApp. Como isso, facilitamos nossos diálogos, postagens de informações sobre o andamento da pesquisa, organização dos dias, horários e locais para realização das entrevistas e postagens dos convites das Rodas de Conversa. Ressaltamos que este espaço tem contribuído muito na organização e na interação e diálogo com as participantes da pesquisa.

Um dos momentos mais delicados também foi conciliar os horários e dias disponíveis de alguns participantes para a realização das entrevistas narrativas e das rodas de conversa. Nesse sentido, tivemos que (re)planejar o percurso metodológico, especialmente em virtude de outro desafio que tivemos que enfrentar, que foi a deflagração da greve das escolas públicas do município de Teresina, que iniciou logo no início do período letivo 2022, fato que

fez com que mudássemos nosso planejamento e ordem de realização e organização dos dispositivos de produção de dados. Desse modo, em conversa com a orientação, optamos por iniciar o processo com a realização das entrevistas, onde iniciamos com 04 (quatro) participantes que não estavam de greve, haja vista que as demais informaram que só podiam participar quando retornassem do movimento grevista, pois consideravam que suas participações nos encontros da pesquisa como ações relacionadas ao trabalho docente na escola. Desse modo, não nos restou outra alternativa, a não ser realizar as entrevistas com quem estava disponível, enquanto aguardávamos todas retornarem para o trabalho nas escolas.

De acordo com levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o Sistema Municipal de Ensino de Teresina é composto por 313 escolas, sendo que, dessas, 163 são instituições de Ensino Infantil e 150 escolas de Ensino Fundamental, compreendendo, no ano de 2020, um total de 91.508 alunos (24.976 matriculados na Educação Infantil, 64.233 no Ensino Fundamental e 2.300 na Educação de Jovens e Adultos) e perfazendo um total de aproximadamente 7.250 colaboradores, dentre os quais destacamos a quantidade de 4.091 Professores (as) e 238 Coordenadores (as) Pedagógicos (as) (SEMEC, 2020).

Dentro do universo de instituições de Educação Infantil do município de Teresina, selecionamos 04 (quatro), considerando o contexto já descrito anteriormente. Desse modo, para melhor análise e compreensão da realidade evidenciada no lócus pesquisado, produzimos o Quadro 01, para apresentar uma breve caracterização de cada instituição. Esses dados foram produzidos com base nas observações que fizemos nos CMEIs e nas anotações realizadas junto às docentes e equipe gestora no dia em que realizamos a entrevista narrativa, pois o local escolhido para o desenvolvimento dessa foi o ambiente de trabalho de cada participante (CMEI), tendo em vista aproveitar esse momento para vivenciar um pouco mais a rotina e a realidade das instituições pesquisadas.

Quadro 1 - Caracterização do lócus da pesquisa

Instituição CMEI	Nº de docentes/ participantes	Nº total de crianças	Nº total de salas/ turmas	Estrutura física	Turno de funcionamento
CMEI 01	02	158	04 Salas 08 Turmas	- 01 Diretoria/ Secretaria	Manhã e Tarde

Instituição CMEI	Nº de docentes/ participantes	Nº total de crianças	Nº total de salas/ turmas	Estrutura física	Turno de funcionamento
				- 01 Pátio - 02 Banheiros Para crianças e 02 para adultos - 01 Cantina/ Depósito	
CMEI 02	01	77	03 Salas 03 Turmas	- 01 Diretoria - 01 Secretaria - 01 Cantina com depósito - 01 Pátio - 01 Sala de professores/ Apoio para crianças -02 Banheiros para crianças e 02 banheiros para adultos	Manhã e tarde (Tempo integral)
CMEI 03	03	289	09 Salas 15 Turmas	-01 Diretoria -01 Secretaria - 01 Sala de professores - 01 Lactário - 01 Cantina - 02 Depósitos - 01 Almojarifado - 01 Lavanderia	Manhã e tarde

Instituição CMEI	Nº de docentes/ participantes	Nº total de crianças	Nº total de salas/ turmas	Estrutura física	Turno de funcionamento
				- 01 Sala de leitura - 01 Refeitório - 02 Banheiros p/ Crianças e 02 banheiros p/ Funcionário - 02 Banheiros p/ visitantes	
CMEI 04	01	270	10 Salas 12 Turmas	- 01 Diretoria - 01 Secretaria - 01 Sala de professoras - 01 Pátio - 01 Cantina - 01 Refeitório - 01 Sala de multimídias - 02 Banheiros para crianças e 02 para adultos	Manhã e tarde

Fonte: Organizado pela pesquisadora, conforme dados da pesquisa (2022).

Diante desses dados, podemos observar que existe uma realidade bem diferenciada nas Instituições de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada, no tocante à estrutura física. Destaca-se que as duas maiores em estrutura física são prédios novos, com menos de cinco anos de inauguração, construídos no padrão ministério da Educação (MEC), com recursos federais do programa pró-Infância. São escolas bem estruturadas, espaçosas e com estrutura

física atraente para as crianças e comunidade escolar. No entanto, chama a atenção a falta de alguns espaços externos e internos primordiais para uma escola de educação infantil, tais como parquinho, tanque de areia, chuveiródromo e brinquedoteca. Aliás, é importante destacar que em nenhuma das instituições pesquisadas encontramos esses espaços fundamentais para as crianças brincarem e explorarem durante os processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

Outro dado que é importante esclarecer e destacar trata-se sobre os CMEIs que são de Tempo Integral, compondo nosso lócus. Observamos que apenas um atende nessa modalidade, que se configura como a permanência das crianças o dia todo na instituição, ou seja, permanecem dois turnos. Elas são recebidas na instituição às 7h e retornam de volta para o seio de suas famílias entre 16h 30 min. e 17h, fato que justifica o número de turmas menor em relação à quantidade de salas de aula. É possível melhor compreender essa percepção se compararmos a realidade evidenciada no Quadro 01, com a realidade das demais instituições pesquisadas.

Reforçamos que a escolha por essas instituições se justifica pelo fato de contemplarem os requisitos que possibilitaram a compreensão do objeto de estudo desta investigação e compõem o sistema público de Educação Infantil do Município. Também destacamos o nosso interesse em melhor compreender a questão-problema pesquisada, tendo em vista que esse surgiu, sobretudo, por fazermos parte deste sistema de ensino, onde atuamos há 15 anos (2007 a 2023) como Coordenadora Pedagógica de um CMEI localizado na zona rural leste da cidade.

Destacamos que o interesse e a curiosidade em ampliar os conhecimentos sobre as possibilidades e os desafios vivenciados por meio das práticas pedagógicas alfabetizadoras pelos docentes que atuam na Educação Infantil do município emergiu das narrativas produzidas pelas participantes, nos envolvendo e nos inquietando desde o ano de 2007, período em que iniciamos nossa trajetória como profissional nessa etapa de ensino.

Desde então, temos uma grande motivação para crescer profissionalmente por meio dos estudos pessoais realizados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação infantil, fato que nos permite compreender melhor as especificidades de trabalho nesta etapa. Nesse sentido, este processo da pesquisa pode contribuir de forma significativa em meu contexto de atuação profissional, enquanto coordenadora pedagógica de uma instituição de educação infantil.

2.4 As interlocutoras da pesquisa

Buscando alcançar os objetivos propostos, assim como elucidar as questões norteadoras desta investigação, destacamos que as interlocutoras que fizeram parte deste estudo foram 07 (sete) docentes, todas do sexo feminino, que trabalham em Instituições de Educação Infantil que fazem parte da rede municipal de ensino de Teresina. Para tanto, estabelecemos como critério para escolha serem docentes do quadro efetivo da rede municipal, possuírem no mínimo 03 anos de experiência de trabalho na Educação Infantil, que estivessem atuando como docentes titulares de turmas de Segundo Período (série para crianças de 5 a 6 anos) e que demonstrassem interesse em participar do estudo.

Diante do exposto, é importante salientar que as interlocutoras foram convidadas a participar da pesquisa de forma voluntária, sendo esclarecida a importância deste trabalho de colaboração na investigação, pois essa pode oportunizar às participantes momentos de muito aprendizado, produção de saberes e diversas trocas de conhecimento sobre seus fazeres, percursos profissionais e práticas pedagógicas. Nesse sentido, também foi enfatizado que este trabalho não poderá oferecer nenhum tipo de remuneração e que será isento de custos e oneração às participantes.

O envolvimento das interlocutoras aconteceu mediante a adoção de alguns critérios que são de suma importância para a garantia da rigorosidade científica da pesquisa. O primeiro foi a apresentação deste projeto para as docentes na primeira roda de conversa, onde foi possível para elas conhecer e se apropriar dos objetivos e problema da pesquisa em sua especificidade teórica e metodológica. Além disso, aproveitamos para recolher o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), apresentado e entregue no dia da realização da entrevista narrativa. Nessa ocasião, informamos que as participantes poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, se assim desejassem, sem que isso representasse algum tipo prejuízo.

As participantes também foram informadas que o termo supracitado seria para subsidiar a participação em 04 (Quatro) Rodas de Conversas para discussão em grupo e de uma Entrevista Narrativa, realizada de forma individual em dias e horários agendados com antecedência e em comum acordo com cada interlocutora. Nesse sentido, é oportuno destacar a importância desses momentos de concretude dos dispositivos de produção de dados, pois as narrativas produzidas nesses encontros foram de grande contribuição, pois subsidiaram a realização do processo para a análise qualitativa da pesquisa.

Faz-se necessário considerar as orientações da Resolução 466/2012 e CNS 510/2016, que dispõem sobre a adoção de normativas envolvendo a ética na pesquisa em ciências humanas e sociais, bem como tratam das especificidades em suas particularidades nas pesquisas dessas áreas. Assim, destacamos que: “[...] a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (BRASIL, 2016, p. 1).

Tendo como base essas considerações, Brasil (2016) corrobora destacando que é preciso considerar as grandes contribuições e benefícios que a produção científica pode trazer para o ser humano e para sociedade que está inserido, tendo em vista que o objetivo da pesquisa é a transformação social. Para tanto, o processo investigativo precisa ser subsidiado e seguir seu percurso considerando alguns critérios em relação aos participantes, tais como: clareza quanto aos procedimentos adotados; fornecer informações sobre os riscos da pesquisa; assegurar a confidencialidade e privacidade dos participantes; proporcionar benefícios; garantia de participação voluntária.

Quanto aos “procedimentos” de pesquisa, é preciso que o participante tenha tanto ciência desses como sobre a duração da mesma e os momentos em que terá que se disponibilizar para participar e contribuir. Neste estudo realizamos 04 (quatro) Rodas de conversas, com duração de aproximadamente 03 (duas) horas. Também desenvolvemos entrevistas narrativas, a partir do dia da assinatura do TCLE, as quais foram realizadas de forma sigilosa, mantendo o anonimato de cada participante. Os dados produzidos a partir desses dispositivos foram indispensáveis para a composição do corpus do estudo.

Na resolução CNS 510 (BRASIL, 2016, p. 5), ressalta-se a compreensão sobre os riscos na pesquisa como a “possibilidade de causar danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Para reforçar esse entendimento, a resolução CNS 466/12 aborda a questão dos riscos, dizendo que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, em menor ou maior escala. Além disso, enfatiza que os riscos podem ser desconsiderados e justificados, ao se considerar os potenciais benefícios esperados como grandes possibilidades ao término do trabalho.

Dentro dessa perspectiva, salientamos que esta investigação ofereceu riscos mínimos às participantes, pois, solicitamos o envolvimento nas rodas de conversas e nas entrevistas, quando foram adotados todos os procedimentos necessários para que se sentissem confortáveis, seguras e motivadas a participarem dos encontros. No entanto, seria possível que

surgissem desconfortos no ato de rememorem seus percursos pessoais e profissionais frente à temática em estudo, mas, caso isso ocorresse em qualquer fase da pesquisa, estariam cientes de que poderiam desistir de participar do estudo, sem que pudessem sofrer algum tipo de penalidade. Também é interessante destacar que as participantes foram informadas, de maneira bem compreensível, que seriam respeitadas suas singularidades, assim como os possíveis riscos que porventura estivessem expostas, mas que este estudo poderia também trazer potenciais benefícios. Além disso, poderiam desenvolver um processo de reflexividade diante da rememoração das suas trajetórias profissionais, fato que poderia desencadear a produção de novos saberes para a ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Reforçamos a importância da adoção dos procedimentos necessários para que os participantes não se expusessem a qualquer tipo de riscos que causassem danos a si em decorrência de sua participação no estudo. Nesse sentido, caso fosse notada a ocorrência ou a possibilidade de algum tipo de dano ao participante em virtude de seu envolvimento na pesquisa, seriam adotadas as providências cabíveis, podendo incluir até o cancelamento da pesquisa, bem como o encaminhamento desse procedimento para o Comitê de Ética de Pesquisa – CEP, vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Conforme a resolução 510/2016, a qual norteia a realização desta pesquisa, o participante que sofresse algum tipo de dano, ou exposição potencial a possíveis riscos, em decorrência de sua participação na pesquisa, estabelecido ou não no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, teria o direito de pleitear indenização e de receber assistência de acordo com suas necessidades adquiridas em decorrência de dano ocasionado.

Quanto à “confidencialidade”, é preciso que se garanta o sigilo, assim como a manutenção da privacidade dos participantes em todas as etapas da pesquisa, tendo em vista que esse é um dos requisitos necessários para o envolvimento desses, com exceção dos casos em que há uma manifestação acordada sobre o desejo de que o sigilo seja descartado. Nesse sentido, esse procedimento permite que os participantes se sintam mais à vontade na produção dos seus relatos e narrativas.

Diante do exposto, buscando preservar o anonimato das participantes e tendo em vista que foi consenso entre elas a adoção desse procedimento, as participantes realizaram o processo de escolha e identificação por codinomes no dia da realização da primeira roda de conversa, que aconteceu no dia 17 de junho 2022. Neste sentido, os codinomes foram revelados por meio de uma dinâmica, desenvolvida com o tema “Jardim encantado e a flor que desabrocha”. A dinâmica foi conduzida de forma muito interessante. Cada participante escolheu uma flor que estavam com as pétalas fechadas. Atrás de cada pétala estavam os

codinomes. Dando continuidade ao desenvolvimento da dinâmica, cada participante recebeu um copo com água. Em seguida, cada uma foi orientada a colocar a flor que escolheu em contato com a água. Nesse momento, as pétalas começaram a desabrochar, revelando os codinomes. Dessa forma, foi concluído o processo de identificação das 07 participantes pelos seguintes codinomes relacionados ao jardim: Borboleta, Joanelha, Abelhinha, Passarinho, Florzinha, Jardineira e Sementinha.

Optamos pela escolha desses codinomes pela nossa fascinação pela beleza, diversidade natural, sabedoria e encantos contidos nesse espaço de vasta beleza e riqueza ambiental que é o jardim. Mas o fator preponderante foi por vir a ideia de fazer uma alusão à metáfora de relacionar o jardim ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação Infantil. Nesse sentido, compreendemos que existem muitas relações que podemos estabelecer quando comparamos a aprendizagem das crianças ao cultivo das flores, pois essas, para desabrocharem, dependem de um equilíbrio entre os vários elementos. Podemos comparar o trabalho docente com a tarefa do jardineiro, que cuida do jardim, criando todas as condições para que as flores cresçam e desabrochem para embelezá-lo e perfumá-lo. Assim, podemos comparar com o trabalho docente na educação das crianças, que corresponde a mediar e cultivar práticas pedagógicas significativas, regando com experiências brincantes cotidianamente para que o processo de aprendizagem das crianças se concretize, de tal forma que cresçam e se desenvolvam de forma integral.

O perfil das participantes foi elaborado com base nos dados produzidos na entrevista narrativa. Tendo como referência esse instrumento, foi possível produzir o perfil profissional dessas, que passaram a ser identificadas como: *Abelhinha, Borboleta, Florzinha, Jardineira, Joanelha, Passarinho e Sementinha*. Como informado anteriormente, os codinomes foram escolhidos na primeira Roda de conversas, com o intuito de preservar e garantir o anonimato dessas.

No Quadro 02, evidencia-se o perfil profissional das participantes, contemplando aspectos relacionadas à formação profissional, à idade, ao tempo de trabalho como docente e ao tempo de atuação na Educação Infantil e à carga horária de exercício docente.

Quadro 2 - Perfil profissional das participantes da pesquisa

Docentes/ Codinomes	Formação Profissional		Idade	Tempo de trabalho docente	Tempo de trabalho na Educação Infantil	Carga horária
	Graduação	Pós-graduação (<i>Latu Sensu</i>)				
Abelhinha	Pedagogia	Atendimento E. Especializado (AEE)	46 anos	21 anos	12 anos	40 h
Borboleta	Pedagogia	Psicopedagogia	41 anos	18 anos	14 anos	40 h
Florzinha	Pedagogia	Supervisão Educacional	49 anos	30 anos	07 anos	40 h
Jardineira	Pedagogia	Atendimento E. Especializado e Educação Bilíngue de Sinais	38 anos	08 anos	08 anos	40 h
Joaninha	Pedagogia	Educação Especial	39 anos	18 anos	11 anos	40 h
Passarinho	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar	35 anos	12 anos	11 anos	40 h
Sementinha	Pedagogia	Educação Infantil e Metodologias de Ensino	52 anos	28 anos	25 anos	40 h

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com dados da pesquisa (2022)

Com base nos dados apresentados no Quadro 02, é possível analisar o perfil profissional das participantes da pesquisa. Os dados mostram que todas são do sexo feminino e que se preocuparam em investir na carreira profissional para além da graduação, buscando, por meio de cursos de especialização, aprimorar seus conhecimentos sobre as ações educativas. Além disso, todas relataram que participam mensalmente de Oficinas de formação ofertadas pela SEMEC no Centro de Formação Odilon Nunes, onde demonstram acreditar na importância desses momentos de trocas de conhecimentos com as colegas de profissão para o processo de qualificação de suas práticas pedagógicas.

Outro dado importante sobre o perfil das participantes diz respeito à média de tempo de trabalho docente na Educação Infantil, sendo que a participante com menos tempo possui sete anos de experiência. Isso nos levou a analisar que é uma média significativa, contribuindo para que elas tenham uma bagagem de conhecimento e uma experiência com os processos educativos das crianças. Todas são lotadas 40 horas nas turmas de segundo período,

o que também pode contribuir para uma melhor atuação profissional, tendo em vista o tempo que se dedicam ao trabalho docente na Educação Infantil.

Os dados apresentados permitiram verificar que as participantes apresentam uma média de idade de 42 (quarenta e dois) anos, sendo a média de tempo de trabalho docente 19 (dezenove) anos, fato que demonstra que estão no auge da carreira profissional docente. Nesse sentido, é possível destacar que as participantes possuem um tempo significativo de experiência profissional, contribuindo para a possibilidade de desenvolverem práticas pedagógicas mais adequadas aos objetivos de ensino da Educação Infantil.

É importante destacar que somente o Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) e as pesquisadoras, caso seja necessário, teriam acesso aos dados para verificar a veracidade das informações relacionadas ao estudo. Postas essas considerações, também frisamos que as participantes teriam o direito de se apropriar dos resultados da pesquisa, bem como realizar análises dos dados produzidos provenientes da sua participação. Ressaltamos que, para o desenvolvimento desta pesquisa solicitamos a autorização institucional da SEMEC, pois todas as instituições que compõem o lócus fazem parte do sistema municipal de educação. Logo após o deferimento da autorização, concedida pelo Secretário Municipal de Educação (Anexo E), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campos ministro Petrônio Portela, haja vista considerar que o parecer consubstanciado obteve aprovação com identificação pelo n.º 5.316.296 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE 56669522.1.0000.5214.

Os resultados alcançados pela pesquisa seguem um padrão objetivando a produção científica, com a materialização dos achados da investigação num relatório em forma de dissertação, que será submetida a uma defesa pública e possível publicação em livro. Desse modo, foi assumido o compromisso de manter todos os rigores e padrões científicos, com total sigilo e anonimato dos participantes, evitando discordâncias éticas, seguindo as diretrizes da resolução 466/2012, que estabelece as normas e padrões para a realização de pesquisas que envolvem a participação de seres humanos.

Postas essas considerações, os quais são de suma importância para garantir a rigorosidade da pesquisa, destacamos que, em virtude do objeto de estudo e do percurso metodológico traçado, é possível evidenciar que os potenciais “*Benefícios*” oportunizados aos participantes se destacam com inúmeras possibilidades. Desse modo, podemos destacar, a princípio, que as participantes tiveram a oportunidade de participar de encontros coletivos e individuais, onde puderam compreender mais a temática em estudo, a qual são as significações das práticas pedagógicas alfabetizadoras. Com isso, tornou-se possível

desenvolverem um entendimento sistematizado sobre as implicações dos seus fazeres pedagógico, bem como refletirem sobre como poderiam contribuir para que as crianças possam desenvolver aprendizagens significativas no processo de alfabetização na Educação Infantil.

Esse processo de reflexão crítica poderá contribuir com a produção de novos saberes, que as levem a ressignificar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, podemos evidenciar também como um grande benefício para as participantes a possibilidade de imersão num contexto de reflexão crítica sobre seus fazeres, a partir das narrativas produzidas com a rememoração das suas histórias de vida, pois, ao se debruçarem sobre si mesmas, poderão descobrir seus valores, seus potenciais enquanto docentes e descobrirem o grande protagonismo que assumem em suas trajetórias de vida pessoal e profissional, e, desse modo, compreenderem que o fazer subjetivo delas pode impactar na transformação da sociedade, das comunidades e dos processos sociais que estão inseridas.

Para reforçar o entendimento sobre o potencial de benefícios que as narrativas biográficas trazem para as participantes, nos apoiaremos nos estudos de Jossó (2010), quando ressalta que o entrecruzamento, o qual é o encontro de ir e vir das narrativas, provoca a produção de questionamentos importantes sobre os percursos de vida. Além disso, o referido autor compreende que as reflexões e interrogações desencadeadas nos participantes fazem emergir o desenvolvimento de um processo formativo e autoformativo, se configura como uma grande contribuição significativa da pesquisa para aqueles que dela participam.

No tocante à “*Participação*”, é oportuno destacar que essa aconteceu de forma voluntária, sem que isso representasse algum tipo de dano, ônus ou prejuízo para as participantes, nem gerasse nenhum tipo de agrado ou incentivo financeiro. Desse modo, se por ventura tivessem que realizar a compra ou aquisição de algum material a ser utilizado no período da pesquisa, esse gasto deveria ser ressarcido e compensado pela responsável pela pesquisa, pois esse quesito é de inteira responsabilidade destes. Caso alguma participante desistisse ou externar falta de motivação em continuar colaborando com o estudo, poderia realizar a desistência em qualquer momento, sem que isso resultasse em algum tipo de prejuízo ou constrangimento com a pesquisadora, assim como não haveria nenhuma punição em seu ambiente de trabalho.

Aproveitamos para ressaltar que a pesquisadora responsável assegurou às participantes da pesquisa total acesso às informações sobre os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Além disso, se houvesse necessidade, seriam oferecidos esclarecimentos sobre dúvidas que pudessem surgir no desenvolvimento ou depois da conclusão do estudo. Também

souberam poderiam participar da apresentação do relatório final contendo os resultados alcançados. Ressaltamos também o compromisso de manter, no decorrer do processo, respeito e gratidão aos participantes pela valorosa contribuição para a realização deste estudo, pois a pesquisa se configura como um processo de análise de um fenômeno social educativo e cujo pressuposto é trazer contribuições para a transformação de realidades individuais e coletivas, tendo em vista considerar o impacto que as experiências particulares dos sujeitos produzem na sociedade que estão inseridos.

É importante frisar que as participantes foram informadas que os benefícios da pesquisa nem sempre se apresentam de forma direta, contemplando, por exemplo, tanto os aprendizados que puderam construir ao longo do percurso, tendo em vista a produção de novos saberes que poderão ressignificar sua práxis, como a reflexão sobre as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de aprendizagem significativa das crianças por meio dos temas abordados nas rodas de conversa.

2.5 Dispositivos de produção de dados da pesquisa

Os dispositivos de produção dos dados se configuram como de grande importância dentro do percurso metodológico, pois eles subsidiam o alcance dos objetivos propostos, como também realizam uma análise sobre a compreensão do problema apresentado. Para tanto, faz-se necessário uma escolha adequada sobre os dispositivos mais apropriados consoante o método apresentado, pois esses são fatores determinantes para alcançar sucesso no percurso metodológico da pesquisa, bem como a produção de conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Para realização desta pesquisa e a produção dos dados, escolhemos a Entrevista Narrativa e Rodas de Conversas. Com a utilização desses instrumentos, vislumbra-se que seja possível compreender os desafios, as possibilidades, as dificuldades e as limitações vivenciadas pelas docentes em seu fazer pedagógico enquanto mediadoras do processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

2.5.1 Entrevista Narrativa

A opção metodológica pela utilização da abordagem em Pesquisa Narrativa no âmbito educacional tem crescido muito desde meados dos anos 80. Assim, muitas pesquisas na área vêm sendo realizadas utilizando esse dispositivo, que tem se configurado relevante, pois

permite aos sujeitos pensarem sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional, considerando suas vivências nos processos formativos que se desenvolvem a partir das reflexões desencadeadas pelas narrativas produzidas.

Contribuindo com esse processo, Bertaux (2010) esclarece que é preciso diferenciar as autobiografias e as narrativas de vida, pois a primeira se configura pela forma escrita e autoreflexiva; já as narrativas de vida prevalecem de forma oral e mais espontânea, apresentando-se de maneira mais dialógica, onde os sujeitos rememoram suas experiências passadas por meio de um tema gerador previamente definido pelo pesquisador, em partilha com o interlocutor. Nesse sentido, utilizamos a Entrevista Narrativa como dispositivo de produção de dados, por acreditar que esse instrumento consegue levar as docentes a refletirem a partir da sua história de vida, para compreenderem a importância das suas práticas pedagógicas na aprendizagem significativa das crianças. Desse modo, é importante compreender que,

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da história de vida do portador da biografia, de modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática. Não apenas o curso “externo” dos acontecimentos, mas também as “reações internas”, as experiências do portador da biografia com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa [...] Nesse processo cumulativo narrativo, são destacados os contextos maiores do curso da vida, marcados e anotados em posição de relevância especial (SCHUTZE, 1983, p. 213).

Jovchelovich e Bauer (2002) afirmam que as narrativas se desenvolvem de infinitas maneiras, se fazendo presentes em todos os contextos e em todos os lugares onde existem relações humanas, pois a ação de contar e narrar histórias está inerente ao ato de comunicação humana, mesmo que de forma elementar. Nesse sentido, não dependendo de formas sofisticadas de oralidade ou desempenho da linguagem, todos nós, em algum momento, contamos e recontamos histórias, configurando uma capacidade universal da humanidade.

Compreendemos que, ao utilizar as narrativas de vida como meio para produzir dados nas pesquisas no campo educacional, esse dispositivo se materializou como muito fecundo e significativo, tendo em vista a riqueza de experiências que se desenvolvem do decurso da trajetória pessoal e profissional das docentes. É importante salientar que, “[...] a entrevista narrativa permite ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto social do qual faz parte [...] e reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93)

Nesse contexto, foi possível aprofundar o entendimento da relevância do objeto de estudo da pesquisa com a utilização da Entrevista Narrativa, pois a partir dos relatos das docentes, por meio da escuta das diferentes narrativas das participantes da pesquisa, foi possível compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas alfabetizadoras na rotina pedagógica da Educação Infantil e suas dinâmicas, tendo em vista a variedade de saberes produzidos diariamente no fazer cotidiano da escola.

Postas essas reflexões, Schutze (1983) destaca uma importante consideração sobre o processo de produção das narrativas de vida, ao afirmar que é fundamental para o entrevistador considerar a estrutura temporal e sequencial da história de vida do participante produtor da biografia, pois as narrativas são uma junção de estruturas processuais maiores ou menores, variando conforme a perspectiva e trajetória de vida de cada sujeito, que, no que lhe concerne, estão estruturadas em sequência de acontecimentos entre si, destacados nas narrativas ao nível de maior ou menor relevância, a partir da rememoração do portador da biografia.

Ferrarotti (2010, p. 46) diz que “[...] as formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que servem de campo social a comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional”. Assim, o autor destaca a importância da interação e participação do pesquisador na realização da entrevista narrativa, o qual deve ter uma postura adequada, por meio da escuta sensível e da abertura para que o entrevistado se sinta seguro e à vontade para partilhar sua história de vida no momento da entrevista. Nesse sentido, visando o desenvolvimento adequado das narrativas e para o sucesso da produção das narrativas, foi crucial criar um clima de confiança, reciprocidade relacional e comunicativa entre as participantes e a pesquisadora.

A entrevista Narrativa é um dispositivo de produção de dados que tem sido muito utilizada nas pesquisas com abordagem narrativa qualitativa, pois permite a valorização e o protagonismo dos participantes, dando ênfase às narrativas produzidas por esses. Nesse sentido, ao mergulharem sobre si, sobre suas práticas e experiências vivenciadas ao longo da vida, adquirem uma maior compreensão da importância das singularidades de cada indivíduo e contribuem com a transformação das ações coletivas e da sociedade que fazem parte. Portanto, “[...] a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada de profundidade, com características específicas. A ideia da entrevista é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

Os autores supracitados ainda afirmam que esse dispositivo vai além, superando os outros métodos de entrevistas tradicionais de perguntas e respostas, pois evita uma estrutura prévia de entrevista, ao utilizar uma técnica e configuração que se aproxima de forma bem específica dos interlocutores. Além disso, emprega um tipo de comunicação que faz parte da vida cotidiana das pessoas, o qual é o ato de narrar, contar e escutar histórias. Porém, é importante ressaltar que o processo de narração da entrevista não se configura de qualquer forma, pois a Entrevista Narrativa, para agregar rigorosidade científica, segue uma estrutura pré-estabelecida para qualificar o processo das narrações, seguindo um esquema autogerador.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão da estrutura organizacional do processo que envolve a realização deste dispositivo dentro da pesquisa, trazemos o Quadro 03, que apresenta, de forma detalhada e explicativa, as fases principais da realização da entrevista narrativa.

Quadro 3 - Fases de desenvolvimento da entrevista narrativa

FASES	DESENVOLVIMENTO
Organização e preparação:	<p>Iniciamos essa fase com o processo de planejamento para a realização das entrevistas. Entramos em contato com as participantes por meio do grupo de WhatsApp. No grupo, postamos o cronograma e acordamos com cada uma o melhor dia e o local escolhido para a realização de cada entrevista.</p> <p>Formulamos e organizamos um instrumental com as questões norteadoras que seriam utilizadas como disparadores de memória da entrevista (que foram elaboradas buscando alcançar os objetivos da pesquisa). Essas, por sua vez, contribuíram muito para o desenvolvimento da entrevista e para o processo de rememoração das participantes.</p>
1. Iniciação	<p>Nesse primeiro momento, conversamos com as participantes sobre o processo de realização da entrevista e suas fases. Aproveitamos para tirar dúvidas sobre o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa.</p> <p>Nessa fase, também consideramos que as participantes narrassem sobre a questão geradora, que foi: a partir de práticas pedagógicas intencionalmente desenvolvidas na educação infantil, a criança entra em contato com a linguagem oral e escrita, iniciando o processo de alfabetização. Como as práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas na Educação Infantil contribuem para aprendizagens significativas?</p>
2. Narração central (produção oral das narrativas)	<p>Nessa fase, iniciamos o processo de gravação das narrativas, onde as participantes foram encorajadas a narrarem sobre as questões norteadoras. Esse momento bem interessante, pois foi possível observar tanto as partilhas das suas trajetórias de vida profissional como a produção de ricos relatos sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras e o processo de aprendizagem significativa narrado de forma sensível e comprometida pelas participantes.</p> <p>Foram momentos de grandes emoções, pois foi possível vivenciar com elas as lembranças compartilhadas e as emoções desencadeadas nessa fase da entrevista, que se configurou como muito valiosa e significativa para a produção das narrativas.</p> <p>No decorrer da entrevista, realizamos somente gestos de encorajamento não verbal para estimular e encorajar as participantes a continuarem desenvolvendo os</p>

FASES	DESENVOLVIMENTO
	relatos. Ao término desse momento, aproveitamos para parabenizá-las e agradecer pelas valiosas narrativas que foram produzidas.
3. Fase de perguntas	<p>Nessa fase, aproveitamos para realizar algumas perguntas que contribuíram para enriquecer o material já produzido na fase anterior.</p> <p>Realizamos poucas perguntas, pois priorizamos pedir às participantes que aprofundassem alguns relatos da fase central, que necessitam de uma narrativa mais detalhada sobre algumas questões desencadeadas pelas participantes.</p>
4. Fase conclusiva	<p>Nesse momento da entrevista, paramos a gravação e agradecemos às participantes, mais uma vez pela colaboração e contribuição. Também aproveitamos para perguntar se tinham alguma questão que gostariam de destacar acerca do objeto de estudo.</p> <p>Sobre essas questões, destacadas e lembradas, fizemos anotações imediatas, no ato da produção das narrativas da entrevista.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Jovchelovitch e Bauer (2002).

Considerando o Quadro 03, é possível ter uma visão mais compreensiva de como se procedeu e os passos seguidos para a realização das entrevistas. Esse sintetiza, de forma didática, os passos seguidos no decorrer da entrevista narrativa, de modo a garantir a produção de narrativas de forma adequada, respeitando as fases, com suas regras principais, sendo: preparação, iniciação, narração central, perguntas e finalização (fala conclusiva). Nesse sentido, respeitar o desenvolvimento dessas fases/regras foi de fundamental para que as entrevistadas se sentissem confiantes e confortáveis na realização do processo de narração, o qual se destacou como momento principal na produção das narrativas. Sobre as regras, é importante esclarecer que,

A função destas regras não é tanto encorajar uma adesão cega, mas oferecer um guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que seja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista. O seguimento destas regras levará certamente a uma situação isenta de constrangimentos, e manterá a disposição do informante de contar uma história sobre acontecimentos importantes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96).

Considerando o exposto, faz-se necessário observar que foi preciso privilegiar as preferências das entrevistadas no tocante ao local, datas e horários de disponibilidade para

garantir a realização da entrevista de forma satisfatória, evitando problemas que pudessem interferir no planejamento do percurso metodológico da investigação.

Nesse contexto, garantimos que foi dedicado todo o empenho necessário para que as interlocutoras tivessem um ambiente favorável, que as estimulasse a produzirem ricas narrativas geradas a partir das questões geradoras, tendo em vista também o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa e almejando proporcionar às docentes o desenvolvimento de reflexões por meio da revisitação de suas memórias e de relatos que as levassem a repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas alfabetizadoras e refletir sobre as suas contribuições no processo de aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Como justificamos anteriormente, o processo de produção dos dados iniciou com a realização da Entrevista Narrativa, pois 03 (Três) participantes estavam em greve. Essa fase, a princípio, trouxe grandes desafios. Tivemos que nos encaixar e encontrar dias e horários que melhor se adequassem à rotina de vida e de trabalho das participantes. Para tanto, sugerimos encontros com elas nos dias de Horário Pedagógico (HP), os quais poderiam acontecer nos locais de trabalho de cada uma (CMEI). Acordamos essas alternativas para melhor viabilizar os encontros. Após esse diálogo, que aconteceu no grupo de WhatsApp da pesquisa, realizamos os combinados sobre a ordem de realização e o dia/mês/horário e o local, estabelecidos posteriormente por telefone, com antecedência e em comum acordo com cada uma. Após realizarmos esse planejamento, iniciamos a produção de dados no dia 26 de abril de 2022, no HP, com as participantes *Borboleta e Florzinha*, ambas docentes de uma mesma instituição.

Esse dia foi bem tranquilo, mas também desafiador, pois foi a primeira experiência. Fui bem recebida e acolhida pelas docentes e também pela gestora da escola. Aproveitamos para fazer um passeio para conhecer a instituição, acompanhada da docente *Borboleta*. Assim, pudemos conhecer a realidade e a estrutura do CMEI, bem como conhecer um pouco mais a participante. Foi uma espécie de aproximação agradável. Após esse momento, fomos para um espaço (Sala) silencioso da escola, onde foi possível realizar a entrevista, primeiramente com uma participante e em seguida com a outra. Esse momento foi bem interessante, pois deu início a essa fase tão rigorosa e essencial da pesquisa, o qual é o desenvolvimento e utilização dos dispositivos metodológicos para a produção dos dados. As duas compartilharam narrativas preciosas sobre o trabalho que realizam na Educação Infantil. Isso foi emocionante e muito enriquecedor para o nosso estudo.

Após alguns desencontros com a próxima participante (docente *Sementinha*), pois estive doente, tendo em vista que nosso planejamento era realizar 01 (uma) entrevista por

semana, conseguimos agendar e realizar o encontro, que aconteceu no dia 2 de maio de 2022, no CMEI onde ela trabalha. Mais uma vez fui bem recebida pela gestora, auxiliar de secretaria, e, em seguida, pela própria participante. É importante destacar que em cada encontro (entrevista narrativa) havia uma grande expectativa, tanto minha como das participantes. Esta docente possui mais anos de atuação na Educação Infantil e com alfabetização de crianças. Seus relatos demonstraram muita satisfação com o seu fazer pedagógico no processo de alfabetização. Ao término da entrevista, fui convidada para conhecer as crianças da sua turma e participar, por um instante, da sua rotina de sala de aula. Esse foi um momento bem prazeroso, significativo e interessante para a nossa pesquisa. Essa oportunidade desencadeou em mim muitas reflexões.

No dia 11 de maio de 2022, foi possível realizar a entrevista narrativa com mais uma participante, a *Joaninha*, que desde o primeiro contato nos acolheu muito bem. Esse CMEI já tinha visitado anteriormente. Então, não foi preciso fazer um passeio para conhecer, mas nesse encontro pudemos aproveitar para observar mais e produzir informações sobre a estrutura física da escola. A entrevista foi realizada na sala dos professores, pois no horário era o único espaço adequado que estava vazio e disponível no momento. A entrevista narrativa se desenvolveu muito bem, a participante ficou bem à vontade e demonstrou muita satisfação e desejo de compreender melhor o estudo, para poder contribuir com a pesquisa, fato que me deixou muito feliz. Ela enfatizou que se sentia muito honrada em poder colaborar, trocar conhecimento, bem como relatou ter expectativas para trocas de aprendizagens também com a participação nos demais encontros futuros (rodas de conversa). Mais uma vez, foi um encontro gerador de relatos e narrativas cheias de muitos conhecimentos sobre a prática pedagógica alfabetizadora na educação Infantil. Foi tão interessante que não percebemos o passar das horas. Ao término da entrevista, agradecemos a participante pelas partilhas e relatos, a qual destacou que ela quem agradecia por poder participar de um momento que considerava muito importante para ela e para mim.

Após essa última entrevista, foi preciso dar uma pequena pausa no processo de produção dos dados da pesquisa, tendo em vista que as demais participantes se encontravam em greve, afastadas das atividades em sala de aula na instituição, fato que gerou momentos de grande expectativa e ansiedade, pois ficamos com medo de atrasar o planejamento da pesquisa. Para nossa alegria, no início do mês de junho de 2020, as 03 (três) participantes que estavam em greve desistiram do movimento e avisaram que estavam retornando ao trabalho docente. Uma das participantes propôs um encontro com elas no próprio CMEI no dia 3 de junho de 2022, haja vistas que elas fazem parte da mesma instituição. Concordamos, então

com o dia e o horário propostos e realizamos a entrevista narrativa com as participantes (*Abelhinha, Jardineira e Passarinho*).

Novamente ressaltamos a boa acolhida e recepção que tivemos em todas as instituições que fizeram parte do lócus da pesquisa. Nessa não foi diferente. As entrevistas foram realizadas numa sala de leitura, espaço agradável, onde as crianças são levadas para participarem de momentos de leitura e contação de histórias. Esse CMEI possui uma boa estrutura, além de ser grande e espaçoso. É importante destacar mais uma vez que essa fase da pesquisa foi muito significativa. Nesse encontro muito proveitoso, foi possível otimizar o planejamento da pesquisa, bem como produzir relatos bem interessantes para o estudo. As participantes *Abelhinha, Jardineira e Passarinho* contribuíram muito com narrativas importantes para a compreensão do problema pesquisado. Das entrevistas realizadas nesse dia, emergiram relatos cheios de significado, regados de momentos emocionantes, não só para as participantes, mas para a pesquisadora, que não conteve as lágrimas com o relato emocionante compartilhado por uma das participantes, onde ela rememorou sua trajetória de vida, especialmente sobre as dificuldades vividas pelos seus pais e os esforços realizados por eles para que ela chegasse onde chegou hoje. Foi nesse momento que compreendi ainda mais a importância das autobiografias para a ressignificação das práticas. Nesse sentido, ao escutar tantos relatos potentes, foi possível mergulhar em nossa trajetória de vida também, tendo em vista que, ao olhar para a trajetória das participantes, me flagrei rememorando a minha.

A utilização da Entrevista Narrativa como dispositivo de produção de dados foi de grande relevância nessa etapa, pois o processo de alfabetização exige das docentes uma ação cada vez mais reflexiva e crítica. Por isso, acreditamos que os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram os mais adequados, haja vista as especificidades da pesquisa contidas nos objetivos propostos. Para tanto, ressaltamos que utilizamos um gravador de voz para subsidiar o registro das narrativas produzidas pelas docentes. Isso se justifica pela necessidade de preservar as informações importantes para o desenvolvimento do estudo, tendo em vista que as narrações foram transcritas posteriormente para subsidiar o processo de organização, análise e interpretação dos dados da pesquisa. É importante destacar também que a gravação das narrativas aconteceu mediante a devida autorização das participantes (entrevistadas).

2.5.2 Roda de Conversa

A roda de conversa não é um espaço onde se estabelecem relações e interações sociais que se apresenta de modo recente. Ela existe há muito tempo em nossa sociedade, pois era a partir da partilha das vivências que as histórias e as experiências vividas por um povo iam passando de geração a geração. Era na roda nos terreiros das casas que os adultos conversavam, trocavam experiências e compartilhavam conhecimentos, produzindo saberes a partir de seus cotidianos. De modo atual, ela vem sendo utilizada em diferentes contextos, e de modo mais específico, tem sido deveras explorada como instrumento metodológico de produção de dados nas pesquisas com abordagem Narrativa, principalmente na área educacional.

Partindo desse pressuposto, utilizamos como base de sustentação teórica a concepção de Roda contemplada nos estudos de Warschauer (2017), dentre outros pesquisadores. Para a autora, as Rodas de conversas (RC) são uma possibilidade bem significativa não só como dispositivo de produção de dados. Ela vai além dessa proposta, podendo também ser utilizada como espaço para a formação e autoformação dos participantes. Ao tempo em que imersos na dinâmica dos encontros e nas experiências partilhadas e compartilhadas na roda, os sujeitos se abrem para novas perspectivas, novos olhares sobre diversas temáticas discutidas conforme os objetivos de cada encontro. Nesse sentido, por meio da escuta sensível e do diálogo aberto entre os participantes, é possível produzir novos saberes que ressignificarão suas práticas, bem como ampliar como se relaciona consigo mesmo e como o mundo em sua volta.

Em virtude dessa compreensão, Warschauer (2017, p. 107) destaca que, “a Roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados na reflexão e na sua partilha”. Conforme a autora, esse processo de reflexão, partilha e espaço aberto para o diálogo franco e seguro precisa ser construído a partir do primeiro encontro, com a organização de um ambiente acolhedor, onde todos se sintam à vontade para participar da Roda, indo ao encontro de si e do outro por meio da empatia com as experiências e vivências compartilhadas, a partir de uma escuta dialógica verdadeira e sensível. Assim,

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (LIMA; MOURA, 2014, p. 99).

As autoras vislumbram o grande potencial desse dispositivo de produção de dados no âmbito da pesquisa narrativa, pois esse se apresenta com ricas possibilidades criativas para uma reinvenção metodológica e formativa, haja vista proporcionar, tanto para o pesquisador como para os interlocutores da pesquisa, espaços para um diálogo onde se desenvolva reflexões sobre as práticas educativas dos participantes de forma democrática, pois na Roda não existe o sujeito que detém o conhecimento e aquele que está lá para aprender, ao contrário, nos encontros, todos estão abertos a novas possibilidades de aprendizagem e de ensinagem, trocando, partilhando conhecimentos e produzindo novos saberes.

Ampliando essas reflexões, Lima e Moura (2014), corroboram, discutindo que na Roda de Conversa as contribuições de cada participante são desencadeadas a partir da dialogicidade com o outro e consigo mesmo, seja para discordar, acrescentar ou para reforçar um consenso de ideias nas falas anteriores. Conversar nessa concepção se traduz em compreender com maior precisão o pensamento do outro, refletir mais sobre si mesmo e sobre as narrativas singulares partilhadas reveladas em cada encontro.

Considerando essas análises significativas sobre a potência e riqueza desse dispositivo que se revela com grandes possibilidades dentro da pesquisa, é salutar enfatizar ainda mais a sua utilização também enquanto espaço para realização de um processo formativo a partir das vivências e trajetórias de vida dos sujeitos. Para dar ênfase a essa concepção, destacamos que “[...] a formação ocorre enquanto se trabalha e potencializa-se quando criamos oportunidades formativas, como a reflexão sobre a própria prática, as trocas de experiências, a criação de espaços para a pessoa, para além do profissional” (WARSCHAUER, 2017, p. 98).

Para melhor compreender a dinamicidade, criatividade, riqueza e benefícios que a utilização da Roda de Conversa na pesquisa pode proporcionar, trazemos esse gráfico extraído de um estudo realizado por Silva (2020) em sua dissertação de mestrado. O referido autor evidencia, de forma bem significativa, as diferentes nuances e potencialidades que podem emergir no desenvolvimento das Rodas, utilizadas também de forma contínua como espaço de formação e autoformação para educadores ou outros grupos de profissionais, assim como metodologia de produção de dados em pesquisas com abordagem Qualitativa Narrativa.

Figura 1 - Diagrama Potencialidades da Roda de Conversa



Fonte: Silva (2020, p. 44).

A Figura 01 traz muitas reflexões sobre as inúmeras possibilidades e potencialidades de trabalho utilizando as Rodas de Conversas. Para tanto, é preciso primeiramente criar um ambiente de recepção e acolhida das participantes da pesquisa. Nesse sentido, as essas foram convidadas com antecedência, onde, por meio de conversas prévias realizadas no grupo, foi possível dialogar buscando um consenso para o melhor dia e horário para a realização de cada encontro. É importante destacar que esse momento foi o mais difícil, tendo em vista a dificuldade de encontrar um dia e horário que fosse mais adequado para todas. A esse respeito, as participantes colocaram, a princípio, que suas disponibilidades seriam nos dias em que estivessem de HP. Porém, após um bom diálogo, chegamos ao consenso no tocante à data da realização da 1ª roda. Realizamos no decorrer da investigação 04 (Quatro) encontros, cada um com planejamento e organização em torno dos temas abordados e dos objetivos da pesquisa, onde esses guiaram as reflexões geradoras das narrativas.

Importante salientar que a riqueza das narrativas produzidas em cada Roda foi registrada por meio de gravações de áudios e de vídeo. Essa opção se faz necessária para a fase de registro e posterior transcrição para análise e organização dos dados. Para tanto, as participantes assinaram um termo (TCLE), autorizando e permitindo a utilização desses aparelhos para que, posteriormente, pudéssemos analisar e categorizar as narrativas para a consolidação e conclusão do estudo.

Essa fase da pesquisa se revelou como muito produtiva para as participantes, uma vez que os momentos de discussão e reflexão coletiva com outras docentes da área de atuação foi bem produtivo, podendo culminar em trocas marcadas por muitos aprendizados e experiências enriquecedoras e significando uma ótima oportunidade para a reconstrução de suas práticas pedagógicas. As quatro rodas de conversa foram realizadas em uma das instituições que faz parte do lócus da pesquisa, no CMEI Helena Medeiros, que fica localizado na zona norte da

cidade. Realizamos nesse local por ficar numa posição que melhor se encaixou na disponibilidade de localização da maioria das participantes. Para cada encontro, era produzido um vídeo-convite, que era enviado para as participantes por meio do grupo de WhatsApp. Esses eram criados para garantir a comunicação entre a pesquisadora e as participantes. O convite-vídeo também continha elementos que envolviam a temática (Jardim) dos encontros.

Na realização da primeira Roda, tivemos como objetivos acolher e sensibilizar as participantes sobre a importância da colaboração de cada uma para a realização dessa pesquisa, bem como realizar a apresentação do Projeto, destacando os pontos centrais: tema, problema, objetivos do estudo e metodologia (ênfatizando a realização de quatro rodas de conversa), utilizados para o alcance dos resultados esperados. Nesse primeiro momento, também aproveitamos para recolher das participantes o TCLE, entregue e apresentado no ato da realização da entrevista narrativa.

Essa primeira Roda iniciou com a recepção das participantes na entrada. Após todas estarem acomodadas, demos as boas-vindas e agradecemos a presença. Para o primeiro momento de acolhimento, foi realizada uma dinâmica chamada “O jardim secreto”, que se desenvolveu de forma bem animada. Nessa, cada participante escolhia uma flor de papel, nas cores azul, verde, vermelho, lilás e amarelo. Cada flor representava um cumprimento: abraço, aperto de mão, palavras de ânimo, olhar carinhoso e carinho no rosto. Todos esses gestos foram realizados pelas participantes no decorrer de uma história contada pelo coordenador. Assim, de acordo com cada flor que aparecia na história, as participantes iam realizando esses gestos de carinho entre si. Foi um momento bem interessante, aproveitamos para descontrair e iniciar o encontro de forma bem dinâmica e alegre. Após esse momento, houve a apresentação das participantes, onde foram convidadas a falar um pouco sobre si e a trajetória profissional, a escola que trabalha, anos na educação infantil, dentre outros.

A partir desse primeiro momento, procuramos criar um clima agradável para que todas ficassem à vontade e confiantes para a participação nos momentos seguintes da RC. Assim, começamos a fazer a exposição da apresentação do projeto de pesquisa, abordando seus pontos principais (tema, objetivos, questão-problema e metodologia). Aproveitamos para explicar sobre os dispositivos de produção de dados, bem como a importância das RC para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, realizamos uma dinâmica onde, em baixo de cada cadeira das participantes, havia uma figura que abordava diferentes tipos de práticas pedagógicas. Cada participante foi convidada a encontrar a sua e explicar se considerava uma prática pedagógica tradicional ou conduzia a aprendizagens significativas. Esse momento foi pensado e realizado para subsidiar as discussões sobre o tema central do encontro, que foi

sobre as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para aprendizagens significativas na Educação Infantil. Após a análise da imagem, elas foram convidadas a falar sobre o entendimento e compreensão sobre o tema. Após esse momento, foram envolvidas pelo clima dialógico do encontro, resultando num momento rico para as discussões e reflexões realizadas na Roda, com produção de narrativas muito significativas para a pesquisa.

Em seguida, realizamos uma dinâmica denominada “Flor que desabrocha na água”, para revelação e escolha dos codinomes das participantes, que aconteceu da seguinte forma: cada uma escolhia uma flor de papel e recebia um copo com água. Escondidos por trás das pétalas das flores estavam os codinomes, que se revelavam de forma mágica ao colocar cada flor em contato com a água. Optamos por identificar as participantes com codinomes para preservar o anonimato dessas e para identificação das falas nas narrativas produzidas. Após todas saberem qual seria seu codinome, pedimos que falassem o que elas perceberam de semelhança entre todos os nomes. Nesse momento também pedimos que cada uma pesquisasse o significado dos nomes para apresentarem na próxima Roda. Elas ficaram muito animadas e já pensando em como seria esse momento. É importante destacar que todos os codinomes foram escolhidos com base nos elementos de um jardim.

Na sequência, finalizamos a roda agradecendo a participação de todas e entregando lembrança e mimos do primeiro encontro. Elas receberam bolsa contendo caneta em formato de flor, folders sobre o projeto e um bloquinho para anotações. Em seguida, definimos a data da realização da próxima Roda de Conversa (RC), onde priorizamos a disponibilidade e desejo da maioria, para que todos pudessem participar e aproveitar esse espaço como momento de discussão e trocas de conhecimentos entre pares. Essas reflexões emergiram a partir dos relatos das participantes sobre a seguinte questão: quais as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para aprendizagens significativas na Educação Infantil?

A realização de uma RC, conforme as referências utilizadas, requer uma organização criteriosa, seguindo um planejamento prévio com o propósito de guiar o desenvolvimento dessa para permitir que as participantes se sintam envolvidas num clima de escuta sensível, com abertura para partilharem seus saberes e vivências. Desse modo, para melhor compreensão e visualização de como se desenvolveu a 1ª RC da pesquisa, apresentamos no Quadro 04 (quatro), no qual se identifica a programação em um roteiro estruturado, com detalhes criteriosos, que subsidiou o desenvolvimento do encontro.

Quadro 4 - Programação roda de conversa inicial

PROGRAMAÇÃO RODA DE CONVERSA INICIAL		
<p>LOCAL: CMEI HELENA MEDEIROS</p> <p>TEMÁTICA DO ENCONTRO: UM JARDIM ENCANTADO</p> <p>HORA: 08h 30min. ÀS 11h 30min.</p>		
<p>TEMA:</p> <p>Apresentação da pesquisa e colaboradores; escolha de pseudônimos</p> <p>As contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para as aprendizagens significativas educação infantil.</p>	<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acolher as participantes com uma dinâmica de acolhida; ● Apresentar a pesquisa as participantes por meio de folder e exibição e Power point, com ênfase no objeto de estudo, a problemática, os objetivos, a metodologia e quaisquer outras informações necessárias para o bom desenvolvimento desta atividade; ● Produzir um cartaz coletivo com figuras para refletir sobre “As contribuições das Práticas pedagógicas alfabetizadoras para as aprendizagens significativas”. ● Realizar dinâmica para revelação e escolha dos codinomes das participantes; ● Sistematizar e definir a data da próxima Roda de Conversa; 	<p>RODA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmica para acolhimento e apresentação de todos os participantes; - “O Jardim Encantado”. ● Exposição dos elementos principais do projeto de pesquisa: objeto, problema, objetivos e metodologia; ● Apresentação dos roteiros e datas de realização das próximas Rodas de Conversa; ● Produção e confecção de um cartaz coletivo: Cada participante irá trazer para o encontro uma fotografia ou imagem de uma prática pedagógica alfabetizadora, onde irão classificar como sendo uma prática significativa ou tradicional. Após o término da atividade serão motivadas a narrarem sobre as contribuições das práticas pedagógicas para as aprendizagens significativas das crianças.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Produzir uma narrativa oral de avaliação do encontro. ● Entregar os Mimos do Encontro para as participantes; ● Exibir um Vídeo reflexivo para finalização do Encontro 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmica de revelação e escolha dos codinomes das participantes; - “A flor que desabrocha na água” ● Produção de narrativa oral para a avaliação do encontro ● Distribuição dos Mimos do Encontro - Bolsa personalizada contendo bloco de anotações e caneta decorada em forma de flor; ● Exibição de Vídeo Reflexivo para finalização do Encontro; - Vídeo: As cores das Flores. ● Considerações finais: Agradecimentos - Lanche
--	---	---

Fonte: Programação elaborada pela pesquisadora (2022).

O Quadro 04 foi produzido para podermos realizar uma análise mais compreensiva do planejamento e desenvolvimento da primeira Roda. Demonstra cada momento do encontro, o horário de realização. Além disso, aborda os recursos que foram utilizados, as dinâmicas desenvolvidas e os temas abordados no processo de reflexão e discussão coletiva. Para uma visualização da decoração e organização do espaço, compartilhamos esses registros nas imagens que seguem abaixo.

Figura 2 - Decoração e organização do espaço da primeira roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 3 - Decoração e organização do espaço da primeira roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nas Figuras 2 e 3, tem-se o registro da decoração e organização do espaço onde realizamos a primeira roda de conversa. Procuramos dar um toque de carinho em cada detalhe, desde a decoração até as lembranças que foram entregues para as participantes ao final do encontro. Decoramos conforme a temática dessa, que foi jardim encantado. Procuramos deixar o ambiente bem bonito e aconchegante, para melhor acolher as participantes, pois consideramos que um ambiente bem acolhedor pode contribuir para deixar as participantes mais à vontade no momento das discussões e produções das narrativas.

A primeira roda de conversa foi um momento bem interessante. Ao término do encontro, as participantes foram convidadas a produzir uma narrativa oral para avaliação desse. Todas disseram que tudo foi maravilhoso e informaram gostaram tanto que nem se deram conta de o tempo passar. Ressaltaram também que foi um momento rico em trocas de conhecimentos, ótima oportunidade para compartilharem experiências sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil. Para celebrar esse momento tão importante, que se configurou tão positivo, prazeroso e produtivo, servimos um delicioso lanche em forma de agradecimento a todas as interlocutoras pela presença, participação e excelentes contribuições em forma de narrativas.

Na realização da segunda Roda, iniciamos recepcionando as participantes, dando boas-vindas, cantando a música “Amiga, que bom que veio”, a qual foi cantada em dupla. Para isso, cada uma escolhia uma colega para cantar e desejar boas-vindas. Foi bem interessante, pois essa atividade permitiu maior entrosamento e mais desenvoltura na produção das narrativas. Após esse momento inicial, pedimos que todas sentassem na roda para a realização da dinâmica de abertura e acolhida, que se chama “como pássaros e borboletas ao ar”. Essa se

desenvolveu com as participantes sentadas, quando a coordenadora do encontro (pesquisadora) fez a leitura de uma história que falava de uma casa com um jardim cheio de animais que não voam, pássaros e borboletas. Cada vez que o nome desses elementos aparecia na história, as participantes tinham que imitar os seguintes gestos: imitar um pássaro em voo, flutuar como o voo de uma borboleta e ficar imóveis com as mãos sobre os joelhos. Esse momento foi bem divertido, pois exigia concentração e atenção. O mais interessante foi que não houve erros, todas estavam tão concentradas nos comandos contidos na história que pareciam que tinham ensaiado. Foi bem legal e esse fato trouxe muitas gargalhadas.

Após esse momento de descontração, pedimos que as participantes apresentassem o material que prepararam sobre o significado dos codinomes. Cada uma apresentou de forma bem criativa uma figura relacionada ao seu codinome, assim como apresentaram resultados de pesquisas feitas sobre curiosidades, significado e importância de cada elemento que faz parte do jardim (Abelhinha, borboleta, jardineira, joaninha, sementinha, passarinho e florzinha). Em seguida, pedimos que cada uma fizesse uma relação entre o cultivo de um jardim e o processo de aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Dando prosseguimento ao roteiro da RC, realizamos uma dinâmica de caça ao tesouro para subsidiar o processo de discussão e reflexão coletiva do texto de apoio e iniciar a conversa sobre o tema do encontro, que foi sobre as “Aprendizagens significativas na educação infantil”. A dinâmica consistiu em dividir o texto de apoio em partes, distribuído em 07 caixas-tesouros, as quais foram espalhadas e escondidas na sala do encontro. Pedimos que cada uma saísse à procura e encontrasse o seu tesouro. Quando todas encontraram, os tesouros, que eram chocolates e uma parte do texto para leitura, foram abertos. Em seguida, cada uma realizou a leitura compartilhada, seguindo a ordem estrutural do texto. Após isso, foi iniciada a conversa, discussão e reflexão sobre o tema da RC. As discussões se desenvolveram com base no texto produzido por Santos e Junior (2016), com base nas ideias de Ausubel (1982) e Moreira (1999).

Desse modo, destacamos a importância desse processo de discussão e reflexão sobre as aprendizagens significativas na Educação Infantil, pois o principal objetivo desse foi conduzir as interlocutoras a realizarem reflexões e produção de novos saberes sobre o tema. Nesse sentido, esse momento foi pensado para dar suporte e significação ao processo de construção coletiva, no qual as participantes foram conduzidas a realizar sobre qual a concepção de aprendizagem significativa na Educação Infantil, produzida pelas participantes a partir das discussões realizadas. Esse foi o momento principal da segunda RC, pois fez emergir muitas narrativas valiosas sobre o tema, que envolve um dos objetivos da pesquisa.

Além disso, contribuiu para que as docentes tivessem a oportunidade de ressignificar seus saberes sobre a importância do desenvolvimento da aprendizagem significativa para as crianças.

Nesse cenário, é importante destacar que, em cada roda de conversa realizada, buscamos nos apoiar principalmente na forma de organização e planejamento da roda, seguindo os estudos de Warschauer (2017). A referida autora destaca a importância de se organizar a Roda de Conversa em três momentos com: *Abertura* (acolhida), *Desenvolvimento* (discussão da pauta) e *Fechamento* (avaliação da pauta, reflexão de fechamento e encaminhamentos para o próximo encontro). Para melhor visualização da segunda roda, trazemos as Figuras 4 e 5, a seguir, com alguns registros sobre a decoração e ambientação do local desse encontro.

Figura 4 - Decoração e organização do espaço da segunda roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 5 - Decoração e organização do espaço da segunda roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Esses registros das imagens revelam o cuidado que tivemos com a organização e decoração de cada encontro, pois acreditamos que uma boa acolhida e ambientação também contribuem para que as participantes se sentiam acolhidas e motivadas para participarem de cada roda. Para concluir, a segunda RC foi muito produtiva e, mais uma vez, se revelou momento de muita troca de experiência e aprendizado para todas as participantes, inclusive para a pesquisadora, pois cada encontro se configurou ainda mais enriquecedor e produtivo.

Finalizamos essa roda com a produção dos relatos orais das participantes para a avaliação da RC. Em seguida, conversamos sobre a data dos próximos encontros, para priorizar a disponibilidade e opinião da maioria. Para concluir essa manhã muito produtiva e

para celebrar mais uma RC concluída com muita dedicação, gratidão e valorosas contribuições em narrativas das participantes, foi servido um delicioso lanche.

Para uma melhor análise e visualização da organização e planejamento do segundo encontro, elaboramos o Quadro 05, que trata do desenvolvimento da segunda Roda de Conversa.

Quadro 5 - Programação Roda de Conversa II

PROGRAMAÇÃO RODA DE CONVERSA II		
LOCAL: CMEI HELENA MEDEIROS HORÁRIO: 8h 30min. TEMÁTICA: APRECIANDO A LEVEZA DOS PASSARINHOS E BORBOLETAS		
TEMA: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ● Acolher as participantes com uma dinâmica; ● Realizar dinâmica para refletir sobre o símbolo do codinome de cada participante; ● Refletir sobre as aprendizagens significativas na Educação Infantil; ● Construir coletivamente a concepção de aprendizagem significativa na Educação Infantil; ● Produzir uma narrativa oral de avaliação do encontro. 	EM RODA: <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmica de acolhimento; - Como Passarinhos e Borboletas ao ar; ● Dinâmica de reflexão sobre os codinomes das participantes; ● Rememoração oral do encontro anterior; ● Leitura de texto de apoio à discussão sobre aprendizagem significativa na Educação Infantil; - Para dinamizar a leitura e discussão do texto, o mesmo foi fatiado e distribuído para as participantes por meio da dinâmica: “caça ao tesouro” (em cada tesouro terá uma parte do texto, para a leitura compartilhada). ● Discussão em roda: o que são aprendizagens significativas na Educação Infantil? ● Construção coletiva da concepção de aprendizagem significativa do grupo; ● Produção de narrativa oral para avaliação do encontro; ● Combinados para a próxima Roda de Conversa ● Lanche

Fonte: Programação elaborada pela pesquisadora (2022).

A terceira Roda de Conversa se configurou como bem desafiadora, pois nos mobilizou um pouco mais, tendo em vista que realizamos o planejamento e organizamos ela para

acontecer na data agendada, porém, alguns dias antes, as participantes informaram que não poderiam participar porque ia ser sábado letivo para elas e que teriam que estar na escola repondo aulas do déficit da greve que aderiram. Essa situação gerou muitas angústias, enquanto tínhamos que encontrar agora outra data que conciliasse a disponibilidade de tempo das participantes.

Nesse momento, tivemos que começar uma nossa movimentação em busca de um consenso para definir uma nova data para nosso encontro. Após alguns dias sem sucesso tentando encontrar o melhor dia para a maioria, decidimos realizar a terceira RC em dois momentos, pois não foi possível encontrar um dia que contemplasse a participação de todas. Desse modo, realizamos o primeiro momento com (04) quatro participantes de forma presencial no CMEI Helena Medeiros, no turno da tarde. O encontro começou às 14h, com uma dinâmica de acolhida (Um garotinho chamado amor), onde as participantes ficaram em duplas para a realização dessa.

Após esse momento de descontração e acolhida, iniciamos as discussões do tema, sobre as situações de aprendizagem significativas oportunizadas pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras. A partir da realização da dinâmica do quebra-cabeça, em que colocamos em envelopes quebra-cabeças que formavam imagens de situações de aprendizagens significativas e alfabetizadoras. Cada participante escolheu um envelope; em seguida foram desafiadas em forma de competição e brincadeira a montarem o material disposto em forma de quebra cabeça. Ao término da montagem, cada uma foi motivada a descrever as imagens reveladas. Essa dinâmica foi bem interessante e significativa, pois deu início ao processo de discussão sobre o tema da Roda. Em seguida, entregamos um instrumental contendo um quadro para ser preenchido por elas, o qual pedia que cada uma descrevesse duas situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras, assim como a identificação das aprendizagens significativas desenvolvidas em cada situação de aprendizagem descrita pelas docentes.

Nessa RC, as participantes foram motivadas a pensar sobre as situações de aprendizagens e as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas rotinas de trabalho a partir da atividade realizada. Após esse momento, cada uma apresentou suas produções, o que gerou uma reflexão coletiva sobre as situações de aprendizagens descritas por cada participante. Foi um momento bem rico, pois destacou o processo de escuta de forma atenta e sensível às experiências e narrativas partilhadas pelas colegas no decorrer das discussões.

Para finalizar essa Roda, cada participante foi convidada a fazer uma avaliação oral do encontro, em que foi enfatizado, de forma unânime, a relevância da pesquisa para elas, pois

destacaram que foram momentos ricos, que proporcionaram grandes aprendizados. Ao término desse momento, fizemos a entrega dos mimos do encontro para as participantes em forma de gratidão por mais uma etapa concluída. Para concluir a terceira RC, servimos um lanche às participantes. Abaixo, temos imagens de alguns momentos desse encontro (Figuras 6, 7 e 8).

Figura 6 – Desenvolvimento de dinâmica da terceira roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 7 - Dinâmica da terceira roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 8 - Lembrancinha da terceira roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Essas imagens trazem registros preciosos desse encontro, que foi bem interessante. Nas duas primeiras, é possível ver as docentes realizando uma dinâmica desenvolvida para

iniciar e motivar as discussões sobre o tema desta roda. Na dinâmica, as participantes montam um quebra-cabeça com imagens de situações de aprendizagens significativas.

O segundo momento da terceira Roda de conversa aconteceu alguns dias após de forma virtual, via Google Meet, pois não foi possível encontrar uma data de consenso entre as demais participantes que não puderam participar presencialmente. Procuramos seguir a mesma programação da Roda presencial. Enviamos o material para elas, que responderam o quadro sobre as situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras, o qual foi devolvido pelas participantes via aplicativo de WhatsApp. A partir desse material, realizamos as discussões, seguindo a mesmo planejamento da roda presencial, com exceção do lanche, que não foi possível realizar, pois cada uma estava em suas residências. Para uma melhor visualização da programação e planejamento dessa Roda, destacamos, a seguir, o Quadro 6.

Quadro 6 - Programação Roda de Conversa III

PROGRAMAÇÃO RODA DE CONVERSA III		
LOCAL: CMEI HELENA MEDEIROS/GOOGLE MEET		
HORÁRIO: 14h		
TEMA: SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS OPORTUNIZADAS PELAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ● Acolher as participantes com uma dinâmica; ● Descrever situações de aprendizagens significativas oportunizadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras na educação infantil; ● Produzir uma narrativa oral de avaliação do encontro. 	EM RODA: <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmica de acolhimento; ● Rememoração oral do encontro anterior; ● Realização da dinâmica da montagem de um quebra-cabeça com imagens de situações de aprendizagens significativas na Educação Infantil; ● Cada participante descreve 02 situações de aprendizagem desenvolvidas na sua prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil e identifica as aprendizagens significativas oportunizadas a partir das situações descritas; ● Socialização das situações de aprendizagem descritas pelas dupla/trio e reflexão coletiva sobre as aprendizagens significativas oportunizadas; ● Produção de narrativa oral do encontro; ● Combinados para a

		próxima Roda de Conversa; ● Considerações finais e agradecimento com entrega de Mimos: Enfeite em elo com Borboleta. ● Lanche
--	--	---

Fonte: Programação elaborada pela pesquisadora (2022)

Tendo em vista a realização dos encontros anteriores, a quarta e última Roda de Conversa foi realizada também no CMEI Helena Medeiros e teve como proposta desenvolver uma discussão reflexiva com as participantes sobre o tema: desafios e possibilidades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil. Além disso, realizar, ao final do encontro, um momento de confraternização e agradecimento às participantes, com a entrega de mimos e lembrancinhas, simbolizando nossa gratidão pela colaboração e participação dessas na pesquisa e suas valiosas participações nas RD e na Entrevista narrativa, pois as contribuições das interlocutoras foram fundamentais para o bom andamento e realização da investigação.

Nesse encontro, também foi possível apresentar uma pré-análise das narrativas produzidas sobre os desafios e as possibilidades no desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora, apresentando trechos das falas transcritas de cada participante sobre o tema. Iniciamos esse momento após a realização da dinâmica de abertura (O Jardim e o reino das cores). Essa dinâmica dividiu as participantes em territórios identificados pelas cores azul, amarelo, verde e vermelho. Cada território era habitado pelas participantes e em cada um era exigido que fizessem gestos e ações solicitados pela coordenadora do encontro (pesquisadora). Esse momento se materializou como a abertura e acolhida da roda, e foi bem interessante, pois todas interagiram e se divertiram bastante. Após esse primeiro momento, realizamos outra dinâmica, chamada *guia-me se for capaz*, para preparar e motivar as participantes para se envolverem efetivamente no momento de reflexão e discussão sobre o tema central dessa última RC.

As discussões tiveram como mote a leitura das narrativas, que foi um momento bem interessante do encontro, pois permitiu perceber a emoção e surpresa delas em lerem as suas próprias falas, produzidas no momento das entrevistas. Algumas não conseguiram identificar as próprias narrativas, mas até esse fato permitiu que a RC fosse tão surpreendente e rica em material produzido, tendo em vista que as participantes se reconheceram enquanto pessoas e profissionais transformadas após participarem desse processo de ação, escuta sensível, partilha e reflexão que as rodas de conversa proporcionaram para elas e para mim, enquanto pesquisadora. Nesse sentido, fiquei muito contente com os relatos delas sobre o quanto

estavam felizes e agradecidas por participarem desse processo de colaboração e reflexão permitido pela pesquisa. Isso nos deixou imensamente agradecida também, especialmente por conseguir alcançar os objetivos propostos para cada encontro.

Ainda nessa Roda de Conversa, aproveitamos para a realização de uma avaliação oral das participantes sobre todos os encontros que foram realizados. Nesse sentido, cada participante relatou, de forma gentil e sincera, os sentimentos e os aprendizados que construíram nos momentos das rodas, bem como das entrevistas e das vivências compartilhadas nas discussões realizadas, sobretudo em cada RC. Esse encontro foi muito emocionante, pois ficamos com um misto de alegria e saudade por todos os momentos compartilhados, pelas conversas, sorrisos, lágrimas e conhecimentos compartilhados ao longo dessa caminhada que percorremos juntas.

Finalizamos essa RC fazendo a leitura de um texto reflexivo com os agradecimentos para as participantes. Nesse momento, realizamos a entrega das lembrancinhas, que foi um Kit contendo estojo-nécessaire para lápis e um porta-canetas/trecos com chocolates dentro. Ao término desse último encontro, para celebrar a finalização dessa etapa tão importante do projeto, servimos para as participantes um delicioso lanche, para ressaltar esse momento de confraternização e agradecimento. Para uma melhor compreensão sobre a programação e desenvolvimento da quarta RC, trazemos o Quadro 07, em seguida alguns registros desse emocionante e último encontro.

Quadro 7 - Programação Roda de Conversa IV

RODA DE CONVERSA IV		
LOCAL: CMEI HELENA MEDEIROS HORÁRIO: 07h 30min.		
TEMA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	OBJETIVOS: ● Acolher as participantes com uma dinâmica; ● Relacionar os desafios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil narrados pelas participantes; ● Refletir sobre os desafios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil;	EM RODA: ● Dinâmica de acolhimento: O jardim e o Reino das cores ● Rememoração oral do encontro anterior; ● Apresentação dos desafios apresentados nas narrativas das participantes; ● Discussão coletiva dos desafios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar as possibilidades de uma prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil narradas pelas participantes; ● Refletir sobre as possibilidades de uma prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil; ● Promover um momento de agradecimento e confraternização e entre as participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação das possibilidades apresentadas nas narrativas das participantes; ● Discussão coletiva das possibilidades para uma prática pedagógica alfabetizadora na educação infantil; ● Realização de dinâmica para avaliação reflexiva das rodas; ● Considerações finais, mensagem reflexiva e agradecimentos. ● Entrega dos mimos em agradecimento para as participantes; ● Confraternização e Lanche
--	--	--

Fonte: Programação elaborada pela pesquisadora (2022)

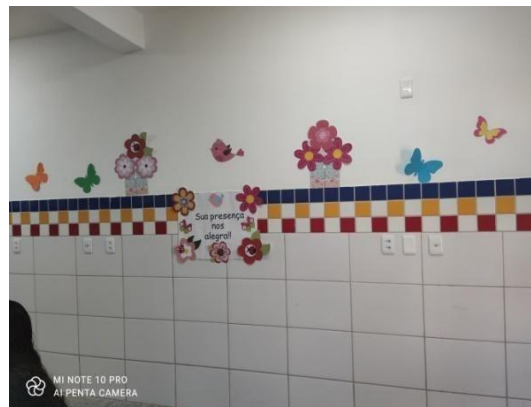
O Quadro 07 apresenta, de forma resumida e compreensiva, como se desenvolveu a última roda de conversa, detalhando todos os recursos e materiais utilizados, bem como as dinâmicas que foram realizadas para a acolhida das participantes e o momento das reflexões e discussão coletiva sobre o tema do encontro. As imagens a seguir destacam nosso zelo e dedicação em cada detalhe da ornamentação e decoração do espaço, pois a nossa intenção era mostrar para as participantes o nosso sentimento de gratidão e agradecimento pelas contribuições que deram ao trabalho. As imagens revelam que foi um encontro bem especial, festivo e de comemoração da finalização dessa fase tão importante da pesquisa.

Figura 9 - Decoração e organização do espaço da quarta roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 10 - Decoração e organização do espaço da quarta roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 11 - Decoração e organização do espaço da quarta roda de conversa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

2.6 Procedimentos de organização, interpretação e análise das narrativas

Para realização dessa fase da pesquisa, a princípio, fez-se necessário a organização e transcrição das narrativas produzidas nas Rodas de Conversas e na Entrevista Narrativa, sendo essas gravadas em áudio para melhor reprodução das narrações. Com base nesse material, desenvolvemos os procedimentos de organização, análise e interpretação de dados da pesquisa. Essa etapa teve como base de sustentação teórica e metodológica a técnica de

análise textual discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2020; 2006). Além disso, nos apoiamos nos estudos de Moraes (2003) e Ricouer (2019).

Buscamos refletir e produzir análises que permitiram compreender as práticas pedagógicas alfabetizadoras que coadunam para uma aprendizagem significativa e suas contribuições para o processo de alfabetização na Educação Infantil. Para tanto, iniciamos a desmontagem dos textos a partir da etapa de unitarização do corpus (textos), oriundos dos dados produzidos nas entrevistas narrativas e nas rodas de conversa, baseados em Moraes e Galiuzzi (2020), onde os dados foram organizados (desmontagem), unitarizados, categorizados em unidades de significação e, posteriormente, analisados conforme a técnica de Análise Textual Discursiva. Essa técnica de procedimentos criteriosos colaborou para uma análise rigorosa, resultando na interpretação e compreensão das diferentes narrativas partilhadas pelas participantes da pesquisa.

É importante destacar que Moraes (2003, p.191) corrobora ao descrever em argumentos que “[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários e a categorização, em que a nova compreensão é comunicada e validada”. Desse modo, essa análise permite não só a categorização e organização dos dados, mas, sobretudo, colaborar para a compreensão das significações emergentes dos dados, para uma melhor compreensão do objeto de estudo, refletindo na possibilidade da construção de novos conhecimentos e teorização sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras na educação Infantil, para imprimir significados no processo de aprendizagem significativa das crianças. Assim,

A análise textual aqui proposta tem sido utilizada tanto em pesquisas de mestrado como doutorado, abrangendo áreas tão diversificadas quanto Comunicação, Psicologia, Educação, Serviço Social e Educação Ambiental. Em algumas das pesquisas essa metodologia tem sido utilizada integrada a outras abordagens de análise. A análise textual discursiva tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2003, p. 191).

A ADT consiste em analisar e extrair comunicações significantes e interpretativas de textos diversos e em todas as formas de comunicação, a partir da natureza de suportes textuais. Nesse trabalho de análise, o olhar do pesquisador busca desenvolver a compreensão das características, estruturas e significados que estão manifestos nos fragmentos das mensagens. O trabalho do analista se configura em buscar expressar novas compreensões e

entender os sentidos da comunicação, bem como extrair do corpus novos significados e sentidos. Ressalta-se que a ATD se configura como opção metodológica que se processa entre a análise de conteúdo e a análise do discurso, representando um viés interpretativo e hermenêutico do fenômeno estudado.

Moraes e Galiazzi (2020) destacam que a Análise textual Discursiva se concretiza a partir de um conjunto de documentos e textos, os quais são denominados como “*Corpus*”, que representam os dados produzidos na pesquisa e precisam ser validados de forma rigorosa para se constituírem como resultados válidos e confiáveis da investigação. Os textos são vistos como produções que refletem discursos sobre diferentes fenômenos, que podem ser lidos, descritos, analisados e interpretados, possibilitando uma variedade de sentidos. Desse modo, é de costume denominar o *corpus* textual de análise de dados. Porém, todo dado se torna informação se apoiando em uma teoria, então, podemos destacar que “nada é realmente dado, mas tudo é construído”.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2020), é importante compreender que a análise textual discursiva se estrutura com a utilização de três etapas principais que compõem um processo cíclico, com elementos importantes que possibilitam alcançar as compreensões sobre o objeto ao longo da análise, as etapas são:

1) Desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização

Essa etapa consistiu em organizar e examinar os textos em seus detalhes, se utilizando de uma fragmentação para estruturação em unidades que constituem a categorização. Nessa etapa, foi preciso ser minucioso e dar atenção especial aos detalhes e aos itens que fazem parte do texto. É uma fase de decomposição pertinente e que se fez necessária para o sucesso da etapa posterior e para todo o processo de análise. Foi a partir desse processo de desconstrução e fragmentação do texto que surgiram as categorias, unidades de análise ou unidades de significado ou sentido. Nesse, contribuíram tanto elementos teóricos quanto empíricos, destacando-se 03 (três) elementos distintos: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade. Foi realizada a reescrita das unidades, de modo que essas pudessem assumir um significado mais completo possível e foi atribuído um nome ou título para cada unidade que foi produzida.

2) Estabelecimento de relações e o processo de categorização

Essa etapa do ciclo da ATD se configurou como processo de categorização das unidades de significado construídas anteriormente, fato que se caracteriza como aspecto central da análise, pois foram discutidas as diferentes categorias, suas formas de produção, tipos e propriedades. Dentro dessa etapa, foi possível perceber como esse processo colabora para a construção de compreensões em relação aos fenômenos da pesquisa. Assim, as categorias se constituem a partir da compreensão produzida pelo processo analítico.

A categorização também implicou em nomear e definir as categorias, sempre e cada vez mais de forma mais precisa, tendo em vista o seu processo de construção, buscando sentido e significado em cada categoria, as quais foram sendo delimitadas e aperfeiçoadas. De modo geral, elas constituem os elementos do metatexto que se pretendeu produzir. A partir das categorias, foram construídas as descrições e interpretações que compuseram as novas compreensões desenvolvidas pela análise. Neste sentido,

Podemos afirmar que a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão de fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 51).

É importante salientar que a ADT pode se utilizar de três tipos de categorias: *A priori*, *categorias emergentes* e *categorias mistas*. A primeira se refere àquelas compreensões produzidas antes do pesquisador realizar a análise, e provém das teorias que fundamentam o trabalho; a segunda (emergentes) compreende construções teóricas elaboradas a partir do corpus; e a terceira é composta por categorias a priori e emergentes. Tendo em vista o exposto, é necessário destacar que o mais importante nesse processo não foi a maneira de produção, mas as possibilidades de propiciar, por meio das categorias, uma compreensão aprofundada dos textos-base que estão sendo analisados, em decorrência dos fenômenos investigados. Os autores ainda destacam que essas categorias definidas precisam ter algumas qualidades e características essenciais para garantir a rigorosidade e a utilização adequada da referida técnica.

3) Comunicação ou produção de metatextos

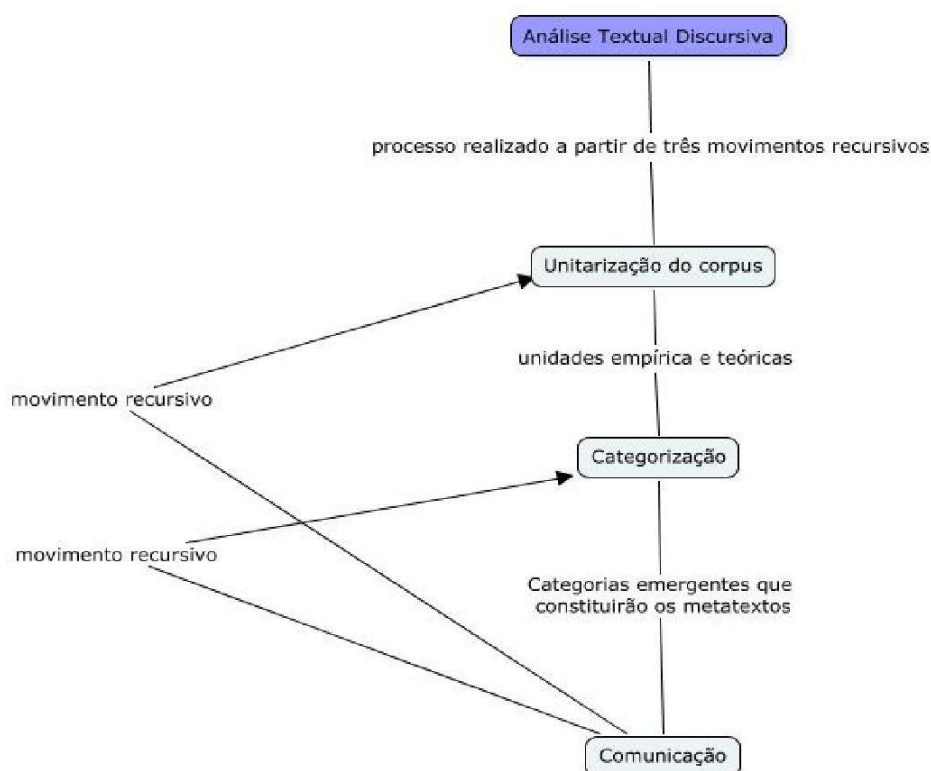
Nessa terceira etapa, foi possível perceber uma nova compreensão do texto todo, proporcionada pelo intenso envolvimento nas etapas anteriores. Nesse momento, o objetivo foi construir um texto descritivo e interpretativo, denominado de metatexto, elaborado a partir

das categorias. Em conformidade com Moraes (2003), todo o processo de análise volta-se para a produção do referido metatexto. Assim, com a realização da unitarização e da categorização do corpus, se produz a estrutura básica do metatexto.

Nesse processo de produção textual na perspectiva da análise textual discursiva, se processou observando sempre a permanente incompletude e a relevância necessária de um olhar crítico constante da pesquisadora. Esse é um processo recursivo de busca de significados, para se conquistar uma compreensão cada vez mais aprofundada, que se reflete numa comunicação com maior rigor e clareza no metatexto. É importante ressaltar que a impregnação da pesquisadora com o material analisado nessa fase do processo possibilitou fazer escolhas e tomar decisões mais acertadas sobre a melhor abordagem na produção dos metatextos.

Para uma compreensão do processo da ADT, tendo em vista as etapas estabelecidas no método e que foram adotadas na presente pesquisa, apresentamos, a seguir, a Figura 12, para ilustrar o esquema das etapas da análise:

Figura 12 - Representação esquemática das etapas da ATD



Fonte: Marcelino (2012, p. 97).

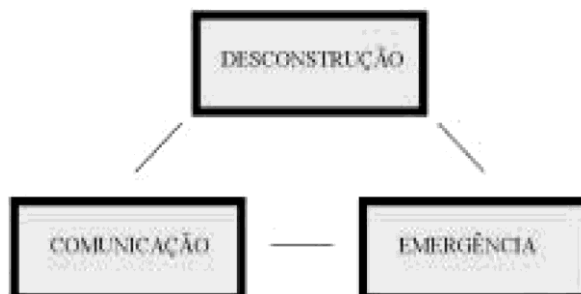
Postas essas considerações sobre a ATD, é importante destacar que essas etapas e características da análise, sugeridas por Moraes e Galiazzi (2020), foram de suma importância

para o processo de compreensão e interpretação dos textos, ou seja, das narrativas produzidas, assim como na produção do corpus do trabalho. Vale ressaltar que, além da análise textual discursiva, utilizamos no processo de compreensão e interpretação com fundamentação em Ricoeur (2019), haja vista ter potencializado o percurso metodológico. Além disso, fez muito pertinente para alcançarmos os objetivos da pesquisa, bem como a busca pela elucidação da problemática implícita nas questões norteadoras desta investigação.

Essas análises desencadeadas foram relevantes para compreender quais as contribuições desse método de análise para a investigação. Moraes (2003, p.191) afirma que, a ATD “[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”. O autor destaca a relevância desse método para uma análise mais aproximada e profunda sobre o fenômeno investigado, para extrair significações e compreensões relevantes para o estudo, a partir das singularidades manifestadas nos materiais produzidos.

Moraes (2003) esclarece ainda que, ao classificar a análise textual discursiva, não pretende afirmar que essa se traduz como a mais eficaz ou se constitui como a técnica mais adequada para se trabalhar em análises de pesquisas qualitativas, mas que o método pode ser utilizado para trazer melhores resultados ao processo de compreensão e interpretação dos dados da pesquisa, dependendo do tipo de fenômeno pesquisado. Tendo em vista as especificidades do mesmo, portanto, foi possível potencializar o processo de análise do material empírico das narrativas produzidas. Para uma melhor compreensão do processo analítico estruturado em ciclos da ATD, tem-se a representação na Figura 13, a seguir:

Figura 13 - Ciclo da análise textual discursiva



Fonte: Moraes e Galiazzi (2020, p. 63).

Nesse contexto, a importância desse método esteve intimamente ligada em menor destaque na disciplina e maior enfoque na questão da pesquisa, pois o conteúdo se constituiu adequado às questões para compreender os sujeitos do estudo, a partir da maneira como eles

vivem, analisar e compreender de forma reflexiva as suas vivências e práticas pedagógicas, bem como o modo como elas aconteceram, seguindo o esquema de descrição, interpretação e argumentação proposto por Moraes e Galiuzzi (2006).

Para ampliar a qualificação nessa etapa da pesquisa e para desenvolver uma análise compreensiva-interpretativa das narrativas das interlocutoras, trazemos também como base de sustentação teórica Ricoeur (2019), que destaca a importância que as narrativas de vida assumem no contexto da pesquisa qualitativa, partindo da fenomenologia impressa nas experiências de vida dos sujeitos. Nesse sentido, são evidenciados os aspectos subjetivos e sociais nas reflexões feitas por cada participante desta pesquisa no momento da rememoração e revisitação dos seus percursos de vida.

Para Ricoeur (2019, p. 104), “a interpretação é um caso particular de compreensão. É a compreensão aplicada às expressões ligadas às escritas da vida, numa teoria dos signos que minimiza a diferença entre a fala e a escrita”. Pois, para o autor, a compreensão é a capacidade de alguém elaborar uma estruturação mental sobre códigos escritos e realizar a explicação dos enunciados e mensagens contidas no mesmo, para extrair sentido e significações. Para tanto, é preciso desvelar o mundo e as subjetividades no diálogo entre esses dois mundos: o do escritor e do leitor.

Com base nas reflexões desencadeadas nessa etapa do percurso metodológico, acreditamos que o processo epistemológico dessa fase, utilizado na análise dos dados, foi de suma importância para a conclusão da pesquisa, haja vista que esses elementos têm significado e contribuição, desde que utilizados com muito critério, rigor científico e bom senso por parte do pesquisador. Cada um, em seu momento, subsidiou a etapa de descrição, interpretação e argumentação compreensiva na produção dos textos e metatextos produzidos, bem como influenciou de forma positiva nos resultados alcançados na conclusão dessa investigação.



3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, TRAJETÓRIA E SIGNIFICAÇÕES



3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, TRAJETÓRIA E SIGNIFICAÇÕES

Buscando produzir subsídios de sustentação teórica, construímos este referencial teórico com a intenção de dialogar com os autores para melhor compreender a temática proposta sobre “Práticas pedagógicas alfabetizadoras: contribuições para aprendizagens significativas na educação infantil”.

Esta seção está dividida em três subseções teóricas. Iniciamos as reflexões sobre a Educação Infantil com a primeira intitulada: “*Percursos e concepções de educação Infantil no Brasil*”, que aborda as conquistas, desafios, trajetória e a contextualização sócio-histórica da Educação Infantil. Na segunda subseção, realizamos uma análise sobre os “*Fatores preditores de Qualidade educativa na Educação Infantil*”, analisando quais são os parâmetros que determinam a qualidade dos processos educativos da Educação Infantil e como esses contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento das crianças para a construção das aprendizagens significativas.

Na terceira subseção, que tem como tema: “*O Processo de Aprendizagem Significativa na Educação Infantil*”, discorreremos acerca das concepções e do processo de aprendizagem significativa das crianças, bem como as contribuições e a importância desse nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos para dinamizar o processo de alfabetização na Educação Infantil.

Partindo da premissa que as crianças estão iniciando o processo de alfabetização cada vez mais cedo nas instituições do município de Teresina, observamos que na escola pública, há alguns anos, esse trabalho só era iniciado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Hoje, entretanto, este estudo evidenciou que esse processo já se inicia na Educação Infantil, levando a realizar algumas reflexões e análises referentes às trajetórias percorridas e às práticas pedagógicas que foram se estabelecendo e se desenvolvendo em um contexto sócio histórico, buscando uma melhor compreensão sobre o processo de alfabetização das crianças nos CMEIs da rede pública Municipal de Ensino de Teresina.

3.1 Percursos e concepções da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, destinada para educar e cuidar das crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos, ofertadas em creches e pré-escolas. Está amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB -, Lei n.º

9394 / 96 (BRASIL, 1996), que denomina creche os espaços educativos para atender crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos e de pré-escolas as que recebem crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos. Recentemente, do ponto de vista histórico, medidas legais provocaram uma modificação no atendimento das crianças em pré-escolas. Nesse sentido, aos 06 anos, as crianças devem estar obrigatoriamente matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, que antes era chamada de classes de alfabetização.

Essa medida está amparada legalmente no projeto de lei n.º 144/2005, aprovado pelo Senado Federal em 25 de janeiro de 2006, que estabelece a duração mínima do ensino fundamental em 09 nove anos, sendo que a matrícula deve acontecer obrigatoriamente a partir dos 06 seis anos, no ensino fundamental.

Todas essas mudanças e transformações que ocorreram ao longo dos anos no tocante às concepções e práticas na educação Infantil fazem parte de um longo processo histórico, político e cultural do país. As primeiras ofertas de Educação Infantil no Brasil datam no século XIX, com inspiração da cultura europeia e destinando-se predominante para os filhos das mães trabalhadoras. Para esse período, encontramos duas denominações, ambas com sentidos e modelos de ensino diferenciados. As creches eram destinadas para receber as crianças da classe trabalhadora, pobres e menos favorecidas economicamente, com ênfase no viés assistencialista.

Os jardins de infância eram predominantemente para os filhos da classe mais abastada, com ênfase numa proposta educativa. Essa realidade evidenciada nesse contexto histórico da Educação Infantil leva a compreender uma dualidade pedagógica estabelecida entre as propostas educativas ofertadas para as crianças da classe trabalhadora menos favorecida economicamente e classe dominante mais abastada, pois as crianças dessa última tinham seus direitos educativos mais assegurados, enquanto para as crianças mais pobres eram priorizadas práticas voltadas para o cuidado, alimentação e higiene, desconsiderando, na maioria, o direito também à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

Com uma marcante influência europeia, surgiram os primeiros jardins de infância da rede privada, no Rio de Janeiro, em 1875, e em São Paulo, em 1877. Essas instituições foram criadas e financiadas pela própria classe mais abastada, para receber seus filhos com propostas pedagógicas bem-estruturadas. Para Kuhlmann Júnior (2010, p. 81), “[...] servia como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com as creches para os pobres”.

Os jardins de Infância fundados com recursos públicos surgiram em São Paulo no ano de 1896. É importante destacar que mesmo sendo uma iniciativa do poder público, essas instituições também atendiam as crianças que eram filhas e filhos da elite paulistana. Nesse sentido, é importante analisar que, quando os interesses da elite são prioridades, as coisas vão se configurando em torno das necessidades da classe dominante, onde é possível compreender que elite busca, desde a criação das primeiras propostas de Educação Infantil, se articular para haver a consolidação dessa diferenciação dualista na oferta educativa.

Considerando esse debate, há grandes evidências no contexto histórico dessa etapa de ensino, possibilitando compreender que as crianças burguesas podiam, desde a pré-escola, participar de práticas pedagógicas que contribuía para o desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem oral e escrita. Já para as crianças da classe trabalhadora, ainda na contemporaneidade, esse processo se encontra envolvido em tabus, concepções divergentes e demandas políticas controversas. Segundo Nascimento (2015, p. 6), “[...] a criação do jardim paulista constava nos projetos de reforma do ensino do Partido Republicano Paulista desde 1892”, adiada em decorrência da prioridade de ensino para crianças de sete a doze anos.

Destacamos ser importante compreender as diferenças entre as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas nesses dois espaços. As creches tinham um viés mais assistencial, associado ao cuidado com a saúde, higiene das crianças, era concebida mais como um espaço para as mães deixarem as crianças para irem trabalhar. Os jardins de infância tinham um caráter mais educativo, com intencionalidades pedagógicas de cuidado e educação. Assim, “[...] se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos” (CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 17).

As creches desenvolviam um trabalho mais voltado para o cuidado físico com a saúde, alimentação, comportamento social e cuidados com os hábitos de higiene, também ofereciam orientações para as famílias sobre formas de cuidado e proteção das crianças em casa. Já os jardins de infância adotavam práticas mais educativas, com um olhar mais pedagógico, visando a educação das crianças, por meio do desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, com a realização de atividades lúdicas e recreativas, tais como jogos e brincadeiras.

Estas eram o modelo e a referência para a avaliação do desenvolvimento das demais, embora as propostas de atendimento daquelas não visassem a promovê-las a ponto de alcançar o mesmo status socioeconômico; visavam antes a que fossem saudáveis, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem

contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido.
(CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 18).

Em 1880, surgiu no Rio de Janeiro, de uma iniciativa privada, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, proveniente da área da saúde, mas com objetivo de atender a criança dando assistência de forma integral. Esse, foi criado pelo médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho, fervoroso participante da luta por provocar os governos por mais serviços de apoio, cuidado e proteção para as crianças. “O Instituto exerceu grande influência nas concepções sobre criança e sociedade, na responsabilidade pública em relação à saúde, integração social e desenvolvimento das crianças” (CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 19).

A criação desse instituto foi muito importante para o debate da época sobre saúde, assistência social e educação das crianças, pois associava responsabilidade do governo, inclusive financeira, à caridade, ao trabalho voluntário social para a assistência e ao atendimento da criança pobre Corsino, Didonet e Nunes (2011, p. 19) destacam que, “[...] em seu escopo, juntavam-se creches, jardins de infância, atendimento a crianças filhas de famílias empobrecidas, crianças com deficiência, saúde de bebês e infância desvalida”.

Podemos analisar também, pelos ideais de criação do instituto, uma preocupação e desejo de englobar nesse espaço ações voltadas para a inter-relação entre saúde, assistência e educação, promovidas pelo mesmo órgão, o que representou um avanço para época no tocante ao cuidado aliado ao olhar educativo, refletindo numa melhoria na perspectiva da qualidade de vida das crianças.

Podemos situar, nesse período, um avanço sobre essa inter-relação e intersetorialidade entre saúde, assistência e educação, um começo ainda bem discreto, mas que já apontava em direção a movimentos mais expressivos que buscavam trazer um maior reconhecimento por parte da sociedade e dos governos sobre a importância de ampliar o olhar para as crianças enquanto sujeitos com direitos ao cuidado, assistência social, bem como também ter acesso a um projeto educativo que vise o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, “[...] nas décadas de 1950 e 1960, defendia-se uma educação em que a atividade criadora da criança superasse em valor educativo os exercícios formais do jardim de infância tradicional” (KUHLMANN, 2000, p.14).

Outra contribuição importante do criador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância foi a fundação do Departamento da Criança no Brasil, no ano de 1919, para realizar e propagar estudos sobre as condições de vida e existência das crianças, assim como realizar congressos, seminários e acompanhar a aplicação das leis que eram criadas para contribuir

com o desenvolvimento infantil. Importante ressaltar que esse departamento da criança tinha a mesma concepção de infância que o Instituto de Proteção e assistência, pois ambos primavam pelo desejo de colaborar com as políticas de proteção e assistência para as crianças do país.

Podemos verificar, por meio dessa análise do contexto histórico, que as primeiras experiências de creches no Brasil surgiram muito atreladas ao caráter assistencialista e filantrópico, destinadas predominantemente para atender os filhos das mães pobres, que em sua maioria eram solteiras e viúvas, que estavam impossibilitadas e sem condições de cuidar das suas crianças. Andrade (2010, p. 134) acrescenta que “[...] a origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho”. Para o autor, a origem das creches está intimamente relacionada com a entrada da mulher no mercado de trabalho, fato que atualmente ainda é possível se constatar.

Outro fato importante para a trajetória histórica da Educação Infantil foi a realização do primeiro Congresso de Proteção à Infância, em 1922, o qual trouxe debates bem urgentes e necessários para o olhar e atenção no tocante ao direito das crianças. Nesse sentido, propôs como pauta a criação e aprovação de leis específicas que tratassem e defendessem o direito das crianças, fato de grande relevância para que pudessemos avançar quanto às garantias do Estado para essa faixa etária.

Os participantes sugeriram a regulamentação dos institutos de assistência à infância, a abolição das “rodas dos expostos”, o estabelecimento, nos locais de trabalho, de espaços reservados para que as mães, sem prejuízo do salário, pudessem amamentar os filhos (sugestão tornada lei, na Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943) (CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 20).

Não há dúvida de que houve avanços na legislação sobre os direitos educativos das crianças, mas, ao fazermos uma análise crítica, destacamos que os avanços tímidos, resultantes da luta dos movimentos sociais e da legislação que despontava, ainda não representavam uma real valorização da infância com seus direitos e suas especificidades educativas, pois, nos congressos e nas demais iniciativas que foram sendo realizadas em prol da atenção e cuidado à criança, havia a suspeita de que não seriam destinados recursos financeiros suficientes para que se pudesse ofertar um atendimento de qualidade para as crianças da classe trabalhadora, ou seja, para os mais pobres.

À guisa dessas reflexões, Kuhlmann (2000) ressalta que a legislação trabalhista, desde 1932, propunha creches nos locais de trabalho que trabalhassem 30 ou mais mulheres. Essa lei, por falta de desejo político e de fiscalização nas empresas, acabou se tornando uma letra-morta, por sua tão pequena real implementação. Nesse período, o debate por escola para as

crianças ganhou bastante atenção por parte da sociedade e dos movimentos sociais de luta pela Educação Infantil, pois o Brasil iniciou um processo de modernização, em que se percebe mais uma vez a necessidade da mão de obra da mulher no mercado de trabalho, colaborando com a urgente e necessária criação de espaços e instituições que pudessem atender as crianças para que suas mães pudessem trabalhar. Além disso, com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, houve um intenso movimento de reivindicação por partes desses trabalhadores visando melhores condições de vida e de trabalho.

Nascimento (2015) destaca que essas lutas da sociedade e movimentos sociais que contribuíram para ampliar a participação da mulher no mercado de trabalho trouxeram como consequência positiva o aumento da necessidade por instituições de Educação infantil, onde as famílias pudessem deixar seus filhos em instituições para que fossem cuidados e educados. Nesse sentido, esse movimento ainda não representa uma oferta de educação infantil com qualidade, com propostas pedagógicas que tinham como intenção o desenvolvimento integral da criança.

Em 1934, surgiu a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de proteção à Infância, em 1933. Outro fato importante a nível federal também foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde, que em 1937 passou a se chamar Ministério da Educação e da Saúde. A Diretoria de Proteção à maternidade também mudou de nome nesse mesmo período, passando a se chamar Divisão de Amparo à Maternidade e a Infância. Importante salientar que dentro desse contexto histórico, todos esses órgãos tiveram sua contribuição para que fossem pensadas ações que tivessem como objetivo melhorar as propostas de cuidado e educação das crianças.

Em Teresina - Piauí, destacamos a criação, em 1933, do primeiro Jardim de infância oficial, chamado Lélia Avelino. Foi criado com o intuito de oferecer desenvolvimento artístico para as crianças de 4 a 6 anos, bem como para servir como instituição onde as professoras que estavam em processo de formação para o magistério no Instituto Antonino Freire (IAF), uma escola de formação de professores de segundo grau (Curso Normal), pudessem realizar o estágio supervisionado, um espaço para colocar em prática os ensinamentos teóricos que estudavam no Curso Normal. Assim,

Para a implantação do jardim-de-infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro. Provavelmente esse curso teria sido oferecido pelo Colégio Bennett, metodista, que mantinha um curso normal (KUHLMANN, 2000, p. 6).

Nesse contexto sócio-histórico, surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1941, com o intuito de coordenar as ações de Serviços sociais do governo, se tornou responsável por acompanhar, propor e executar políticas governamentais de assistência destinadas às famílias, a maternidade e também cuidado com a infância. Nesse sentido, Andrade (2010, p. 140) ressalta que, “[...] as políticas voltadas para a infância no Estado Novo configuraram ações de tutela e proteção, havendo a regulamentação e criação de diversas instituições públicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos”. No governo do então presidente Getúlio Vargas (1937-1945), marcado por um regime ditador, é importante destacar que muitas instituições públicas foram criadas tendo a concepção da criança como cidadã do futuro.

Faz-se necessário compreender que esse olhar para a criança enquanto sujeito que constrói o futuro não teve muitas vantagens concretas para essas e suas famílias, pois a intenção do governo era promover e dedicar cuidados especiais para as crianças, para fortalecer o estado ditatorial, buscando torná-las “cidadãs do futuro” para dar continuidade ao seu sistema de estado autoritário. Assim, não se buscava oferecer instituições que cuidassem das crianças e das famílias na perspectiva da formação, com acesso a um ensino libertador e com cidadãos conscientes do seu poder de ação e transformação social.

Postas essas considerações, destacamos mais um documento que trouxe contribuições importantes para a trajetória da Educação Infantil no Brasil, a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, Lei n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que estabeleceu uma educação pré-primária para as crianças com idade de até 07 anos, com acesso à educação, atendidas em instituições de escolas maternais ou jardins de infância. Porém, a referida lei ainda não representava avanço quanto à formação da criança para o seu desenvolvimento integral, pois continuou regulamentando, em seu artigo 24, que as empresas e as indústrias continuariam a manter as creches nos locais de trabalhos para os filhos dos seus trabalhadores, assim como que as empresas deveriam organizar e manter instituições de educação pré-primária.

Kuhlmann (2000, p. 487) observa que “[...] se estreitava o vínculo entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde”. Partindo dessa análise, parece que a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) não conseguiu a desvinculação das instituições infantis do cuidado com a infância, ou seja, das funções assistencialistas, para a educação que procure não apenas cuidar, mas também educar para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Com a promulgação da Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), é possível identificar mais uma vez o desinteresse do Estado em assumir sua

responsabilidade com a oferta e implementação da Educação Infantil, atrelando-a aos sistemas de ensino, quando trata, em seu Artigo 19, que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 07 (sete) anos, recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. No texto desse artigo, fica muito evidente o desejo do Estado em fugir da obrigação de dedicar um olhar mais responsável e afirmativo para com as crianças. Nesse sentido, surgiram nesse período vários movimentos de luta pelos direitos das crianças a uma educação que atendesse suas necessidades para crescer e se desenvolver de forma global.

Diante desse contexto, surgiu o “Movimento de luta por creches”, que trouxe, em suas bandeiras de luta, a reivindicação por Instituições de Educação Infantil no Brasil. O movimento foi encabeçado, em sua maioria, por pessoas da sociedade civil organizada que precisavam dessas instituições para que pudessem atender seus filhos. “Sinalizava-se essa instituição como uma necessidade da sociedade, sendo indicado o Estado como responsável pela sua criação e manutenção” (NASCIMENTO, 2015, p. 10)

Como reflexo das pressões feitas pela sociedade, cobrando do poder público o seu direito por mais creches, com mais acesso desse serviço para a população, aconteceu, nesse período, uma expansão, em todo o país, do número de instituições para atender as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. No entanto, apesar dessa expansão expressiva, não houve muito avanço quanto à qualidade do atendimento ofertado, pois o governo se preocupou em dar respostas às manifestações e reivindicações da população, ao ampliar a oferta, porém, os serviços se materializaram ainda de forma muito ineficiente e precária sobre a melhoria do cunho formativo da Educação Infantil.

Ao longo das décadas, os movimentos sociais que reivindicavam educação infantil foram aumentando, tendo em vista que as mulheres foram adquirindo mais consciência de que o atendimento aos seus filhos nessas instituições era um direito, independentemente de sua condição social ou de sua necessidade de trabalho, e que era preciso ampliar e ofertar não apenas creches, mas também pré-escolas. Como reflexo desses movimentos, houve ainda mais reforçado o processo de ampliação da quantidade de instituições mantidas e financiadas pelo poder público.

Conforme Kramer (2006, p. 800), “Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções”. Os diferentes enfoques de zelar pela saúde, assistência e educação das crianças não teve muito êxito durante muitos anos no processo de articulação dessas funções.

Nesse sentido, o processo se ramificou sem que nenhuma dessas áreas assumisse a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Essa situação trouxe como consequência poucos avanços na transformação das condições de vida das crianças brasileiras, sobretudo aquelas oriundas das camadas populares, que ainda atualmente são as que mais necessitam desses serviços. Diante desse contexto, foi lançado, em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar do Ministério da Educação, com a proposta de implementar ações de expansão do atendimento da criança, mas com baixo custo. Kramer (2006, p. 801) ressalta que “Essa estratégia, usada para expandir a oferta de atendimento à criança nos anos de 1980, não foi recebida com entusiasmo. A insatisfação diante das propostas de baixo custo manifestou-se”.

Esse programa teve uma repercussão muito negativa perante a sociedade e aos movimentos sociais, tendo em vista que ficaram evidenciadas as intenções do governo de mais uma vez ofertar em quantidade um serviço de baixa qualidade, sem se importar com as reais necessidades educativas das famílias e das crianças.

Destacamos que fizeram parte desse movimento de denúncia e não aceitação da precariedade contida nas ações e alternativas de baixo custo implementadas e desenvolvidas pelo governo, as universidades, os sistemas de ensino, centros de pesquisas e movimentos sociais organizados, os quais passaram a exigir, reivindicar e cobrar por uma oferta de Educação Infantil com qualidade, para que essa cumprisse a sua função social, garantindo o direito das crianças e das famílias.

Nesse contexto, importantes avanços legais podem ser situados no campo educacional, sobretudo para a Educação Infantil, nos anos de 1980 e 1990, em meio a amplos debates da sociedade e dos movimentos sociais que representaram importante papel para que fosse aprovada a Constituição Federal (CF) de 1988. O referido documento contemplou grandes conquistas para a educação das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, garantindo os direitos dessa faixa etária à educação, bem como o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para que esse direito fosse assegurado de fato.

Kramer (2006, p. 801) ressalta que “[...] pela primeira vez na história da educação brasileira, foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988”. Portanto, a conquista dessa legislação representou um marco legal para a sociedade civil organizada, e, sobretudo, para as crianças.

O movimento de luta para uma educação das crianças sempre foi uma constante em nosso país. Desse movimento, surgiu também a necessidade de implementar políticas públicas que promovam uma educação infantil com qualidade, que priorize a formação inicial e

continuada dos professores, remuneração digna, melhores condições de trabalho para esses profissionais, instituições escolares com estruturas materiais e estruturais adequadas para atender a infância em suas especificidades educativas, bem como alternativas curriculares que valorizem a criança como sujeito de direito e produtor de saberes, onde essas possam ter acesso a um ensino lúdico, dinâmico e significativo.

Do ponto de vista legal, a partir da Constituição de 1988, todas as crianças se tornaram sujeitos de direitos. Assim, destacamos a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM), 9394/96. Essa lei representa mais um marco legal para a educação das crianças, pois determina que as Instituições de ensino infantil passem a fazer parte do sistema educacional brasileiro enquanto primeira etapa da Educação Básica. “O texto legal marca a complementariedade entre as instituições de educação infantil e a família. Além disso, dispõe sobre a formação do profissional e a avaliação na educação infantil, que assume um caráter de acompanhamento”. (NASCIMENTO, 2015, p. 17451).

A promulgação da LDBEM (BRASIL, 1996) foi uma grande conquista para Educação Infantil, pois, pela primeira vez, foi regulamentada uma legislação que admite, em seu bojo, a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral das crianças, tanto incluindo-a no sistema educacional como primeira etapa da educação básica como reconhecendo sua significação e importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quando cita, em seu artigo 29, que essa etapa tem “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Para Corsino, Didonet e Nunes (2011, p. 33), “[...] a legislação educacional brasileira, a partir de 1996, expõe com clareza a concepção de educação desde o nascimento, em estabelecimentos especificamente educacionais, com finalidade de desenvolvimento integral”. Nesse sentido, compreendemos como avanço essa legislação, que traz em forma de lei uma direção para uma ação educativa e pedagógica atrelada ao cuidado das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, capaz de desenvolver e construir esperança de uma sociedade melhor e igualitária, tendo em vista conquistar uma educação infantil de fato e de direito para as crianças brasileiras.

Alguns anos após a criação da LDB 9394 (BRASIL, 1996), foi elaborado outro importante documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1990). As DCNEI reforçam o direito de as crianças se desenvolverem de forma integral, em seus aspectos físico, social, psicológico, cognitivo, afetivo e linguístico.

Também reconhecem que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de eixos norteadores do trabalho educativo, as interações e as brincadeiras realizadas em seu meio social, e, sobretudo, com as relações que vão estabelecendo com os sujeitos que convivem e com as práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar, afirmando a importância de se proporcionar às crianças vivências significativas de aprendizagem.

As Diretrizes Operacionais tratam, especificamente, da transição e da integração das creches à educação. Fixam normas relativas à vinculação das instituições de educação infantil aos respectivos sistemas de ensino, às propostas pedagógicas, à formação dos professores para essas instituições e a espaços e materiais pedagógicos, considerando sempre a globalidade do educar e cuidar (CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 35).

A criação do documento das Diretrizes operacionais foi indispensável para os avanços legais na trajetória da Educação Infantil, pois fixou padrões para a regulamentação e funcionamento das instituições, ao tempo em que destacam, em seu texto, fatores importantes fundamentais para uma qualidade das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nesses espaços, tais como infraestrutura adequada, materiais pedagógicos de qualidade e acessíveis para todas as crianças e processos formativos que atendam às necessidades educativas dos docentes, ressaltando a garantia desses para o desenvolvimento integral das crianças, com uma ação integrada entre o cuidar e o educar.

Em 1998, houve mais uma grande conquista legal para a Educação das crianças, o lançamento do documento Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, que veio para reforçar e aprimorar os avanços e objetivos contidos nas diretrizes. Esse referencial foi construído visando ampliar os saberes docentes sobre os direitos de aprendizagens das crianças, bem como servir como guia de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e alternativas didáticas para os professores que atuam nessa modalidade, trazendo uma discussão sobre a importância de respeitar as especificidades educativas das crianças, assim como a diversidade social e cultural da infância brasileira.

No percurso histórico da Educação infantil no Brasil, podemos perceber que foram longos anos de luta para angariar as conquistas que se tem hoje nessa etapa da educação básica. Para tanto, destacamos que apesar de muito se ter avançado nas políticas educacionais para a infância, ainda é preciso avançar bem mais, pois, muitas legislações, que em seus textos trazem avanços para o ensino das crianças, tendo em vista os seus direitos educativos, na prática, não estão consolidados. Assim, compreendemos que ainda falta muito a se percorrer para se conquistar espaços educativos onde as crianças aprendam, cresçam e se desenvolvam com qualidade.

Andrade (2010) ressalta que, nesse cenário de embates e desafios das políticas públicas para a infância, é importante considerarmos que toda a legislação foi promulgada no momento histórico de retrocesso dos investimentos no setor social e educacional. Tal constatação justifica um dos fatores de até hoje ainda buscamos ampliar uma aplicação, na prática, alargando os investimentos financeiros destinados para a etapa da Educação Infantil, atrelado também ao fato que falta desejo político de investir em educação de modo geral. Nesse sentido, a qualidade educativa na Educação Infantil teria como reflexo também dotar os cidadãos de capacidades para agirem de forma crítica, reflexiva e transformadora na sociedade em que estão inseridos.

3.2 Fatores preditores de Qualidade educativa na Educação Infantil

O percurso realizado sobre a trajetória e as concepções de Educação Infantil no Brasil muito contribuiu para a construção do necessário entendimento dos fatores preditores para a qualidade dos processos educativos ofertados nessa etapa de ensino. Nessa perspectiva, esses precisam se diferenciar por suas particularidades e especificidades educativas para um ensino de qualidade, pois a Educação Infantil tem se constituído historicamente como de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, portanto como a base da educação institucional enquanto primeira etapa da escolaridade.

Partindo do princípio de que os debates em torno da qualidade da Educação Infantil no Brasil vêm se expandindo desde a década de 1990, devido às mudanças políticas que aconteceram em virtude da redemocratização do país, destacamos a importância dessa discussão para o desenvolvimento, a oferta e a garantia de padrões de qualidade que subsidiem as vivências das crianças.

Compreendemos que a educação infantil deve ser desenvolvida ancorada em práticas pedagógicas de qualidade, principalmente como garantia da concretude e efetiva implementação dos parâmetros de qualidade estabelecidos e conquistados em documentos oficiais, que contemplam os direitos conquistados, para que as crianças possam crescer e se desenvolver de forma integral e com qualidade. Conforme o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (NPCI),

Como parte da educação básica, a educação infantil é a porta de entrada da criança na educação escolar no Brasil. As aprendizagens e o desenvolvimento nesta etapa servem como alicerce para as aprendizagens futuras. Por isso uma educação infantil de boa qualidade é tão importante. (NPCI, 2021, p. 9).

Partindo desse pressuposto, iniciamos a reflexão proposta sobre o significado dos indicadores, fatores e parâmetros que influenciam diretamente na qualidade da educação infantil ofertada nas instituições de ensino. Buscando ampliar a percepção acerca da educação infantil, trazemos, a princípio, uma análise dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e dos institutos que pesquisam e se dedicam em estudos sobre essa etapa da educação básica.

A partir desse contexto, pesquisadores como Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) e instituições não-governamentais, tais como o Núcleo de Ciência pela Infância, se debruçam sobre esse tema, bem como em estudos realizados pelo MEC sobre as significações para elaboração de documentos oficiais contendo os fatores que contribuem para a qualidade do ensino ofertado na Educação Infantil. Considera-se relevante destacar quais são os elementos primordiais para garantir uma ação educativa para as crianças, com experiências significativas de aprendizagem, pois compreendemos que tais fatores impactam significativamente nas práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas no cotidiano das instituições.

Dentre os materiais disponíveis, destacamos, *a priori*, um documento elaborado, em 2021, pelo Comitê Científico do Núcleo de Ciência pela Infância (NCPI), que tem se destacado como uma iniciativa colaborativa que realiza e dissemina conhecimento científico sobre o desenvolvimento da primeira infância no Brasil, para qualificar e desenvolver programas que impactam positivamente na vida das crianças brasileiras. O documento supracitado (livro eletrônico) está intitulado como: Educação Infantil de Qualidade sendo publicado em 2021. É importante frisar que esse utilizou como matriz norteadora outro documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, atualizado em 2018, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018)

Assim, conforme o documento “Educação Infantil de Qualidade” (NCPI, 2021), definir qualidade de educação infantil não é uma tarefa fácil, pois essa concepção está relacionada a diferentes modos de definição cultural, estando em um dinâmico processo de evolução. Nesse sentido, é salutar definir quais são os elementos centrais que podem ser considerados na avaliação de um espaço educativo de educação infantil comprometido em desenvolver as crianças de forma integral e com qualidade.

O documento do NCPI (2021) ainda destaca os elementos fundamentais para a qualidade na Educação Infantil, que precisam ser priorizados nas instituições de ensino infantil para que as crianças possam ter os seus direitos de aprendizagens garantidos e manter o compromisso com o desenvolvimento integral com qualidade. Os principais aspectos são: atenção às peculiaridades e singularidades de cada criança; prática pedagógica baseada em

propostas pedagógicas e curriculares específicas para cada contexto; formação inicial e continuada de professores e demais profissionais; promoção do protagonismo da criança nos processos de aprendizagem; priorização das brincadeiras e dos processos de aprendizagens que envolvem interação, espaços e infraestrutura adequada; bom relacionamento com as famílias.

Com base no documento supracitado, elaboramos o Quadro 8 para uma melhor análise e compreensão dos fatores que contribuem para a qualidade dos processos educativos e das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação Infantil.

Quadro 8 - Principais fatores para a Qualidade na Educação Infantil

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROPOSTAS CURRICULARES ESPECÍFICAS	A prática pedagógica é um aspecto central da qualidade, pois ela traduz as concepções e intenções da Educação Infantil. Nesse sentido, deve contemplar sempre os interesses e os direitos de aprendizagens das crianças e considerar os espaços e os materiais pedagógicos disponíveis, bem como expressar propostas curriculares que priorizam as interações e as brincadeiras.
ESPAÇOS, MATERIAIS E INFRAESTRUTURA ADEQUADA	Na educação Infantil, esses espaços são fundamentais para a promoção das aprendizagens das crianças. Os ambientes, os espaços e os materiais precisam concordar com as necessidades específicas das crianças, para serem promotores de desenvolvimento e aprendizagem significativa dessas, pois os ambientes também educam ao permitirem que as crianças ampliem suas capacidades exploratórias e de movimento.
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS DOCENTES E DEMAIS PROFISSIONAIS	As habilidades dos docentes têm uma relação direta com o desenvolvimento integral das crianças, sendo indispensáveis para uma prática educativa de qualidade. As situações de aprendizagens precisam revelar intenções pedagógicas conforme as peculiaridades das crianças, e isso se traduz como fruto de um processo de formação inicial e continuada que favoreça a produção desses saberes para os docentes.
PRIORIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS	A qualidade na educação Infantil é impactada pela qualidade das interações, pois priorizá-las, em conjunto com as brincadeiras, materializa esses dois grandes eixos estruturantes do trabalho educativo com as crianças. Isto contribui de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em vista que é brincando que a criança se apropria dos objetos de aprendizagem.
BOM RELACIONAMENTO COM AS FAMÍLIAS	A parceria que acontece entre escola e famílias no cuidado e educação das crianças precisa destacar a necessária abertura ao diálogo que existe entre ambas. É importante que as famílias

	conheçam a proposta pedagógica que será vivenciada pelas crianças, para compreenderem as especificidades do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.
--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em NCPI (2021).

Produzimos o Quadro 08, pois consideramos que compreender a importância da inter-relação e dialogicidade desses fatores é um elemento-chave para que esses possam se materializar como requisitos básicos e essenciais no cotidiano das instituições para garantir que sejam priorizados, considerando os direitos de as crianças serem respeitadas em suas singularidades e especificidades educativas. Tal constatação, ainda atualmente, tem se configurado como um grande desafio, tendo em vista as diferentes realidades e os entraves políticos que se apresentam como obstáculos para a materialização de uma Educação Infantil de qualidade.

Ainda com base no documento NCPI (2021, p. 19), que corrobora afirmando ser importante compreender e “[...] é necessário ressaltar que a responsabilidade pela qualidade da escola é coletiva, pois envolve todos os atores no processo, uma vez que não depende apenas de contribuições individuais de professores, ou de gestores, crianças e famílias”, ponderamos a importância de cada elemento dentro do conjunto dos fatores que se relacionam com interdependência para produzir práticas pedagógicas refletidas por uma ação coletiva que contribua com a concretização das aprendizagens significativas das crianças.

Nessa perspectiva, compreendemos que as aprendizagens significativas desenvolvidas pelas crianças em contextos educativos, em que sejam protagonistas do processo formativo, tendo como referência as experiências vivenciadas no cotidiano da escola, as práticas pedagógicas que priorizam as interações e as brincadeiras, se tornam fatores preponderantes para uma educação infantil de qualidade.

Para reforçar esse entendimento, trazemos as contribuições de um estudo realizado por Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), em que destacam que as pesquisas sobre a qualidade na educação infantil apresentam uma série de indicadores sobre a relação das práticas pedagógicas que valorizam os jogos, as brincadeiras, as interações entre as crianças e os adultos, a organização dos espaços, dos materiais dispostos em sala de aula e a exploração de experiências significativas, que podem contribuir de forma decisiva para o processo de aprendizagem das crianças, elevando os níveis dos referenciais de qualidade da educação na primeira infância. Ampliando essa discussão ressaltamos, com base no RCNEI, que:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (BRASIL, 1998, p. 14).

À guisa dessas contribuições, fica evidente que conhecer e compreender todos esses fatores que colaboram para uma educação infantil de qualidade é de suma importância, tendo em vista que a garantia da materialização e interdependência desses se configura como fator preponderante para poder emergir, a partir desse contexto, práticas pedagógicas alfabetizadoras que trazem como intencionalidade educativa as aprendizagens significativas das crianças, quando adotadas propostas pedagógicas coerentes com as especificidades educativas da Educação Infantil.

Dando continuidade ao processo de ampliação da reflexão e compreensão sobre Qualidade na Educação Infantil, é importante destacar o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, produzido em 2006 (BRASIL, 2006) e reformulado em 2018 (BRASIL, 2018). Esse documento foi lançado pelo Ministério da Educação para oferecer parâmetros e referenciais de qualidade educativa para a educação infantil, bem como para implementação de políticas públicas em consonância com as legislações vigentes, visando a garantia de uma oferta de Educação Infantil equitativa, inclusiva e de qualidade.

O documento foi pensado e produzido com o propósito de subsidiar, enquanto referência, uma adequação no modo de organização e funcionamento das instituições de educação infantil no Brasil. Assim, destacamos que esse traz significativas contribuições para orientar os sistemas de ensino com os padrões de referência “[...] contribuindo para um processo democrático de formulação e implementação de políticas públicas para as crianças e promovendo iniciativas inovadoras e coletivas que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, esse documento, produzido para contribuir com o debate da importância da educação na primeira infância, exige um engajamento maior por parte da sociedade e dos gestores políticos. Além disso, se justifica por ser a educação infantil uma etapa da escolaridade importante, tendo em vista as especificidades, singularidades e suas potencialidades. Com base nessa perspectiva, destaca-se a grande necessidade da concretude e garantia dos direitos das crianças de crescerem e se desenvolverem com qualidade, para poderem se tornar sujeitos críticos e reflexivos no meio social em que estão inseridos.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade na educação Infantil – PNQEI (BRASIL, 2018) estão organizados em 08 áreas que contemplam os principais eixos de organização com princípios e práticas educativas de qualidade, sendo: 1 - Gestão dos sistemas e redes de ensino; 2 - Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais; 3 - Gestão das instituições de educação infantil; 4 - Currículos, interações e práticas pedagógicas; 5 - interação com a família e a comunidade; 6 - Intersetorialidade; 7 - Espaços, materiais e mobiliário; e, 8 - Infraestrutura. É importante destacar que,

Ao longo dos últimos anos, pesquisas e estudos têm contribuído para ampliar o conhecimento a respeito das crianças, de suas necessidades, características, potenciais, formas de aprender e desenvolver-se. Portanto, é clara a relevância em se produzir um documento que explicita princípios e práticas de qualidade na Educação Infantil, para inspirar e apoiar a formulação, a implementação e avaliação de Políticas Públicas para as crianças, que garantam a qualidade de sua aprendizagem e seu desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 12).

Essas considerações permitem analisar a grande relevância e os avanços contidos nesse documento. Destacamos que sua garantia e implementação impactam diretamente na oferta de uma Educação Infantil adequada às especificidades educativas das crianças, pois a junção e inter-relação desses fatores é o que determina a qualidade do trabalho pedagógico nas instituições, haja vista que todos esses elementos destacados no PNQEI contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas oportunizadas para as crianças, refletindo no processo de desenvolvimento integral e aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Tendo em vista essas considerações do PNQEI, a qualidade precisa ser garantida na organização e funcionamento das instituições de Educação infantil. Porém, ainda na contemporaneidade, é um desafio garantir educação infantil de qualidade para todas as crianças, com base na análise dos eixos destacados nos PNQEI, pois pesquisas realizadas apontam ser preciso um esforço coletivo da sociedade e, principalmente, do âmbito político para garantir que todas as instituições estejam preparadas com todos os componentes necessários para que as crianças tenham os seus direitos de aprendizagens garantidos.

É importante considerar algumas discussões relevantes no debate atual sobre a qualidade do ensino na Educação Infantil. Corroborando com essa discussão, Campos (2013) analisa a amplitude do panorama que se apresenta em relação ao tema, destaca que muitas reflexões emergem evidenciando o desenvolvimento de processos de desigualdades de oportunidades educacionais nesta etapa de ensino, bem como contradições entre os direitos de aprendizagens das crianças contidos nas metas das políticas educacionais e os reais interesses

políticos em se garantir uma Educação infantil de qualidade não só em documento, mas de forma material na rotina das instituições.

Com base nessa análise, podemos compreender que é possível observar muitos avanços quanto à qualidade educativa na Educação Infantil. A própria produção de documentos como os PNQEI, claros para nortear a oferta, os padrões estruturais e materiais da educação infantil, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, são elementos importantes a destacar como conquistas, mas, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais precisam continuar engajados na luta pela garantia dos direitos das crianças de crescerem, aprenderem e se desenvolverem com qualidade, para que as propostas sejam totalmente integralizadas no país.

Ao longo deste estudo, temos refletido sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também foi possível analisar alguns obstáculos que, ainda na contemporaneidade, afetam a qualidade do trabalho educativo ofertado para as crianças nessa etapa de ensino. Um dos grandes desafios evidenciados neste percurso investigativo foi analisar que a garantia de efetivação dos padrões de qualidade nas instituições de Educação Infantil ainda é um grande desafio.

Esse entendimento está também fundamentado numa pesquisa realizada em 2021 pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que contou com a participação de 12 municípios que representam amostras de todas as regiões do país. Esse pertinente estudo traz grandes contribuições para a Educação Infantil brasileira, pois traça um panorama avaliativo sobre a implementação e efetivação dos parâmetros de qualidade nas instituições. Esse evidencia dados preocupantes sobre a qualidade do ensino ofertado para as crianças brasileiras, onde avaliou que, no geral, considerando a amostra pesquisada, a Educação Infantil foi considerada regular, ou seja, segundo os critérios dos padrões contidos nos documentos oficiais, se está oferecendo o mínimo em qualidade educativa para as nossas crianças.

Isto significa que as crianças têm tido acesso a instituições com materiais pedagógicos, mobiliários e infraestrutura predial insuficientes para desenvolver um ensino que promova uma aprendizagem significativa, capaz de atendê-las, mas esse atendimento não é suficiente para gerar processos educativos onde as crianças ampliem sua autonomia e sejam protagonistas da própria aprendizagem. Por exemplo, a pesquisa constatou que os materiais pedagógicos disponíveis em sala de aula são os mais básicos, que existem poucos livros de literatura infantil disponíveis, que na maioria das vezes são manuseados por algumas crianças e pela professora.

Outro dado importante revelado diz respeito aos eixos: currículo, interações e práticas pedagógicas se encontram num nível inadequado. Nesse sentido, o referido estudo avaliou que os docentes são carentes de processos formativos adequados para trabalharem na Educação Infantil, bem como pouco desenvolvem práticas pedagógicas lúdicas que favoreçam o protagonismo, autonomia e aprendizagem das crianças, pois faltam recursos didáticos, espaços, brinquedos, dentre outros elementos que dinamizam e qualificam os contextos de aprendizagens oportunizados na rotina das instituições.

Corroborando com essas análises, Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) destacam que existe uma preocupação maior por parte do poder público com a expansão e oferta de vagas nessa etapa, mas essa ação não garante que todas as instituições ofereçam uma educação que destaque e priorize os fatores e parâmetros essenciais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na Educação Infantil brasileira. Por um lado, existem os documentos oficiais que garantem o direito das crianças de frequentarem espaços que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem com qualidade e do outro lado identifica-se a realidade evidenciada nas instituições.

Para uma melhor compreensão sobre os padrões de qualidade na Educação Infantil, reafirmamos que todas as crianças têm direito a frequentarem espaços educativos que tenha infraestrutura adequada, com espaços para realizarem interações, experiências e brincadeiras diversas, com materiais, brinquedos e mobiliários que atendam às expectativas e peculiaridades das crianças, pois é por meio da ludicidade que a criança aprende de forma significativa. Dentre os fatores preditores de qualidade na Educação infantil, destacamos esses que consideramos primordiais. Também deve-se ressaltar a importância de uma adequada formação inicial e continuada dos docentes, para que esses possam desenvolver práticas pedagógicas lúdicas e prazerosas, que priorizem o protagonismo e a aprendizagem significativa das crianças.

Para ampliar ainda mais essas reflexões e uma melhor análise e compreensão dos principais fatores preditores que contribuem para a qualidade educativa na Educação Infantil, produzimos a Figura 15. Portanto, a qualidade se configurara na garantia, materialização e dialogicidade desses parâmetros na rotina das instituições.

Figura 14 - Ciclo evolutivo dos fatores preditores de qualidade educativa na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados teóricos (2022).

3.3 O processo de aprendizagem significativa na educação infantil

A Educação infantil é uma fase muito importante para o processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é nessa etapa que a criança se manifesta de forma ainda mais ativa, investigativa, criativa e curiosa. Nessa faixa etária, a criança procura explorar o mundo que a cerca, buscando fontes de prazer e conhecimento nas atividades de interação que vai realizando com as pessoas com as quais convive e, principalmente, no ambiente natural e social mais amplo. Nesse sentido, a escola, de forma específica, precisa aproveitar essas vivências que as crianças trazem de casa e de outros espaços sociais que participam, pois todas as crianças, mesmo as que pertencem a ambientes culturais menos letrados, têm acesso a rótulos de embalagens, participam de momentos de lazer, veem anúncios de televisão, participam de diálogos e passeios com os familiares, e tudo isso pode ser valorizado como conhecimentos prévios das crianças, para dar mais significado ao processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Partindo desse pressuposto, é de suma importância que as crianças, ao adentrarem nas instituições de educação infantil, tendo em vista as experiências vivenciadas em outros espaços educativos, sejam valorizadas em suas aprendizagens e conhecimentos prévios, os quais são desenvolvidos cotidianamente dentro do contexto social em que está inserida. Para realizar uma aprendizagem significativa, faz-se necessário que se fortaleça o processo de articulação contínua entre o contexto social da criança, ou seja, suas experiências prévias e os

objetos do conhecimento contemplados nos componentes curriculares das Instituições de Ensino Infantil.

Para ampliarmos essa compreensão, faz-se necessário ressaltar que na educação infantil esses componentes do currículo estão contemplados no que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) organizou como campos de experiência, que trazem como eixos estruturantes as *interações e as brincadeiras*. Dentro dessa premissa, a BNCC estabelece ainda seis direitos de aprendizagens das crianças, que propõem articular currículo às vivências pedagógicas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem estar contemplados nas práticas pedagógicas para garantir uma aprendizagem lúdica e significativa. A base assinala para a importância, respeito e garantia desses direitos para que a criança possa crescer e se desenvolver de forma integral.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 40) propõe que “[...] os Campos de experiência enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças”. Ou seja, a BNCC traz como prerrogativa para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil que as vivências e as experiências pedagógicas que as crianças precisam participar e se apropriar para produzirem aprendizagens e conhecimentos sejam significativas no cotidiano escolar e no seu meio familiar e comunitário.

É importante destacar também que a organização curricular da Educação Infantil, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), está organizada em cinco campos de experiências, a saber: O eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesse sentido, os eixos estão estruturados de modo que a criança possa estabelecer diversas experiências de aprendizagem a partir da interação com o meio social, a natureza, os objetos de conhecimento e o lúdico, tendo em vista as interações e as brincadeiras que participam. Desse modo,

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Nesse sentido, é importante compreender o quanto os pressupostos teóricos e metodológicos da BNCC (BRASIL, 2018) destacam as significações da “aprendizagem

significativa” na Educação Infantil. A partir de sua abordagem conceitual, essa se origina da teoria da aprendizagem em David Ausubel (1982). Para o autor, essa aprendizagem se realiza à medida que os conhecimentos prévios das crianças são valorizados, e dentro desse processo buscam construir estruturas mentais para desenvolver mapas conceituais que permitam a construção e reconstrução de novos conhecimentos e novas aprendizagens, desencadeando um ensino prazeroso e significativo.

De acordo com essa concepção, podemos compreender que os conhecimentos prévios que as crianças possuem e que trazem de outras realidades sociais que vivenciam se misturam com os novos conhecimentos que essas vão construindo por meio da interação com as práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar. Para tanto, Ausubel (1982) define esse conhecimento prévio como conceito subsunçor, o qual pode ser melhor compreendido como uma constituição de conhecimentos específicos que se materializam conforme a frequência em que acontece o processo de aprendizagem significativa.

Moreira (1999, p. 153) confirma essa compreensão, afirmando que, “[...] a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. Para tanto, destacamos a importância do docente se apropriar dos saberes sobre o desenvolvimento de aprendizagens significativas para criar situações e contextos de ensino significativos, em que as crianças sejam levadas a se desenvolverem com prazer e ludicidade. Esses fatores balizadores devem estar presentes na rotina das Instituições de Educação infantil, norteando as práticas pedagógicas. Pois,

[...] uma das condições para a ocorrência e para a aprendizagem significativa é que o material a ser apreendido seja relacionável ou (incorporável) a estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal. Um material com esta característica é tido potencialmente significativo (MOREIRA, 1999, p. 156).

É importante destacar que as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças precisam ser pensadas visando a produção do conhecimento, para serem estimuladas a ser protagonistas da própria aprendizagem, trazendo o significado real e concreto de cada componente de aprendizagem. Dentro dos campos de experiência, para que esses possam ser desenvolvidos com a articulação necessária, ressalta a importância da prática pedagógica para o processo de interação e inserção da criança em seu meio social, para que, agindo de forma reflexiva e ativa, se constitua como agente de transformação social.

Para tanto, Brasil (1998, p. 33) destaca que “O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade [...]. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios”. Um exemplo sobre a importância de valorizar os saberes que as crianças já possuem é se o docente vai desenvolver novos conceitos sobre os animais, primeiro ele precisa fazer questionamentos sobre os conhecimentos que as crianças já possuem a respeito desse tema, para, partindo das hipóteses levantadas pelas crianças, ampliar e levar as crianças a produzirem novos conhecimentos. Faz-se oportuno pontuar que, para o desenvolvimento dessas atividades, dentro do aspecto cognitivo, a criança precisa vivenciar e participar de diversas experiências, tendo sempre o lúdico como elemento estruturante e dinamizador da prática pedagógica.

Na Educação infantil, o processo de aprendizagem acontece principalmente por meio da mediação desenvolvida pelos docentes, sendo importante que esses possam pensar reflexivamente para produzir um planejamento que proporcione para as crianças a participação e interação em experiências diversificadas, problematizadoras e desafiadoras, que as estimulem cotidianamente na aventura da produção de novos conhecimentos. Pois “[...] as capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas” (BRASIL, 1998, p. 48).

Para uma melhor análise e compreensão das abordagens conceituais e concepções que priorizamos sobre os processos de aprendizagem infantil e aprendizagem significativa, e suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa na Educação Infantil, produzimos a Figura 16, com base nas ideias de Junior e Santos (2016), Brasil (2018) e Moreira (1999).

Figura 15 - Esquema evolutivo da aprendizagem significativa na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados teóricos (2022).

Pensar o ensino infantil fora do contexto da aprendizagem significativa, que ora compreendemos como elemento fundamental à prática pedagógica alfabetizadora nas instituições de ensino, pode representar num fracasso do processo educativo para o desenvolvimento integral das crianças, tendo em vista que, por natureza, a criança aprende a partir do olhar atento que essa desenvolve sobre os objetos de conhecimento que lhes são apresentados, mediados pelas situações de aprendizagens e pelos recursos didáticos lúdicos, tais como os jogos e as brincadeiras. A inter-relação desses componentes possibilita a produção das aprendizagens significativas na Educação Infantil.



4 AS SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



4 AS SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, tratamos das significações das práticas pedagógicas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem significativa das crianças, bem como da implicação dessas para o processo de alfabetização na Educação Infantil. Para realizar essas reflexões, é necessário trilhar e percorrer caminhos que levem à compreensão sobre a relação dos saberes docentes para a ressignificação das práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de aprendizagem e alfabetização das crianças.

Compreendemos ser oportuno dialogar com as teorias que subsidiam a nossa reflexão crítica sobre a importância e as contribuições dos saberes docentes mobilizados no cotidiano das instituições de educação infantil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às especificidades educativas das crianças.

A seção está estruturada em três subseções, sendo a primeira intitulada como: *“Ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil: aportes necessários”*, que aborda reflexões sobre os saberes docentes, suas produções que são provenientes de várias fontes, e emersos da ação crítica e reflexiva dos professores e dos processos que contribuem para a materialização da prática pedagógica. Esses processos devem priorizar o desenvolvimento integral das crianças e um processo de alfabetização por meio da construção de aprendizagens significativas das crianças. Na segunda subseção, refletimos sobre *“As contribuições das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem na Educação Infantil”*. Nessa, buscamos compreender as abordagens conceituais sobre as práticas pedagógicas, bem como analisamos de que forma essas contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, destacando os elementos principais que devem estar subjacentes às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Na terceira subseção, tratamos sobre *“Práticas pedagógicas alfabetizadoras e o processo de alfabetização na Educação Infantil”*. As análises desenvolvidas nessa são importantes para podermos compreender as contribuições das práticas alfabetizadoras para que o processo de alfabetização se desenvolva de forma significativa para as crianças, destacando quais elementos devem ser priorizados para garantir e respeitar os direitos de aprendizagens e as peculiaridades educativas da Educação Infantil.

4.1 Ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil: aportes necessários

Partindo do pressuposto que reconhecemos a relevância dessa pesquisa para melhor compreender os fazeres e saberes docentes no processo de alfabetização na educação infantil, consideramos que seja necessário dialogar com os saberes docentes e com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Infantil de Teresina, bem como produzir elementos significativos que corroborarão para melhor analisar as implicações e as contribuições das práticas pedagógicas no processo de apropriação da aprendizagem da leitura e escrita nessa etapa de ensino.

Compreendemos que, ao buscar refletir sobre o trabalho dos docentes alfabetizadores na educação infantil, pressupomos a grande significação das responsabilidades que esses profissionais assumem dentro do processo de aprendizagem da criança, pois acreditamos que, para ser um bom alfabetizador, o docente precisa participar de contextos formativos adequados para o trabalho com as crianças e, a partir desse processo de formação continuada que atenda às suas necessidades formativas, possa produzir e mobilizar inúmeros saberes necessários para a realização de uma prática pedagógica alfabetizadora que priorize a construção do conhecimento das crianças de forma lúdica e significativa em seu cotidiano.

Iniciamos essa reflexão sobre os saberes docentes para a resignificação das práticas pedagógicas destacando a classificação de Tardif (2012), quando afirma que os saberes dos professores são plurais e oriundos da formação profissional, das disciplinas de ensino, dos currículos e da experiência, que vai sendo adquirida ao longo da sua trajetória de trabalho. Desse modo, podemos perceber a importância desse processo de formação crítica por parte do docente, tendo em vista que, para uma prática significativa, faz-se necessário que ele esteja sempre fazendo uma análise da ação e reflexão sobre seus fazeres de forma constante, produzindo novos saberes para a resignificação de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, se faz muito oportuno compreender o que são os saberes docentes dentro do processo de ensino na Educação Infantil, para essa abordagem conceitual, nos fundamentamos em Tardif (2012, p. 36), pois o referido autor diz que, “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Portanto, para o autor, os saberes docentes são oriundos de diversos processos de interação que o educador vai realizando ao longo de sua trajetória profissional, sendo de fundamental importância para uma prática pedagógica profissional competente.

Para Gauthier (2013, p. 17), “[...] compreender como se dá a interação entre educador e educando. O conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. O autor destaca ainda que a docência e o trabalho docente é um ofício “feito de saberes”, ao tempo em que ensinar significa levar à criança a construir o conhecimento, sujeito e protagonista da própria aprendizagem. Para que isso aconteça na rotina das instituições de Educação Infantil, faz-se necessário que o docente mobilize diariamente os saberes necessários para uma atuação mais eficiente e eficaz.

Assim, destacamos que na Educação Infantil as crianças precisam vivenciar práticas pedagógicas pensadas e planejadas para o seu desenvolvimento integral, respeitando as especificidades do ensino e aprendizagem nessa etapa e oportunizando para as essas atividades prazerosas, lúdicas e desafiadoras, em que as interações e as brincadeiras sejam os eixos norteadores do trabalho pedagógico. Planejar uma rotina com essas premissas, exige dos docentes que se apropriem e mobilizem saberes e conhecimentos que os levem a pensar cotidianamente sobre quais as práticas pedagógicas mais eficazes para alcançar os objetivos propostos no ensino infantil, bem como pensar situações de aprendizagens para dinamizar o processo de alfabetização das crianças. É pertinente destacar, conforme o RCNEI, que,

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 28).

Essa análise destaca o desenvolvimento de vivências significativas e respeitam as singularidades educativas das crianças, proporcionando para essas oportunidades de serem protagonistas da própria aprendizagem. Uma prática pautada nessas concepções destaca que os docentes precisam produzir e mobilizar saberes que contribuirão para a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Gauthier (2013, p. 28) corrobora afirmando que “[...] é muito mais pertinente perceber o ensino como mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Nesse sentido, se faz oportuno analisar o ensino e as práticas pedagógicas sobre a ótica dessa determinante e pertinente relação necessária, pois os saberes produzidos pelos docentes trazem muitas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

adequadas para o processo de aprendizagem e alfabetização das crianças de forma dinâmica, prazerosa e significativa.

Compreendemos que a importância da mobilização dos diversos saberes, para que o processo de alfabetização na Educação Infantil seja prazeroso e lúdico, é rico em contribuições importantes para a aprendizagem das crianças, tendo em vista o caráter dinâmico que essa prática envolve, com atenção às habilidades e as aprendizagens que as crianças precisam se apropriar na rotina das Instituições. Para tanto, “[...] é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita, tal defesa, articula-se a proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 21).

Esse universo, em que os jogos e as brincadeiras reinam, precisa permear todos os momentos de aprendizagem na escola. As práticas pedagógicas precisam contar com momentos ricos em experiências educativas que visam a aprendizagem, mas respeitando as especificidades e modos peculiares de aprender na Educação Infantil, para que o processo seja prazeroso e significativo para as crianças. Nesse sentido, Freire (2011) afirma que um dos saberes indispensáveis é que o professor, desde o início de sua formação, assuma-se como sujeito da produção do saber e das práticas pedagógicas produzidas oriundas desse processo de interação entre os fazeres e os saberes.

Pimenta (1999, p. 22) traz uma significativa contribuição para a compreensão da necessidade da percepção e concepção dos docentes sobre a importância dos seus saberes para a ressignificação das suas práticas pedagógicas. A autora afirma que, “[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Essa reflexão leva a ressaltar a relevância de que os docentes, ao tempo em que assumem a condição de produtores de conhecimentos, podem compreender a relevância das práticas pedagógicas, para criar oportunidades em que as crianças também produzam conhecimentos e, dessa forma, se constituírem enquanto sujeitos autônomos, colaboradores do processo de transformação social.

Tardif (2012, p. 39) destaca que, “[...] em suma, o professor ideal deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa [...] e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Essa articulação valiosa entre o conhecimento teórico e os saberes produzidos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, torna-se muito necessária para que os docentes consigam realizar um ensino eficiente, que produza contribuições diversas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, dentre as quais, uma

aprendizagem significativa e um processo de alfabetização lúdico e prazeroso, haja vista que são os saberes mobilizados pelos docentes que colaboram para a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das instituições.

Segundo Tardif (2012), é interessante sublinhar as múltiplas articulações necessárias entre as práticas pedagógicas e os saberes, onde esses fazem do professor um grupo de profissionais em que sua existência e atuação depende sobretudo da capacidade de compreender a necessidade de se produzir e mobilizar saberes em seu cotidiano, que se tornam condição precípua para a realização de sua prática de forma crítica e reflexiva, imprimindo contribuições positivas e relevantes no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

4.2 As contribuições das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem na Educação Infantil

Para melhor compreendermos as contribuições das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem da criança na educação infantil, faz-se oportuno discorrer sobre as constituições conceituais e epistemológicas que as práticas desenvolvem segundo os teóricos que nortearão esse diálogo. Isso é necessário para a compreensão dessas ações educativas que se desenvolvem na escola, visando uma melhor qualificação e compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, destacamos a compreensão de prática pedagógica como uma prática social que se desenvolve a partir da interação entre diferentes sujeitos, bem como da relação entre docentes, crianças e demais atores sujeitos do processo que se articulam e se relacionam em ambientes de aprendizagem, envolvendo a produção e mobilização de diversos saberes pedagógicos. Para reforçar essa abordagem conceitual, destacamos que “[...] as práticas pedagógicas se referem às práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536).

A autora ainda contribui em nosso processo de reflexão acerca desse importante movimento de ação e reflexão constante sobre a prática pedagógica, que precisa estar envolvida pelo alicerce teórico, ou seja, toda prática tem uma base de sustentação teórica. Tendo em vista esse entendimento, Franco (2016) ressalta que a prática pedagógica retém o sentido de práxis e configura-se como um processo consciente e participativo que se traduz numa ação de multidimensionalidade que envolve os processos educativos.

Buscando melhor compreender a importância da práxis pedagógica, trazemos Freire (1996, p. 22), que oferece uma valiosa contribuição ao afirmar que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática um ativismo”. Isso se justifica na determinante articulação constante entre a ação e a reflexão para a realização de uma prática pedagógica crítica e transformadora, que emerge intencionalmente por escolha dos docentes, mas, sobretudo, como direito das crianças, pois essa reflete diretamente nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados nas instituições.

Partindo dessa perspectiva, Garcia (2003) destaca que a prática pedagógica deve ser norteada pela teoria e articulada com as mais distintas situações durante o processo de formação continuada. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que é trabalho docente em sala de aula, no desenvolvimento de sua rotina cotidiana, do seu planejamento das atividades que tem como foco principal, a alfabetização das crianças, seja um dos contributos essenciais para alcançar o sucesso dentro do processo de ensino-aprendizagem. Portanto,

Como professor, preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho. Cabe aqui outro desafio que alcança a ambos: as instituições e os sujeitos. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (FREIRE 2011, p. 67).

Vale destacar o protagonismo que as práticas pedagógicas podem significar para o processo de aprendizagem e alfabetização das crianças, por meio dos fazeres que são desenvolvidos nas instituições de ensino. Como afirma Freire (2011, p. 21), “não há docência sem discência”. Ao tempo em que concordamos com o autor, salientamos que os objetivos desta pesquisa se encaminharam e tiveram como prioridade contribuir para a compreensão da importância das práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil no município de Teresina.

Para tanto, faz-se necessário salientar que, embora os docentes não sejam os detentores do poder de mudança e transformação da educação e da sociedade, pois há outros fatores envolvidos, compreendemos que sem as contribuições de uma ação docente crítica e transformadora, tampouco a escola e a sociedade, por consequência, podem ser transformadas e assim alcançar melhores resultados quanto à qualidade do ensino e dos processos educativos que se desenvolvem nas escolas.

De acordo com Sartori (2011, p. 17), “[...] uma prática pedagógica que se desenvolve a favor da emancipação dos sujeitos se constrói pela reflexão sobre a prática educativa escolar”. Por isso, é de suma importância que os docentes alfabetizadores atuem cada vez mais com pensamento crítico e reflexivo diante dos seus fazeres cotidianos, tendo em vista o seu papel enquanto sujeitos agentes de transformação social, que podem contribuir para uma formação integral e emancipadora das crianças, se apropriando do exercício da docência para forjar fazeres autônomos, críticos e significativos na Educação Infantil.

Partimos da premissa que seja possível alfabetizar nessa etapa de ensino. Nessa perspectiva, é importante compreender como se desenvolve esse processo para respeitar as especificidades educativas das crianças, sendo uma aprendizagem mediada pelas interações e as brincadeiras. Por isso, nos inquietou analisar como as práticas pedagógicas contribuem para o processo de alfabetização na Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Teresina-PI. Para tanto, se torna oportuno buscar dialogar com realidade vivenciada nos Centros Municipais de Educação Infantil do município (CMEI) e com as orientações dos teóricos e pesquisadores que se debruçam sobre o tema.

Abramovay e Kramer (1985, p. 37) ressaltam que “[...] as atividades realizadas na pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização”. Portanto, é preciso que o docente tenha um pensamento crítico e reflexivo sobre esse processo, assim como compreender as implicações de práticas pedagógicas com contribuições qualitativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em vista que tais práticas assumem um papel fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista essa reflexão, aproveitamos para ratificar as implicações das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino infantil nesse processo, pois essa etapa é a primeira da educação básica, portanto é a base educacional. E evidencia a importância de se oferecer vivências lúdicas e significativas para as crianças, pois entendemos que essas experiências contribuirão para aprendizagens que as crianças levarão consigo por toda a vida. Assim, se tornarão bons e eficientes leitores alfabetizados, sujeitos críticos e reflexivos atuantes na sociedade que estão inseridos, tornando-se agentes de transformação social e contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Um trabalho educativo crítico e reflexivo, a partir das práticas pedagógicas lúdicas e prazerosas oportunizadas na rotina dos Centros Municipais de Educação Infantil, precisa se transformar numa constante, permeando o planejamento da escola, principalmente da sala de aula, tendo em vista as diversas contribuições que essas trazem para a aprendizagem e

desenvolvimento integral das crianças, pois, “[...] pode-se concluir que especialistas e formadores na área parecem concordar que a atividade de leitura e contação de histórias é um componente importante na materialização do conceito de qualidade na Educação Infantil” (BRANDÃO; ROSA 2011, p. 34).

Esse contexto vem de encontro às concepções estabelecidas no documento das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do município de Teresina (TERESINA, 2008), pois encontramos uma base para fundamentação do trabalho com as práticas pedagógicas nessa etapa de ensino. Para exemplificar, destacamos um trecho a seguir que nos afirma que,

A Educação Infantil promove experiências significativas de aprendizagem da língua por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças (TERESINA, 2008, p. 347).

Esse documento, produzido para subsidiar o trabalho dos docentes nas instituições de educação infantil (CMEI) do sistema municipal de ensino de Teresina, destaca que as práticas pedagógicas precisam estimular a autonomia das crianças. Além disso, exige dos docentes um planejamento de atividades cotidianas que expressem criatividade, reflexão, criticidade e dinamismo, buscando potencializar e ressignificar cotidianamente suas práticas, sobretudo para contemplar uma aprendizagem significativa, recheadas de prazer e ludicidade.

Ressaltamos o prazer, a ludicidade e as brincadeiras como elementos fundamentais para permear as práticas pedagógicas em sala de aula, pois compreendemos que a aprendizagem na Educação Infantil acontece principalmente por meio do diálogo entre esses elementos. Nesse sentido, o ato de aprender para a criança só se torna significativo por meio de atividades prazerosas e lúdicas, tendo em vista que é por meio da interação com os jogos e as brincadeiras que as crianças aprendem e se desenvolvem de forma adequada. Por isso, as instituições devem estar sempre atentas e sensíveis ao trabalho que desenvolvem com as crianças.

O documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI destaca que, “[...] a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social, cumpre um papel socializador (BRASIL, 1998, p. 23). Destacamos que além do papel socializador também se vislumbra a função social que essa adquire, ao tempo em que, ao oferecer um ensino de qualidade para as crianças, com o desenvolvimento de suas identidades, protagonismo e autonomia, também contribui para que

essas possam se incluir como sujeitos ativos e reflexivos na comunidade que estão inseridos, tornando-se agentes de transformação social.

Nesse sentido, não podemos esquecer de reforçar a importância da utilização pelos docentes de práticas pedagógicas que contemplem as variadas formas de explorar a literatura infantil, os ambientes, os espaços educativos, os jogos e as brincadeiras, pois essas atividades podem ser utilizadas para imprimir mais significado e eficiência ao processo de alfabetização e aprendizagem da criança de forma mais efetiva, tendo em vista o modo peculiar e as especificidades inerentes ao processo de aprender e se desenvolver da criança.

Notoriamente, as relações que se estabelecem na dinâmica de sala aula na educação infantil precisa ser analisada, pois ao professor cabe se apropriar de sua função educadora, mediadora e geradora de contribuições significativas em sua ação cotidiana desenvolvida com as crianças nos CMEIs.

Nesse entendimento, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do município de Teresina (2008, p.33) destacam, com muita precisão, que “Cada criança, independente da sua idade, passou a ser um desafio à competência do educador. O professor, um gerador de situações estimuladoras e eficazes. O jogo ou a brincadeira nesse contexto ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem”. Assim, podemos compreender que é de fundamental importância uma ação reflexiva do docente, ao proporcionar para as crianças atividades estimuladoras de produção de conhecimento e aprendizagem.

É importante analisar que, mesmo com os inúmeros documentos elaborados, realização de debates, estudos, pesquisas refletidas em diretrizes que orientam e norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ainda é um desafio para os docentes e as instituições se desligarem de práticas ultrapassadas e tradicionais que privilegiam a repetição, o ensino mecânico e a reprodução de uma rotina que em nada ajudam na construção do conhecimento e da autonomia cognitiva e social das crianças.

É necessário e urgente compreender a importância das instituições e agentes públicos se movimentarem e produzirem um engajamento efetivo em prol da construção de novos olhares para a educação das crianças. Nesse sentido, salientamos que, “[...] os esforços dos adultos precisam ser (re)direcionados na reivindicação e criação de espaços que possam expandir o agir da criança, com sua atuação criadora e inventiva, reconhecida como ator social legítimo que é” (ARAÚJO; LEMOS; MARTINS, 2020, p. 47).

Com base nessas proposições, neste estudo emergem possibilidades de sublinhar as contribuições produzidas pelas práticas pedagógicas dentro do processo de aprendizagem na Educação Infantil. Essas aprendizagens assumem a condição de ações significativas por meio

das diferentes interações que as crianças vão realizando no contexto educativo. Nessa perspectiva, compreende-se que “[...] as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998, p. 21).

Portanto, faz-se necessário ressaltar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil precisam contemplar as experiências e as vivências significativas refletidas nas propostas das atividades pensadas e planejadas pelos docentes de forma crítica, reflexiva e intencional, para que a criança possa realizar aprendizagens diversas, aliadas a um fazer que priorize despertar o interesse da criança e o desejo de aprender por meio do brincar e da interação em diversos contextos pensados e planejados com esta intencionalidade, que aqui destacamos como uma aprendizagem infantil significativa na aprendizagem do currículo que traduz os saberes acumulados pela humanidade ao longo da história.

Para tanto, cabe salientar que se compreende como prática pedagógica, cujo foco é desenvolver as aprendizagens significativas das crianças, a ação crítica do professor que, ao mobilizar os saberes do currículo escolar necessários para um fazer educativo transformador, ensine a criança na perspectiva de que essa possa se integrar na sociedade a qual está inerida com autonomia, se constituindo como agente de transformação social. Nesse sentido, à medida que a criança se torna sujeito da própria aprendizagem por meio de um ensino significativo, os conhecimentos gerados nesse processo se tornam ferramentas importantes de ação, reflexão para uma formação que mobilize um processo de transformação social.

4.3 Práticas pedagógicas alfabetizadoras e o processo de alfabetização na Educação Infantil

Considerando a importância de pensar sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras e suas contribuições para o processo de alfabetização das crianças, faz-se necessário destacar a relevância dos estudos realizados, sobretudo em meados dos anos de 1980, com as contribuições significativas das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, onde as autoras trouxeram para o debate sobre o processo de alfabetização das crianças a necessidade de proporcionar experiências e práticas diversificadas de contato com a língua escrita, considerando a criança como sujeito que pensa, capaz de construir o próprio conhecimento, desde que essa tenha contato com práticas pedagógicas alfabetizadoras em sua rotina escolar.

Com essa análise, é possível produzir conforme as concepções aqui priorizadas sobre as práticas pedagógicas e o processo de alfabetização das crianças. Nesse sentido, podemos compreender que as práticas pedagógicas alfabetizadoras se configuram como aquelas realizadas no ambiente escolar, envolvendo a interação com as múltiplas experiências no contexto de letramento, onde essas são mediadas pelos docentes alfabetizadores para oportunizar às crianças contextos de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Nesse contexto, é importante refletir que, com a expansão dos estudos sobre a Psicogênese da Língua escrita, começou-se a questionar os métodos tradicionais de ensino da língua escrita, que focavam num ensino mecânico e repetitivo, sem muito significado para as crianças. Desse modo, começou a se destacar uma nova concepção de alfabetização, que procurava se materializar em práticas pedagógicas que priorizam o contato das crianças com diferentes suportes textuais, com atividades de leitura e escrita significativas e com funcionalidade para essas.

Ferreiro (2011) corrobora ao levantar um questionamento bem pertinente sobre quais práticas alfabetizadoras estão sendo desenvolvidas nas instituições para que as crianças sejam introduzidas no processo de apropriação da língua escrita. A autora ainda contribui trazendo outra questão que precisamos refletir sobre esse processo, que é pensar não só sobre as práticas alfabetizadoras, mas também em como essas estão sendo oportunizadas para as crianças no contexto escolar. Nesse sentido, Ferreiro afirma que,

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis ao longo prazo no domínio da língua escrita como em todos os outros. [...] certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes” (FERREIRO, 2011, p. 33).

À guisa dessas reflexões, podemos compreender a importância de o professor pensar sobre as práticas alfabetizadoras de forma crítica e reflexiva. Ponderamos que, dependendo dessas práticas e da maneira como estão sendo desenvolvidas, os resultados do processo de alfabetização das crianças podem se constituir de forma mais adequada e significativa, o que implica num processo que respeita o direito das crianças em seu modo singular de aprender, que é, sobretudo, por meio do contato com um ambiente alfabetizador dinâmico, mediado por diversificadas experiências lúdicas e literárias, contempladas nos jogos e nas brincadeiras.

Brito (2007) destaca que a prática alfabetizadora precisa conduzir a criança para um ambiente letrado, oportunizando o contato com diferentes maneiras de usos sociais da leitura

e da escrita, para ampliar seus saberes linguísticos sobre a utilização da língua em diferentes contextos onde se faça necessário seu desenvolvimento. Portanto, o nível qualitativo de alfabetização pode variar conforme a diversidade de oportunidades e participação das crianças em práticas sociais com usos concretos e funcionais da leitura e da escrita.

Desse modo, não podemos deixar de ressaltar a nossa compreensão sobre a grande responsabilidade que o professor alfabetizador da Educação Infantil assume, tendo em vista que para pensar e planejar práticas pedagógicas alfabetizadoras que visem à aquisição da língua escrita pela criança de forma dinâmica e a autônoma, esse precisa se colocar como sujeito mediador do processo, responsável por produzir e mobilizar saberes que o leve a desenvolver uma prática ancorada na concepção de que a criança é alguém que pensa, produz interpretações, elabora e reelabora hipóteses e age sobre o objeto do conhecimento, enquanto protagonista do processo de aprendizagem.

Oliveira (2012, p. 253) diz que “[...] refletir sobre a possibilidade de uma iniciação à língua escrita adequada às características da Educação Infantil implica em garantir às crianças o acesso à herança cultural da escrita”. Ou seja, não podemos negar o direito das crianças de ampliarem o seu contato com o mundo, com a cultura da humanidade, e, sobretudo, de incluí-las no contexto da escrita para produzirem saberes e atribuírem significados, tendo em vista as suas especificidades e modos peculiares de construir conhecimentos, participando de situações de aprendizagens que explorem a utilização da língua de forma lúdica, por meio dos jogos, brincadeiras e vivências literárias.

Ao pensar sobre o processo de aprendizagem e alfabetização na Educação Infantil, algumas considerações se tornam pertinentes e necessárias. Desse modo, pesquisas desenvolvidas e analisadas por Morais (2019) também têm contribuído nesse percurso reflexivo, levando a compreender que é por meio das inúmeras possibilidades de realização desse processo de forma adequada e respeitando as especificidades educativas das crianças, que esse se apresenta com grandes potencialidades de desenvolvimento de forma apropriada na Educação Infantil.

Morais (2019) ainda destaca que a criança pode participar de práticas pedagógicas alfabetizadoras que as levem a assumirem uma atitude de reflexão sobre a linguagem, com a vivência cotidiana de ricas e prazerosas situações de aprendizagem que enfatizam a estrutura fonológica das palavras de forma dinâmica. Ressalta também a importância das instituições de Educação Infantil promoverem experiências em que as crianças pensem sobre a formação das palavras, a constituição de rimas e sílabas semelhantes, com a realização de práticas que envolvam processos de leitura e produção de textos, com suportes de diversos gêneros

textuais, contação de histórias, principalmente por meio de jogos e brincadeiras, com ludicidade, prazer, e seja significativo para as crianças. Esses contextos muito contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa para as crianças.

Ferreiro (2017) enaltece as singularidades do processo de alfabetização na Educação Infantil, quando afirma que as crianças são facilmente alfabetizáveis, desde que sua aprendizagem seja forjada em contextos sociais funcionais, onde a leitura e a escrita sejam a elas apresentadas como objeto interessante e prazeroso, motivadas e estimuladas a desejarem sua apropriação e conhecimento de forma lúdica, prazerosa e significativa. Porém,

Isto não significa que o processo de aquisição da língua escrita seja “natural e espontâneo”, que o professor se limite a ser um mero espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para aprender sozinha. É um processo difícil para a criança, mas não mais difícil que os outros processos de aquisição de conhecimento. É um processo que exige acesso à informação socialmente veiculada e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos (FERREIRO, 2017, p. 18).

Portanto, essa reflexão aponta para o necessário entendimento de conceber o processo de alfabetização na Educação Infantil, tendo em vista desenvolver práticas alfabetizadoras que respeitem o direito da criança em aprender com prazer e ludicidade, participando de atos sociais onde a leitura e escrita seja utilizada com funcionalidade. Esse enfoque no processo possibilitaria a resolução dessa questão trazida pela autora, pois não se trata somente de uma prática ou de outra. Ou seja, nem as crianças aprendem sozinhas, nem é um processo natural, mas compreendemos haver uma inter-relação entre desenvolver a autonomia e protagonismo das crianças ao tempo em que oportunizamos e envolvemos essas num ambiente rico em contextos com experiências desafiadoras, para que a apropriação da leitura e da escrita aconteça de forma funcional, adequada e significativa, ao participar de projetos literários, de jogos e brincadeiras, de momentos diversos de leitura e produção de textos, que as levem a pensar sobre a formação das palavras, seus usos e suas funções sociais comunicativas.

Enfatizando esse enfoque, Soares (2004) afirma que o melhor percurso a se percorrer sobre o processo de alfabetização das crianças seria estabelecer uma articulação entre os conhecimentos sobre o processo e as metodologias adequadas, bem como a utilização de saberes de diferentes ciências, onde esses elementos possam refletir numa prática pedagógica que integre as diferentes facetas, que se desdobram para a articulação e desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita na Educação Infantil, respeitando o modo peculiar como as crianças aprendem.

É importante compreender que o processo de alfabetização não se constitui e se desenvolve de forma simples, é, portanto, complexo e dinâmico, exigindo do docente se apropriar de saberes que irão subsidiar de forma significativa sua prática, sobretudo no momento do planejamento, onde se faz necessário refletir sobre quais metodologias, recursos didáticos e concepções de ensino priorizar, visando o contato da criança com a leitura e a escrita, tendo em vista a constituição de um processo de alfabetização significativo na Educação Infantil.

Sobre esse contexto, Oliveira (2012) realiza uma discussão bem pertinente, ao destacar que garantir que as crianças tenham acesso à leitura e a escrita não é certeza que essas consigam ler e escrever com autonomia nessa etapa, tampouco que se coloque essa questão como objetivo para a Educação Infantil. Porém, é preciso entender que não podemos descartar tais possibilidades, pois o mais importante é garantir que as crianças tenham a oportunidade de pensar sobre a linguagem, formular hipóteses, ter ideias próprias sobre como se lê e como se escreve. Desse modo, se torna legítima a alfabetização enquanto possibilidade na Educação Infantil.

Pensar sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil trouxe grandes desafios, pois, como afirma Morais (2022), o desenvolvimento desse nessa etapa de ensino continua sendo um tema controverso. Nessa perspectiva, existem outras concepções que defendem que essa etapa não é adequada para o processo de alfabetização se desenvolver. No decorrer deste estudo, foi possível desenvolver algumas análises com base em Brandão e Rosa (2011), Ferreira (2017) e Abramovay e Kramer (1985), que nos levaram a compreender que é preciso e necessário ampliar o debate sobre esse tema, tendo em vista que, em nossa concepção, acreditamos e defendemos ser possível e necessário o desenvolvimento do processo de alfabetização na Educação Infantil, desde que seja por meio de práticas alfabetizadoras significativas e prazerosas para as crianças. Destacamos que,

Nada justificaria priorizarmos o aprendizado do sistema alfabético e adiarmos o contato e a familiarização com o mundo dos textos escritos. Alfabetizar letrando desde a educação infantil precisa ser um norte pedagógico que se materializa em práticas diárias de leitura e compreensão de textos e práticas também frequentes, de escrita de gêneros textuais próprios dos universos infantil e escolar. Ao lado dessas é que defendemos a realização de situações nas quais as crianças refletem sobre palavras e sobre suas partes orais e escritas (MORAIS, 2019, p. 81).

É importante enfatizar a nossa compreensão sobre o que defendem os documentos oficiais no tocante ao processo de alfabetização. Para o RECNEI (1998) e a BNCC (2018), o desenvolvimento do processo de alfabetização não consta como objetivo de ensino da

Educação Infantil. Porém, analisando esses documentos, entendemos que eles apontam para as possibilidades de garantir às crianças a participação em situações de aprendizagens que as levem a vivenciar práticas para pensarem e formularem hipóteses sobre a língua em contextos lúdicos e significativos.

Isso nos leva a compreender e analisar que não podemos negar o direito das crianças do contato com práticas sociais e significativas de leitura e escrita, tendo em vista que Ferreira (2011) ressalta que não somos nós os adultos que devemos determinar quando as crianças devem aprender sobre a linguagem escrita, pois as crianças apresentam todas as possibilidades e potencialidades de se apropriarem do sistema de escrita alfabética de forma competente, singular e autônoma.

Brandão e Rosa (2011, p. 08) afirmam que “[...] essa aprendizagem deve estar em consonância com os interesses e os desejos infantis, de modo que as situações de leitura e escrita propostas assegurem às crianças o prazer de agir por meio destes recursos [...] sem ferir o seu direito de aprender brincando”. Portanto, as autoras destacam a grande contribuição das práticas pedagógicas alfabetizadoras que contemplem o direito das crianças de aprender com a mediação dos projetos literários, dos momentos de leitura e contação de histórias, da leitura, exploração e produção de textos que trabalhem os diversos gêneros textuais, dos jogos e das brincadeiras que enfatizam esses elementos.

Baseando-se nessas reflexões, é possível vislumbrar as diversas possibilidades que se apresentam para a construção de um ambiente alfabetizador na Educação Infantil, tendo em vista as especificidades subjacentes ao processo de aprendizagem e alfabetização das crianças. Desse modo, a preocupação dos docentes precisa estar centrada em respeitar o ritmo de aprendizagem da criança e os direitos assegurados em documentos oficiais para essa etapa de ensino. Compreendemos, então, que a questão central gira em torno das práticas alfabetizadoras, contextos e recursos didáticos adequados priorizados para o desenvolvimento desse processo.

Sobre a compreensão de ambiente alfabetizador, podemos endossar sua classificação como um conjunto de elementos que o professor desenvolve no espaço escolar visando envolver as crianças em situações de aprendizagens que contemplem práticas alfabetizadoras de forma atrativa, lúdica e interessante. Para isso, se destacam a ambientação e organização estrutural da escola e da sala de aula. Os recursos pedagógicos e didáticos, os cantinhos da leitura, os projetos literários, os jogos e as brincadeiras, dentre outras possibilidades, podem ser utilizadas dentro da rotina para potencializar o processo de alfabetização das crianças.

Nessa perspectiva, o documento Brasil (1998) enfatiza que a Instituição de Educação Infantil é um espaço oportuno e propício para a realização de diversos momentos onde as crianças participam de atividades comunicativas nas quais a leitura e escrita fazem a mediação, tais como: leitura pelo professor de uma regra de jogo; leitura de uma notícia de jornal de interesse das crianças; produção e leitura de um convite de uma festa da escola ou de aniversário de uma criança; produção e leitura para as crianças um recadinho para os pais, dentre outros. Portanto, são inúmeras as possibilidades que se apresentam de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita de forma significativa. Assim,

A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma referência bastante importante. Se a educação infantil trazer os diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades (BRASIL, 1998, p. 151).

Mais uma vez frisamos sobre a importância dos docentes que atuam na educação Infantil refletirem e compreenderem quais são as práticas alfabetizadoras que estão sendo oportunizadas para as crianças, que podem se configurar como adequadas para possibilitar a ampliação de oportunidades de experiências com práticas sociais funcionais de contato com a linguagem oral e escrita, que sejam significativas e apropriadas para o trabalho pedagógico nessa etapa de ensino.

Conforme Ferreiro (2011), é possível realizar uma análise sobre a prática docente, destacando, sobretudo, a urgente necessidade de transformação dessas práticas, fato que ainda é um desafio, pois conduz para uma ressignificação da perspectiva do docente no tocante a mudança das relações sociais estabelecidas dentro e fora da sala de aula. Tendo em vista que o professor já não é mais o único detentor do saber, as crianças que ainda não são alfabetizadas conseguem desenvolver seu processo de aprendizagem com autonomia e ainda contribuir de forma significativa na apropriação do processo de alfabetização das companheiras de turma.

Diante do exposto, é importante salientar que, nessa perspectiva, não estamos compreendendo o papel do professor como um expectador do processo, um mero observador passivo da aprendizagem das crianças, mas como um ator protagonista e de suma importância para o sucesso do processo educativo, pois entendemos ser partindo do trabalho de mediação pedagógica estabelecido em sala de aula, que emergem de suas práticas alfabetizadoras, que

as crianças conquistam o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita de forma potente e significativa na Educação Infantil.

Nesse sentido, Fonseca (2012, p. 28) afirma que “[...] o professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência leitora da criança, não só porque promove atividades para tanto, mas porque serve como modelo leitor”. O autor ainda destaca que o professor precisa aproveitar as experiências cotidianas na instituição para oferecer situações de aprendizagens onde esse se configure como usuário da leitura e da escrita diante das crianças, para serem envolvidas e compreendam o valor comunicativo das palavras, bem como se sintam motivadas para o domínio da leitura e da escrita.

Tendo como referência essas considerações, faz-se oportuno refletir sobre alguns desafios que se apresentam na prática pedagógica. Um deles é a praticidade e a confiança que muitos docentes sentem em priorizar práticas tradicionais apoiadas em métodos de alfabetização que não contribuem para a aprendizagem significativa das crianças; outro desafio ainda marcante no processo de alfabetização são os percursos formativos dos docentes, que muitas vezes estão na contramão das reais necessidades desses no tocante à produção de conhecimentos necessários para dar um suporte teórico-metodológico adequado para a materialização de uma prática pedagógica alfabetizadora crítica e reflexiva.

Nesse sentido, Brito (2007) destaca que o professor sente uma certa segurança na condução do trabalho com uma prática tradicional, tendo em vista ter domínio dos conhecimentos sobre essa, exercendo dentro da lógica do controle das aprendizagens das crianças. Esse fato pode se configurar como reflexo de processos formativos inadequados, o que implica numa fragilidade teórico-metodológica, bem como numa carência de espaços para debates, discussões e reflexões dentro da escola para melhor compreender a importância da prática alfabetizadora.

A prática pedagógica alfabetizadora tem se constituído, então, de forma desafiadora para o docente alfabetizador, pois exige desse uma busca constante de qualificação teórica, o qual precisa constantemente, por meio da mobilização de saberes adquiridos num processo de formação contínua, ressignificar sua prática conforme as necessidades de aprendizagens das crianças, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dessa na Educação Infantil. Nesse sentido, o alfabetizador precisa estar atento às especificidades educativas das crianças.

Para dar suporte a uma prática alfabetizadora significativa das crianças, Ferreira (2017) sugere alguns princípios que precisam estar subjacentes à prática alfabetizadora na Educação Infantil: a) Devolver na língua escrita seu caráter de objeto social, num ambiente alfabetizador com muitas variedades de materiais escritos; b) Desde o início, na pré-escola,

compreender que todas as crianças têm potencial para produzir e interpretar a linguagem escrita, cada criança em seu nível, e o professor precisa ter preparo para reconhecer o valor da evolução de cada uma; c) Permitir e estimular que as crianças realizem interações com a língua escrita, que explorem textos identificando semelhanças e diferenças, que tenham contato desde o início com todas as letras, que utilizem o contexto para antecipar significados; d) Não supervalorizar a criança, supondo que logo no início essa compreenderá a escrita e a linguagem, tampouco subestimar o potencial da criança, supondo que está nada sabe antes do professor ensinar; f) Não realizar de imediato a correção ortográfica. É preciso oportunizar para as crianças o máximo de situações para a produção e interpretação da escrita, que gradualmente irão se aproximando da escrita convencional e adulta.

Postas todas essas reflexões sobre as práticas alfabetizadoras na Educação Infantil, ficam evidenciadas as grandes contribuições dessas para o sucesso do processo de alfabetização, desde que sejam contemplados os direitos de aprendizagens das crianças enfatizados nas Diretrizes Curriculares e na BNCC, os direitos de brincar, conviver, expressar-se, participar, explorar e conhecer-se. Se esses forem respeitados no processo de aprendizagem das crianças, teremos uma alfabetização de modo adequado e eficaz.

Outro ponto importante também a ser considerado são os princípios elencados acima, propostos por Ferreira (2017), autora que traz grandes contribuições para o trabalho do docente alfabetizador na Educação Infantil. Acreditamos que priorizando tais concepções é possível desenvolver uma prática alfabetizadora que respeita o direito da criança em crescer e se desenvolver de forma integral, bem como participar de práticas sociais de utilização da leitura e da escrita de forma funcional, interessante e significativa.



**5 ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCURSOS E PERSPECTIVAS EM PROCESSO**



5 ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E PERSPECTIVAS EM PROCESSO

Compreender algumas concepções que permeiam as práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de alfabetização na Educação Infantil é de suma importância para que se possa desenvolver um trabalho educativo de qualidade, visando a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sabemos que nessa fase elas possuem muitas potencialidades, com capacidades múltiplas para explorar com curiosidade e autonomia os ambientes que as cercam, principalmente os espaços educativos.

Para tanto, faz-se necessário compreender que, para a criança aprender de forma significativa, precisa vivenciar experiências lúdicas de contato social com a linguagem oral e escrita, que as levem a serem sujeitos do próprio conhecimento, sobretudo por meio de elementos mediadores como os jogos, o lúdico e as brincadeiras. Essa seção está distribuída em duas subseções. Nesta seção, desenvolvemos análises sobre as principais concepções de alfabetização na Educação Infantil e os percursos percorridos nesse cenário.

Na primeira subseção, abordamos sobre os “Caminhos e descaminhos da linguagem oral e escrita na Educação Infantil”, pois essa análise é relevante para a compreensão das possibilidades para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora adequada às peculiaridades educativas da Educação Infantil. A segunda tem como título “É possível alfabetizar na Educação Infantil? Limites, significações e possibilidades”. Nessa, registram-se reflexões pertinentes sobre as possibilidades e os desafios inerentes ao processo de alfabetização na Educação Infantil. Além disso, são relacionadas respostas para algumas dúvidas que permeiam as práticas alfabetizadoras, no tocante a refletir sobre se há ou não possibilidades de alfabetizar as crianças nesta etapa.

5.1 Caminhos e descaminhos da linguagem oral e escrita na Educação Infantil

A cada dia, observamos uma forte exigência e cobrança por parte do Sistema municipal de Ensino de Teresina para que o processo de alfabetização das crianças se inicie ainda na etapa da Educação Infantil. Diante desse contexto, desenvolvemos, enquanto profissional que trabalha há 15 anos em Centros Municipais de Ensino Infantil (CMEIs) desse município, algumas análises e reflexões sobre como se desenvolvem as práticas pedagógicas alfabetizadoras, tendo em vista refletir sobre a aprendizagem das crianças em relação à apropriação da leitura e da escrita na faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos.

Para tanto, compreendemos que as crianças, devido sua natureza curiosa e rica de potenciais criativos para a aprendizagem, estejam na fase ideal para se apropriarem de infinitas possibilidades de produção do conhecimento, desde que a essas sejam oportunizadas as condições, possibilidades, vivências e experiências lúdicas necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O processo de alfabetização na educação infantil se faz possível e rico em possibilidades de materialização. Para tanto, esse precisa acontecer considerando as especificidades e singularidades de ensino das crianças e respeitando os direitos de aprendizagens propostos nos documentos oficiais para a Educação Infantil.

Para iniciarmos nosso percurso rumo à compreensão do processo de alfabetização na Educação Infantil, é de suma importância buscar base de sustentação teórica que nos leve compreender as abordagens conceituais e epistemológicas sobre as diferentes concepções e significações atribuídas a esse tão importante e complexo processo de ensino. Nesse sentido, destacamos a concepção de que a “[...] alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar, e outras semelhantes” (SOARES, 2004, p. 97).

A autora provoca a pensar a alfabetização como um processo bem mais abrangente e complexo do que considerar que esse se resume a aquisição da leitura e da escrita, principalmente se analisarmos a realização desse processo com as crianças. Pode ser utilizado não só visando alfabetizar, mas também como recurso metodológico para ampliar as capacidades cognitivas das crianças, enquanto a essas são oportunizadas vivências lúdicas e significativas de contato com a linguagem oral e escrita. Nesse sentido, a autora reitera que,

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Nessa concepção, podemos compreender que o processo de alfabetização precisa se desenvolver em contextos de uso social da leitura e da escrita, não se resumindo a um processo escolar, tendo como suporte metodológico práticas pedagógicas que levem a criança a pensar sobre a língua escrita e considerando suas vivências sociais. Assim, esse processo se configura extrapolando a relação subjacente de uma simples codificação e decodificação de signos e símbolos representantes do sistema alfabético.

Nesse entendimento de concepções sobre o processo de alfabetização, Brito (2007, p. 2) afirma que “[...] a alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever

(codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos”. Pensar em alfabetização na Educação Infantil implica considerar que a criança precisa ter contato, em sua rotina, com práticas sociais e experiências que materializem diferentes contextos em que a leitura e a escrita estejam presentes como fontes de prazer e conhecimento, informação, comunicação e ludicidade.

Ferreiro (2004, p.9) traz um dado importante para nossa reflexão, analisando que o ensino tradicional muitas vezes prevalece ainda bem presente nas instituições, visto, que “[...] tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” da criança”. Isso significa que nessa concepção nem sempre a criança tem seu ritmo de aprendizagem respeitado. Assim, é importante ressaltar também que esse fator “estado de maturidade” é interpretado, muitas vezes, de forma errônea pelos educadores, pois hoje compreendemos que esse não está relacionado necessariamente a uma idade cronológica certa para a criança aprender a ler e escrever, pois a criança se desenvolve também a partir dos estímulos e vivências que são proporcionadas.

Partindo dessa análise, o docente precisa compreender que a alfabetização na Educação Infantil é um processo complexo no sentido em que os docentes precisam se apropriar de saberes necessários para que as práticas pedagógicas alfabetizadoras sejam adequadas e a criança tenha contato de forma concreta com atividades que envolvem o pensar sobre a linguagem, que realize experiências significativas e, a partir das experiências, elabore e construa suas hipóteses sobre a leitura e a escrita. Para tanto, a abordagem como esse processo é conduzido depende muito das concepções teóricas e metodológicas e dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores.

Ferreiro (2017) contribui com este estudo ao reforçar as significações das práticas pedagógicas alfabetizadoras que precisam ser priorizadas no processo de alfabetização das crianças, destacando que esse se desenvolva de forma lúdica e prazerosa. A autora ressalta que, “[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver o professor ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos” (p. 15).

Postas essas considerações, é possível conceber esse processo numa dinâmica de sala de aula que valoriza as vivências sociais das crianças que acontecem fora do ambiente escolar, ao tempo em que compreende a importância de se realizar práticas pedagógicas alfabetizadoras que envolvem a participação em experiências concretas de compreensão sobre a linguagem oral e escrita, tais como: reconto e contação de histórias no cantinho da leitura,

bingos de letras e de palavras, leitura de listas de palavras e receitas, leitura de rótulos de embalagens, bem como oportunizar o contato com diversos gêneros textuais, dentre outras práticas que podem ser exploradas como recursos didáticos alfabetizadores. Por isso, é importante refletir que,

Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção significa, então, compreender que os mecanismos de leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo, que se beneficia se são exploradas as etapas anteriores. Quanto mais forem, portanto, trabalhadas as formas de representação e expressão sensoriais e simbólicas, mas se estará contribuindo para a aprendizagem específica da linguagem escrita (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104-105).

Nesse sentido, um ponto importante para um trabalho eficaz, lúdico e conforme os interesses de aprendizagens das crianças é o docente sempre considerar um elemento primordial para o processo de ensino e alfabetização na Educação Infantil. Trata-se da abordagem dinâmica, lúdica e criativa, com a utilização de diversos recursos didático-pedagógicos que emergem sempre a partir dos jogos, das brincadeiras e das práticas literárias. Assim, podemos considerar que, com o envolvimento desses elementos, é possível planejar experiências significativas, ricas de significações educativas para as crianças.

Para corroborar com esse entendimento, Abramovay e Kramer (1985, p. 105), reforçam que, “[...] a convivência sistemática e contínua com textos, livros, revistas, jornais, bilhetes, listas, receitas é tão grande que a descoberta passa, muitas vezes, despercebida, vista como natural e espontânea, e não como adquirida socialmente”. O que as autoras ressaltam é que quando a prática pedagógica e o trabalho com a linguagem oral e escrita se materializam na rotina da escola de forma constante e lúdica, a aprendizagem das crianças ocorre adequadamente, privilegiando o desejo e interesse dessas em descobrir o mundo por meio das palavras.

Cabe salientar a importância do sucesso no processo de alfabetização das crianças, tendo em vista que é partir da leitura das palavras que as crianças e os adultos alfabetizados se apropriam da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ao longo da história, possibilitando explorar o ambiente em sua volta. Além disso, proporciona a esses interagir de forma autônoma e reflexiva na sociedade que estão inseridos, tendo em vista que é por meio da leitura e da escrita que os indivíduos vão produzindo diversas maneiras de interação com o ambiente escolar e social, na produção de conhecimentos por meio dos processos educativos que participam cotidianamente.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do município de Teresina (2008, p. 74) vem contribuir nesse sentido, enfatizando que, “[...] a linguagem se constitui em um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação dos sujeitos, para a interação com as outras pessoas, [...] na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento”. Esse documento muito colabora com a nossa compreensão sobre as inúmeras significações que o processo de aquisição da linguagem traz para as aprendizagens múltiplas necessárias para o processo de crescimento e desenvolvimento global das crianças.

Nessa perspectiva, fazendo uma análise sobre o processo de alfabetização das crianças, temos observado e compreendido que um grande desafio que se estabelece nesse processo para os educadores tem sido pensar sobre as escolhas didáticas que precisam ser feitas, os recursos que serão priorizados, bem como pensar sobre as abordagens metodológicas, envolvendo as práticas pedagógicas alfabetizadoras a serem priorizadas, além de definir quais são as mais adequadas para obter êxito no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Soares (2016, p. 16) afirma que, “[...] como consequência da indefinição de como garantir esse domínio, o método para aprendizagem inicial da língua escrita tornou-se uma ‘questão’, no primeiro sentido da palavra - uma dificuldade a resolver”. Segundo a autora, esse desafio sobre quais abordagens metodológicas se concretizam como as mais eficazes para o sucesso desse processo se apresentou como um problema no século XX, fato que persiste como dificuldade para as instituições e para os docentes alfabetizadores na contemporaneidade.

Com base nesse entendimento, acreditamos que grande parte dos dilemas enfrentados pelos docentes seja o pensamento ainda marcante de que para se alfabetizar as crianças precisamos estar nos reportando para um bom método e, muitas vezes, são atribuídos a esse a condição principal para conquistar êxito na aprendizagem das crianças, tendo em vista que um dos saberes indispensáveis para os alfabetizadores seria a compreensão de como a criança aprende, quais os fatores que colaboram para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, entendemos que nem sempre essa está relacionada com a utilização de um método específico.

De acordo com Soares (2016), esse dilema com relação aos métodos tem se desenvolvido no Brasil desde as últimas décadas do século XIX, gerando um forte movimento de alternância na busca do método de alfabetização ideal. Os métodos são classificados como inovadores ou tradicionais. Para tanto, nesse percurso de busca metodológica, aqueles tidos como tradicionais são esquecidos e os que surgem como inovadores começam a serem

utilizados como os mais adequados, dando início a um círculo de negação dos métodos tradicionais em relação aos tidos como novos e atuais.

Considerando as pesquisas desenvolvidas e as análises que estamos realizando a partir desse estudo, percebemos que os docentes alfabetizadores e as instituições de educação infantil, ainda presentemente, encaram como desafio encontrar o “método perfeito” para a alfabetização das crianças, fato que compreendemos como irrelevante, ao tempo em que os olhares iniciais para esse processo devem focar em metodologias lúdicas de contato com língua escrita, e assim construir um ambiente alfabetizador para que se oportunize às crianças o contato com diversas experiências, envolvendo as concepções das crianças e o trabalho com o sistema alfabético de forma lúdica e prazerosa na rotina da escola.

Compreendemos ser preciso superar essa dualidade entre os métodos, pois, de acordo com Ferreiro (2011),

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonéticos versus global etc. Nenhuma dessas discussões considerou o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases (FERREIRO, 2011, p. 31-32).

A autora evidencia e defende um ponto primordial nessa discussão sobre a importância atribuída aos métodos de alfabetização no processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, fato que leva a compreender as especificidades do desenvolvimento desse processo nessa etapa, pois, para o sucesso desse depende bem mais das práticas pedagógicas alfabetizadoras oportunizadas para as crianças do que da escolha e utilização de uma determinada opção e escolha metodológica. Desse modo, para elucidar essa “questão” é o fato de que a alfabetização não se configura como objetivo na Educação Infantil, tendo em vista que esse processo se apresenta como possibilidade diante do grande potencial de aprendizagem das crianças nessa faixa etária.

Em consideração a essa perspectiva, de acordo com Soares (2016), em meados das últimas décadas do século XIX e início do século XX, duas vertentes de evolução metodológica se apresentam para o processo inicial de alfabetização das crianças, que se alternaram na prática pedagógica dos docentes até os anos de 1990. Um desses métodos (Fônico e silábico) se materializa pela prioridade que atribui ao valor sonoro das letras e das sílabas, das unidades menores (fonemas e sílabas), para as maiores (palavras, frases e textos). Dando ênfase ao processo de soletração das palavras, essas abordagens fazem parte e são denominadas como método “*Sintético*”.

Dentro desse contexto, temos outro método que teve o seu destaque a partir desse período, tendo em vista os estudos sobre as bases cognitivas dentro do processo de aprendizagem e alfabetização. Nesse sentido, o método “*Analítico*” surgiu com a proposta de priorizar uma aprendizagem mais significativa, considerando a compreensão da criança sobre a palavra escrita, para, a partir dessa unidade, levá-las a produzir suas análises sobre o valor sonoro das sílabas e dos grafemas.

Para esse entendimento sobre essa “questão” dos métodos analítico e sintético, trazemos Soares (2016, p. 18), ao afirmar que, “[...] dessas duas vias de evolução, nasceu a controvérsia, a *questão* que se estendeu até os anos de 1980 entre métodos sintéticos e métodos analíticos, que se concretizou em um movimento pendular”. Para tanto, a autora destaca que esse movimento se materializa nas escolhas que as instituições faziam, ao utilizarem de forma polarizada um método em detrimento do outro. Essas opções se justificavam pelo fato de os educadores acreditarem que a escolha de um método em específico poderia implicar e contribuir decisivamente no processo de alfabetização das crianças.

Cabe aqui destacar que, ainda na contemporaneidade, se faz presente entre os docentes essa crença, e muitas vezes apoiando a prática pedagógica em métodos tradicionais, que privilegiam um ensino mecânico e sem significado do sistema alfabético. Para tanto, apesar dessas práticas ainda marcantes no processo de alfabetização das crianças, é importante nos reportar para uma grande mudança de concepção que se desenvolveu no Brasil no tocante a esse complexo processo de aprendizagem das crianças, que se materializou a partir de 1980, com os estudos e descobertas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

Ferreiro (2011), cujas pesquisas se fundamentam na teoria de Piaget, traz grandes contribuições qualitativas sobre o processo de alfabetização das crianças na educação infantil, tendo em vista destacar que o ponto de partida desse deve estar centrado no modo como a criança se apropria do sistema de escrita, não mais nos métodos ou na forma de levar a criança a ler e escrever, mas, sobretudo, em compreender como criança aprende e realiza sua aprendizagem na aquisição da linguagem oral e escrita.

Tendo como referência esses estudos realizados sobre a psicogênese da língua escrita, o processo de alfabetização precisa considerar a autonomia e o potencial da criança, para que essa possa se constituir como sujeito protagonista que pensa, formula, participa, investiga, elabora e constrói sua própria aprendizagem, a partir das interações que vai realizando com o meio social e com os objetos de conhecimento. Nessa perspectiva, o docente é o sujeito

mediador do processo, que produz saberes e fazeres para oportunizar às crianças vivências significativas que estimulem o ato construtivo dessas na produção do conhecimento.

Considerando essa contribuição, Ferreiro (2017, p. 21) ressalta que “a pedagogia da leitura/escrita se dedicou insistentemente a uma polêmica infrutífera sobre os métodos. Todas as metodologias tradicionais constroem sequências idealizadas de progressão acumulativa”. Assim, corroboramos esse entendimento, ao destacar que bem mais importante que os métodos utilizados no processo, é preciso considerar os direitos de aprendizagem das crianças, numa perspectiva crítica e reflexiva, para que essas tenham contato com práticas pedagógicas alfabetizadoras de forma lúdica e significativa, pois tais experiências emergem da utilização da linguagem em práticas sociais de leitura e escrita.

5.2 É possível alfabetizar na Educação Infantil? Limites, significações e possibilidades

Partindo da premissa de que não encontramos entre estudiosos, pesquisadores e educadores um consenso, atualmente é possível que encontrar diversas análises sobre o debate da alfabetização na Educação Infantil, sobre a qual vamos refletir sobre a importância das possibilidades e desafios do sistema educativo para o desenvolvimento desse processo com as crianças ainda nessa etapa de ensino. Nesse sentido, buscamos, ao longo deste estudo, compreender alguns limites e algumas possibilidades que se apresentam para as instituições e para os docentes quanto ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita na pré-escola.

Dentro desse contexto, destacamos que, para se chegar a um consenso sobre essas diversas análises e discussões sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil, deve-se ressaltar que, em primeiro lugar, o mais importante é conhecer como se realiza o processo de aprendizagem das crianças, pesquisar sobre suas capacidades e potencialidades nos espaços educativos. Assim, é possível compreender que fica mais fácil alcançar a elucidação de muitas dúvidas e questionamentos metodológicos, epistêmicos e empíricos sobre esse processo. Nesse sentido, se faz oportuno refletir que,

De um lado, há os que consideram ser inválido investir na pré-escola devido ao seu alto custo e a falta de comprovação quanto a sua eficácia em termos de impacto na escola de 1º grau. Tanto os educadores/pesquisadores quanto os administradores, argumentam que os investimentos em outros níveis de ensino conseguem trazer um maior retorno [...]. De outro lado há os que defendem a educação pré-escolar como capaz de prevenir os problemas e os fracassos da 1ª série, principalmente por meio da preparação (diga-se alfabetização) (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104).

Partindo dessas considerações das autoras, é possível compreender que, atualmente, podemos encontrar entre os gestores/ governos e atores políticos, bem como entre uma parcela de professores, a falta de conhecimento e reflexão crítica sobre a função social da alfabetização na Educação Infantil. Nesse sentido, se faz urgente desenvolver análises e reflexões que levem a perceber a importância de materializar nas instituições a grande significação, o destaque que tem essa etapa de ensino para os processos educativos e formação dos sujeitos.

Enquanto compreendemos as potencialidades das crianças e que essa fase é o período de maior aprendizagem do ser humano, podemos considerar a grande capacidade de as crianças produzirem diversos saberes e conhecimentos, dentre os quais a apropriação do processo de alfabetização. Nessa perspectiva, “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função social, ela é um dos instrumentos que permite o acesso aos conhecimentos da cultura dominante” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 105).

Considerando essa concepção, é possível destacar a relevância desse processo de alfabetização na Educação Infantil, pois é a partir da linguagem oral e escrita que os cidadãos se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, e assim é possível, se constituírem enquanto agentes transformadores do seu meio social, tendo em vista que lemos e escrevemos para nos comunicar, criar, divertir e interagir com nossa cultura e com o mundo que nos cerca.

Abramovay e Kramer (1985, p. 105) ainda ressaltam que, “[...] é necessário e possível realizar alfabetização na pré-escola. [...] Do ponto de vista teórico, não temos nenhuma dúvida quanto a importância de se alfabetizar de forma dinâmica, criativa, crítica”. Conforme as autoras, não há dúvidas quanto às concretas possibilidades de obter êxito no processo de alfabetização das crianças, desde que seja respeitado um dos fatores essenciais do trabalho com Educação infantil, o qual é a ludicidade e o dinamismo com a utilização de recursos didáticos variados, tais como os jogos e as brincadeiras.

Tendo em vista o exposto anteriormente, se faz necessário ponderar sobre a constituição de alguns desafios que se apresentam para a ocorrência do processo de alfabetização na Educação Infantil. Um deles está na crença de que essa etapa precisa focar no desenvolvimento integral das crianças, e, nesse sentido, trabalhar a linguagem oral e escrita seria uma forma de queimar etapas, pois, para alguns educadores e pesquisadores, acredita-se que para as crianças se alfabetizarem é preciso adquirir maturidade cognitiva. Arelada a essa compreensão, está a relação atribuída à crença de que existe uma determinada prontidão ou maturidade biológica, que se pauta na defesa de que a criança adquira com a idade.

Para confrontar essa análise, nos reportamos a Ferreiro (2011, p. 98), ao ressaltar que “[...] a tão comentada “[...] prontidão para a lecto-escritura” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita, do que de qualquer outro fator que seja invocado. Não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, esperando que amadureça”. Portanto, é fundamental que os docentes compreendam que, para as crianças se alfabetizarem, precisam participar de experiências significativas de utilização e contato com língua escrita. Para tanto,

As crianças trabalham cognitivamente (quer dizer, tentam compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências: a informação que recebem dos próprios textos, nos contextos em que aparecem livros, jornais, mas também cartazes de rua, embalagens de brinquedos ou alimentos, roupas, TV, etc. [...]. Em todas essas situações que exemplificamos, a criança recebe informação sobre a função social da escrita participando desses atos (FERREIRO, 2011, p. 95-96).

Um fator importante se traduz em base fundamental para o trabalho com a linguagem oral e escrita com as crianças é a compreensão da capacidade criativa de aprendizagem. Nessa fase, as crianças possuem todo o potencial para, por meio do contato com um ambiente estimulador e alfabetizador, produzirem e testarem suas hipóteses sobre o sistema alfabético. Assim, ao vivenciarem as práticas pedagógicas alfabetizadoras, poderão conseguir desenvolver conexões com as vivências sociais de contato com os ambientes letrados que participam, produzindo o seu processo de alfabetização de forma dinâmica e significativa.

Nesse sentido, se faz oportuno refletir, diante das análises que estamos desenvolvendo nesta pesquisa, sobre um ponto importante que emerge do diálogo que se materializa nos diversos saberes produzidos sobre o processo de alfabetização na primeira infância, que ora estamos produzindo. Tendo em vista essa produção, podemos destacar que outro grande desafio que se estabelece nesse processo é a compreensão de que os docentes precisam produzir e mobilizar saberes que os levem a desenvolver uma prática pedagógica alfabetizadora, adequada às especificidades de aprendizagem na Educação infantil.

É possível analisar que um dos grandes desafios do processo de alfabetização das crianças pode estar atribuído não à dúvida sobre a capacidade e possibilidade de as crianças se alfabetizarem, mas na maneira mais adequada de desenvolver esse processo, respeitando os direitos das crianças de aprenderem brincando, com prazer e ludicidade. Nesse sentido, destacamos que, “[...] esse alfabetizar [...] pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa da escolarização” (SOARES, 2004, p. 100).

Outro desafio subjacente ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita no ensino infantil iremos abordá-lo com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), que destacam a existência de uma distância entre as opções metodológicas dos docentes e as concepções das crianças sobre o sistema alfabético. Isso se evidencia nos conteúdos que a escola ensina, no modo como realiza esse ensino e no que a criança aprende. Muitas vezes, o que a escola pretende ensinar nem sempre se reflete nos anseios do que as crianças conseguem e desejam aprender.

Essa compreensão permite analisar que é urgente a necessidade de os docentes realizarem um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras, para que essas possam se desenvolver na rotina de sala de aula de forma dinâmica e prazerosa, onde o norte do planejamento didático seja sempre o que as crianças precisam aprender, em quais contextos, quais as metodologias e estratégias de ensino mais adequadas, visando o desenvolvimento integral e aprendizagem dessas.

Contribuindo com essas considerações, Garcia (1997, p. 17) destaca que “[...] a pré-escola, sendo um espaço mais favorável à interação, pode constituir um ambiente alfabetizador, onde a criança experimenta a escrita em suas funções sociais, a escrita com sentido”. Diante do exposto, acreditamos que o ensino infantil se apresenta rico de possibilidades, sobretudo como um espaço propício para as crianças se apropriarem da linguagem escrita, ao tempo em que participam de experiências concretas de contato com a língua, tais como leitura e contação de histórias, produção de cartazes coletivos e de textos tendo o professor como escriba, realização de bingos de palavras e letras, dentre tantas outras possibilidades.

Ressaltamos que, diante dos estudos realizados sobre as possibilidades e significações positivas do desenvolvimento do processo de alfabetização na Educação Infantil, é importante compreender que esse não se apresenta como prioridade do trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, mas pode ser desenvolvido com significativas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desde que seja garantido de forma prazerosa, com um ambiente alfabetizador e adequado para as suas especificidades pedagógicas.

É importante destacar que as especificidades educativas infantis devem ser priorizadas e respeitadas por meio dos eixos norteadores e estruturantes do trabalho pedagógico, os quais são destacados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), e são: as interações e as brincadeiras. Por isso, destacamos, conforme o RCNEI, que,

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

Nesse sentido, se faz muito oportuno pensar que a Educação Infantil precisa ser esse ambiente de vivências lúdicas, prazerosas e significativas, tendo em vista que as crianças possuem, nessa fase, um grande potencial para aprender, que elas são capazes. Não resta dúvida que um grande desafio que se apresenta para essa etapa é as instituições de ensino e os docentes buscarem ressignificar cotidianamente suas práticas pedagógicas, para que as crianças possam se alfabetizar como consequência de um processo, ao tempo em que amadurecem e se desenvolvem em todos os aspectos.

Coadunamos com as reflexões trazidas por Ferreiro (2017), pois enfatiza que as crianças são facilmente alfabetizáveis, desde que tenham acesso a um ambiente em que sejam estimuladas a descobrirem a leitura e a escrita por meio de situações reais e concretas de utilização da língua em contextos sociais funcionais. Além disso, que, em contato com experiências estimuladoras e desafiadoras, podem produzir suas hipóteses de compreensão sobre o sistema de escrita alfabética.

Buscando ampliar essa concepção das diversas possibilidades pedagógicas significativas proporcionadas pela Educação Infantil, é possível compreender o grande potencial das crianças para obter sucesso nesse processo, tendo em vista que essas conseguem dedicar esforços potentes em processos de aprendizagem em infinitos momentos educativos. A autora ainda destaca que “são os adultos que complicam o processo”, ao definirem o que é fácil e o que é complexo para as crianças, muitas vezes sem considerar as hipóteses e concepções dos atores principais do processo, que são as próprias crianças.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 123) vem corroborar, explicitando, com base em estudos, que “[...] as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha [...] amplia as possibilidades de a instituição de a educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo”. Esse documento vem de encontro do entendimento de que não é necessário se esperar prontidão ou uma maturidade cronológica para as crianças aprenderem a ler e escrever, tendo em vista estarem em contato com a linguagem oral e escrita desde o nascimento em seus ambientes sociais e familiares.

A partir desse contexto, é importante destacar que, para proporcionar vivências e experiências que estimulem o interesse das crianças a produzirem seus conhecimentos de

forma lúdica e prazerosa, culminando em potentes aprendizagens significativas, as práticas pedagógicas assumem um papel primordial no processo de alfabetização, pois contribuem significativamente para o sucesso do processo, destacando-se o docente por pensar, mediar e planejar práticas envolvendo as diversas possibilidades reais de utilização na rotina, da linguagem oral, da leitura e da escrita em contextos diversificados.

Garcia (1997, p. 37) ressalta que “[...] a professora tem um papel fundamental enquanto mediadora. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos [...] alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar permanentemente novos desejos”. As contribuições da autora reforçam nosso entendimento sobre a grande significação que o fazer docente assume perante a mediação que esse desenvolve no processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil.

A partir das reflexões realizadas ao longo deste trabalho sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil, é importante salientar que essas podem se materializar como ferramentas primordiais dentro do processo. Tendo em vista considerar as especificidades de aprendizagem das crianças, as experiências que são oportunizadas para elas precisam ter sempre como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, só é possível considerar um processo de alfabetização por meio dos recursos lúdicos que se refletem e precisam permear as práticas pedagógicas vivenciadas cotidianamente pelas crianças nas instituições de Educação Infantil do município de Teresina.



**6 FLORESCEM DAS NARRATIVAS SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES
NAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS**

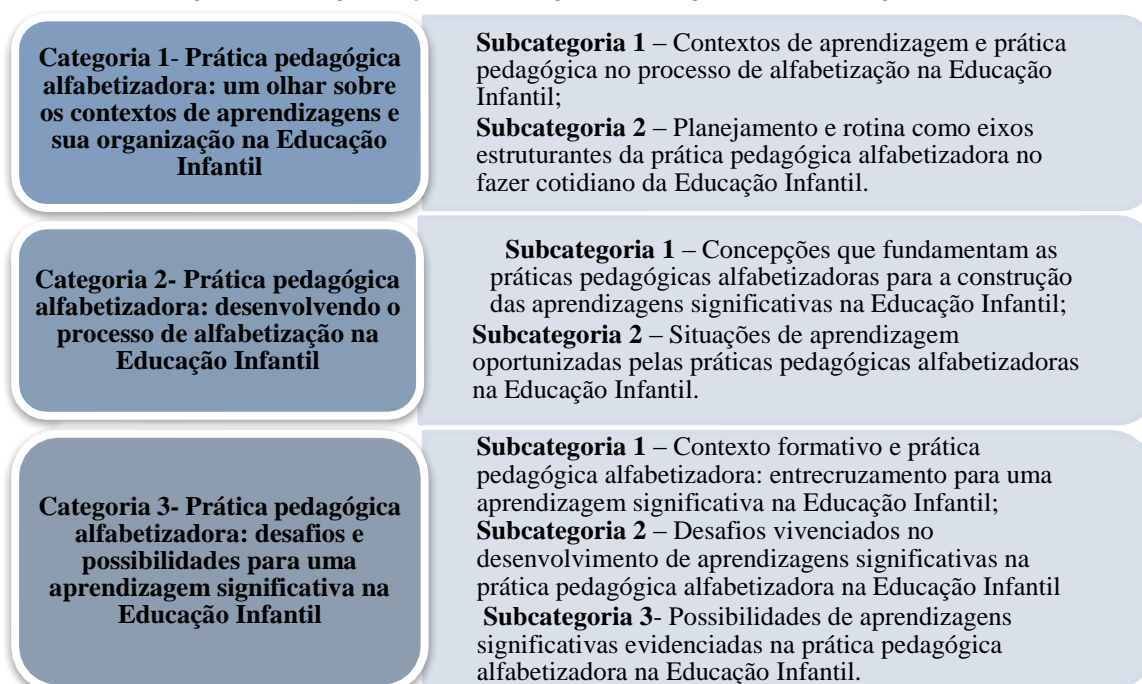


6 FLORESCER DAS NARRATIVAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES NAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Esta seção pretende de apresentar a análise das narrativas produzidas pelas docentes participantes da pesquisa, as quais pertencem ao quadro efetivo do sistema municipal de educação do município de Teresina, onde atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Destacamos que os dados foram produzidos a partir das narrativas evidenciadas nos dispositivos metodológicos, que foram a entrevista narrativa e as quatro rodas de conversa. Para a realização da organização, análise e interpretação dos dados, utilizamos a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiazzi (2020), que permitiu uma melhor aproximação e compreensão do fenômeno estudado, bem como refletir, de forma qualificada e significativa, as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de alfabetização na Educação Infantil em escolas públicas do município.

Nesse contexto, é importante evidenciar como esta seção se organiza, estabelecendo um diálogo empírico e teórico para uma melhor interlocução entre as narrativas reveladas, as teorias subjacentes e os novos conhecimentos ancorados e produzidos a partir das análises desenvolvidas conforme a Análise Textual Discursiva - ATD. Para isso, organizamos a seção em três metatextos, com subseções que contemplam as 03 categorias emergentes e as subcategorias que destacam as unidades de significado. Essas revelam e analisam os dados da entrevista narrativa e das rodas de conversa, analisadas à luz das teorias desenvolvidas a priori e das novas que emergiram no decorrer do processo de análise, produzindo pertinentes reflexões e novos saberes sobre o objeto de estudo desta investigação. Para uma melhor compreensão da forma como está organizada esta seção, desenvolvemos a Figura 17, a seguir.

Figura 16 - Organização das categorias emergentes e subcategorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados empíricos (2022).

A Figura 17 destaca a organização das categorias e subcategorias, objetivando, a partir dessa distribuição com as unidades de significados que comporão cada uma, organizar o texto dissertativo das análises empíricas, de tal modo que possamos nos aproximar das questões norteadoras deste estudo. Além disso, desenvolver argumentações e reflexões teóricas e empíricas de forma compreensiva e crítica sobre os fenômenos evidenciados e alcance dos objetivos propostos. Essa organização tem o intuito de produzir novos conhecimentos e saberes sobre as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para as aprendizagens significativas do processo de alfabetização na Educação Infantil.

6.1 Prática pedagógica alfabetizadora: um olhar sobre os contextos de aprendizagens e sua organização na Educação Infantil

Pensar e refletir sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil é um tema que ainda na contemporaneidade mobiliza muitos educadores e pesquisadores que buscam compreender os contextos de aprendizagens oportunizados para as crianças, bem como os processos organizativos desenvolvidos nas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano das instituições escolares. Sobre essa abordagem, ainda é um desafio para os

profissionais compreender as contribuições das práticas alfabetizadoras significativas para o processo de alfabetização nessa etapa de ensino.

O que sabemos é que precisamos priorizar a concepção de que as crianças são sujeitos de direitos, que possuem plena capacidade de aprender, crescer e se desenvolver de forma potente e autônoma, com muitas possibilidades de produzirem seus conhecimentos, enquanto sujeitos da própria aprendizagem. Essas premissas estão destacadas em documentos oficiais, tais como BNCC (2018), RCNEI (1998) e LDB (1996). Todas essas conquistas legais apontam para a necessidade de garantia de um compromisso para que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que, sobretudo, respeite os seus direitos de aprendizagem.

Assim, destacamos a nossa compreensão sobre a importância das práticas pedagógicas alfabetizadoras enquanto mediadoras no processo de aprendizagem significativa das crianças, ao proporcionar contextos ricos em oportunidade para as crianças terem acesso à apropriação da linguagem oral e escrita, que se materializa na garantia ao respeito dos direitos de aprendizagens fundamentais propostos pelas diretrizes curriculares e as especificidades pedagógicas da Educação Infantil.

Com base nas análises das narrativas, foi possível organizar o texto buscando evidenciar uma sequência lógica, desenvolvendo o processo de categorização e sendo possível identificar fragmentos das narrativas, para que emergissem desse processo as categorias e subcategorias desenvolvidas no decorrer deste texto.

6.1.1 Contextos de aprendizagem e prática pedagógica no processo de alfabetização na Educação Infantil

Ao longo dos últimos anos, temos presenciado alguns avanços na conquista e produção de marcos legais e documentos que embasam o trabalho pedagógico que precisa ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, assim como tratam da importância dos profissionais que atuam nessa etapa compreenderem a importância que suas práticas pedagógicas precisam se materializar em contextos de aprendizagens em que os direitos das crianças de aprenderem de forma significativa seja garantido, conforme as especificidades educativas das crianças.

Desse modo, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) aborda importantes conquistas e define, de forma enfática

e precisa, que as instituições de Educação infantil precisam oportunizar espaços que privilegiem, em suas rotinas, experiências diversas para que as crianças possam se desenvolver de forma integral e construir sua identidade individual e coletiva. Além disso, ampliar seus saberes sobre o mundo natural e social, se constituírem enquanto autores e protagonistas do próprio conhecimento, por meio de práticas pedagógicas que destacam a autonomia e o grande potencial criativo e de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, essas reflexões se fazem ainda mais importantes, quando pensamos no processo de aquisição da linguagem oral e escrita nessa etapa de ensino.

Postas essas considerações iniciais, Oliveira (2012) corrobora ao destacar que, repensar os espaços educativos das instituições implica numa mudança de postura no papel do docente, tendo em vista que a principal função desse é proporcionar e organizar contextos de aprendizagens para as crianças, sem ter como objetivo resultados previamente estabelecidos. Sua função principal precisa estar relacionada com o conhecimento necessário de que se constitui como o sujeito mediador das experiências de aprendizagens oportunizadas para as crianças, para garantir o desenvolvimento dessas.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas trazem grandes contribuições para os processos de aprendizagem das crianças, pois é a partir dessas situações vivenciadas na rotina das instituições que essas precisam ser pensadas e planejadas, visando garantir que as crianças aprendam de forma lúdica, dinâmica e significativa. Para tanto, destacamos algumas narrativas que contemplam as concepções das participantes da pesquisa sobre as contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização na Educação Infantil. Sobre essas concepções, as participantes Jardineira e Passarinho destacam que,

As práticas alfabetizadoras, elas contribuem para o processo de alfabetização. A gente vê que com o tempo isso vai fazer uma diferença enorme. E no ano passado nós tínhamos crianças que, quando retornamos depois da Pandemia, estavam com dificuldades imensas. Então, a gente saiu um pouco do quadro e fomos para essa questão das práticas pedagógicas. Trabalhar um pouco as práticas de todas as formas, trabalhar os sons das letras, trabalhar a consciência fonológica e a consciência fonêmica. Tudo isso utilizando recursos, e assim a turma da manhã deu um salto enorme. Mas isso só se deu por conta das Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras, porque se a gente tivesse continuado só ali, no papel, porque infelizmente foi o que esse Ensino Remoto nos oportunizou. E a gente via que o que estava faltando era realmente, era o acompanhamento, era a gente estar ali presente. Então, realmente, a gente já começa a rotina com práticas pedagógicas desde o momento do início da aula e a gente vê inúmeras situações em que já se percebe que está ajudando as crianças (JARDINEIRA - entrevista narrativa).

Eu acho que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil são muito importantes, porque quanto mais cedo a criança entrar em contato com esse ambiente escolar, mais cedo ela vai se desenvolver. Tem gente que pensa que elas não aprendem, mas aprendem, a gente vê que elas aprendem. Até a questão das vogais, eles sendo ensinados lá no maternalzinho, eles já aprendem as vogais, as cores, a contar até dez e muitas outras coisas eles vão aprendendo. E quando chegarem no Segundo Período, muitos daqueles que são bem trabalhados desde início, eles já saem lendo e bem desenvolvidos, escrevendo e com uma boa interpretação. Então, eu acho muito importante essas práticas porque elas são realmente significativas. Se forem bem desenvolvidas desde início com as crianças, eu acho que tem condições delas aprenderem, e quando chegarem lá no Fundamental, estarem bem estruturadas para continuarem seguindo nos estudos (PASSARINHO - Entrevista narrativa)

As participantes Passarinho e Jardineira trazem, em suas narrativas, a importância das práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação infantil, enfatizando a relevância dessas na rotina de sala de aula, pois acreditam que, ao se oportunizar situações em que a criança tenha contato de forma prática com a utilização de recursos didáticos diversos, é possível alcançar melhores resultados no tocante ao contato e apropriação da linguagem oral e escrita. Passarinho faz uma pertinente reflexão ao pontuar que quanto mais cedo as crianças tiverem acesso às práticas alfabetizadoras, logo elas se destacarão no processo de alfabetização. Além disso, enfatiza uma importante reflexão, quando coloca haver pessoas que não acreditam no grande potencial de aprendizagem das crianças e destacando que se as práticas forem desenvolvidas da forma adequada, as crianças podem aprender de forma significativa, e isso reflete no processo de alfabetização.

Essas narrativas revelam dados muito interessantes, e fez emergir muitas questões que enriquecem as contribuições deste trabalho para o processo de alfabetização na Educação Infantil. Outra reflexão que se destaca nesses relatos é sobre as concepções que as participantes revelam sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras. Demonstram que possuem uma compreensão sobre o ensino e o processo de alfabetização das crianças, ao destacarem que quanto mais cedo a criança tiver contato com situações de aprendizagem para apropriação do sistema alfabético, mais chances essa tem de dar continuidade nesse processo nas séries seguintes no ensino fundamental. Isso compreende que as docentes acreditam na contribuição da Educação Infantil para a aprendizagem e no potencial das crianças.

Diante dessas concepções, é oportuno refletir que se faz urgente e necessário pensar no desenvolvimento desse processo na Educação Infantil para garantir os direitos de aprendizagens das crianças. Por isso, é importante destacar que concordamos com as participantes quando afirmam que as crianças têm grandes potencialidades de aprendizado em

todas as áreas. Porém, as docentes que atuam nesta etapa de ensino precisam compreender e ter muito cuidado com a escolha das práticas que estão sendo desenvolvidas e quais os contextos estão sendo priorizados, pois, o mais importante é que essas práticas pedagógicas alfabetizadoras respeitem as peculiaridades educativas das crianças. Desse modo, acreditamos que essas trazem grandes contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, desde que sejam vivenciadas de forma lúdica, prazerosa e desafiadora para as crianças.

Nesse contexto, Ferreiro (2011) faz uma excelente reflexão, quando diz que é importante fazer questionamentos sobre qual tipo de práticas estão sendo oportunizadas para as crianças no processo de introdução da língua escrita. Além disso, destaca a pergunta de como se apresenta esse objeto se desenvolve no contexto escolar. A autora ainda ressalta que precisamos refletir sobre as práticas que conduzem as crianças a pensarem que o conhecimento é alguma coisa que os adultos possuem e que transmitem para as crianças. Desse modo, essas práticas as levam a ficarem de fora do processo de aprendizagem, distante da produção do conhecimento, como “expectador passivo ou receptor mecânico”.

Tendo em vista o exposto, o que fica evidenciado pela autora é que se faz necessário priorizar, na Educação Infantil, práticas emancipatórias que considerem a criança como sujeito da aprendizagem, com autonomia, capaz de agir potencialmente sobre o mundo e sobre os objetos da aprendizagem, de forma dinâmica e significativa. Nesse sentido, a participante Borboleta nos brinda com algumas reflexões, ao ponderar que,

Para mim tudo, tudo que a gente faz, toda a prática a gente precisa tentar transformar numa coisa significativa no processo de alfabetização das crianças. E tudo a gente tem que tentar transformar numa situação significativa para elas. Um exemplo: se o menino só conhece caju e não conhece morango, eu tenho que trazer um morango para que ele passe a conhecer também. Então, tudo que eu possa trazer para eles é uma forma de alfabetizar eles, porque eu acho que a alfabetização não é só aquela questão do aprender a ler e a escrever. É muito mais do que isso, é eles aprenderem a ler e ver algum significado em tudo aquilo que eles estão lendo e escrevendo. Então, eu gosto sempre de trabalhar com meus alunos com essa coisa de questionar eles, exemplo: colocar para escrever a palavra bola, mas o que é uma bola? Qual o formato da bola? E eu vou além, pergunto onde a gente usa a bola? Onde a gente encontra a bola? A partir disso, busco ampliar o campo de visão deles, para saírem da sala de aula e que eles conheçam também o mundo”. (BORBOLETA – Entrevista narrativa)

Esse relato é muito interessante e permite desenvolver algumas reflexões. Uma delas toca num ponto importante, que se refere à sua preocupação quando relata que procura aproveitar todas as situações, até mesmo as corriqueiras, para desenvolver momentos de

reflexão com as crianças sobre as palavras, seus significados e funções, pois revelam como elemento surpresa da rotina, que a docente destaca a importância de aproveitar para transformar em momentos de aprendizagens significativas para as crianças. Outro dado relevante é o desejo que se revela em suas narrativas, de estar sempre pensando em práticas pedagógicas que tragam significado para as crianças e que essas possam se sentir motivadas a vivenciarem.

Essa preocupação da participante em pensar o processo de alfabetização para além de um processo de apropriação da leitura e escrita de palavras é muito importante, pois destaca o seu compromisso em buscar desenvolver práticas pedagógicas na educação infantil que revelam o interesse em preparar as crianças para explorar também o mundo que a cerca, a partir de suas vivências cotidianas e assim produzir contextos de aprendizagem críticos, reflexivos e dialógicos.

Podemos destacar também, nessa narrativa, quando a docente relata da importância de apresentar para as crianças as palavras e também em suas formas concretas, quando cita o exemplo de, ao trabalhar as frutas, trazer para as crianças pegarem, saborearem, para depois pensarem sobre como se escreve. Consideramos esse exemplo citado pela docente como oportunidade de uma aprendizagem significativa, ao apresentar desafios para as crianças resolverem, envolvendo o prazer e a ludicidade.

Barbosa e Horn (2019) afirmam que as mais recentes abordagens nas práticas pedagógicas na Educação Infantil revelam a valorização do protagonismo das crianças, priorizando um novo currículo que provoca a pensar em um processo de aprendizagem que ressalta o ambiente em um contexto de relações e interações, que investe na documentação pedagógica para registrar as memórias e as vivências das crianças. Nesse novo paradigma, o adulto assume um papel transformador nas ações que desempenha junto às crianças, saindo da postura de detentor do conhecimento para a função descentralizada, organizador de contextos estruturantes que promovem o desenvolvimento de experiências ricas e significativas, e contemplando a apropriação das crianças nas mais diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor precisa contextualizar as grandes potencialidades que as crianças adquirem em seus percursos de aprendizagem. Hoje, se faz cada vez mais necessário pensar as novas abordagens da educação infantil, no sentido de superar as velhas práticas repetitivas e mecânicas por contextos de aprendizagens onde as crianças possam realizar suas interações com diferentes experiências, ao participarem de jogos e brincadeiras, para investigar, criar, praticar, participar, e, dessa forma, produzir seu

conhecimento e assumir o seu protagonismo em todo o processo. Sobre esse cenário, a participante Florzinha nos traz este reflexivo relato:

Quando uma criança vivencia o que está sendo ensinado a ela, eu acredito que ela pega melhor, ela aprende mais praticando. Não adianta só eu chegar e falar o que eu acho que é certo e não falar para a criança o porquê daquilo, como eu vivo aquilo no dia a dia. Então, eu trago muito isso para a sala de aula. Geralmente com o uso dos recursos eu já trago esse ensinamento para que ela faça uso na prática. No dia a dia dela, no caso da leitura, quando a gente vai explorar a leitura, por que não ler uma história diária para que aquilo estimule a criança, e colocar livros nas mãos delas para que elas mesmas leiam? Porque a gente sabe que a leitura vem muito antes de uma escrita. Eu gosto de distribuir os livros para as crianças e perguntar se elas querem contar para os colegas o que elas estão vendo, e elas fazem uma leitura do jeito delas, pois a gente sabe que ela não está lendo da forma convencional, mas ela já faz uma leitura de imagens. Ela está recontando ali do jeito que ela acha que é. Então, isso já vai despertando nela o interesse pela leitura, numa escrita quando eu faço um jogo no quadro, quando eu trago uma criança no quadro ou eu faço um ditado puxado. Ou eu peço que elas reescrevam aquilo que foi tirado lá, no ditado. Ela está vivenciando aquilo ali. Eu acho que isso estimula mais as crianças a partir dessa prática, pois é praticando que se aprende (FLORZINHA – Entrevista narrativa).

Essa narrativa da participante Florzinha revela importantes pontos para reflexão sobre a importância dos contextos de aprendizagem que privilegiam as práticas pedagógicas alfabetizadoras sendo desenvolvidas de forma significativa no processo de alfabetização das crianças. Ao citar o exemplo da atividade em que as crianças já realizam uma leitura de imagens e exploram as histórias, mesmo não tendo se apropriado da linguagem escrita de forma convencional, evidencia-se que a docente compreende a importância da criança participar e interagir com situações que as levem a pensar e formular hipótese sobre a linguagem oral e escrita.

Essa prática da docente é bem interessante e está subjacente à concepção mais adequada para o desenvolvimento da leitura com as crianças, onde essas vivenciam experiências de uso social da leitura, o que muito contribui para estimular nessas o gosto pela cultura leitora e também perceberem a função comunicativa da linguagem, vivenciando como algo prazeroso e importante em seu cotidiano. Outro ponto a se destacar nesse relato são as informações que a participante traz sobre a relevância de as crianças serem alfabetizadas participando de atividades práticas, pois a docente ressalta que “é praticando que se aprende”. Para isso, tem-se a utilização de recursos didáticos diversos, nas quais elas possam pensar e agir de forma autônoma sobre os objetos do conhecimento em face de uma apropriação com sentido e significado.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI (BRASIL, 1998, p. 21) corrobora essas ideias, dizendo que as crianças “[...] possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas e com o meio que as circunda, revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem”. O RECNEI ainda destaca que as crianças se apropriam de diversas linguagens, exercendo a capacidade que possuem para construir conhecimentos, bem como formularem ideias e hipóteses criativas sobre os fenômenos que desejam compreender. Nesse sentido, as crianças elaboram seu conhecimento partindo das interações que vão estabelecendo com o mundo e com as pessoas com as quais convivem.

Nesse contexto, a participante Joaquina destaca, em seus relatos, importantes considerações sobre as práticas pedagógicas e suas contribuições no processo de alfabetização na Educação Infantil, ao revelar que,

Ser alfabetizadora na Educação Infantil é um desafio muito grande, mas as práticas pedagógicas nos ajudam bastante nos processos. Elas nos dão um norte, elas criam esse norte e a gente vai aprendendo a cada dia novas práticas. Nesse sentido de alcançar os objetivos com as crianças, para a prática se tornar significativa, você tem que ter o retorno da aprendizagem das crianças. Então, eu aprendi que, a cada ano que eu trabalho no segundo período da Educação Infantil, eu aprendo novas práticas e vou adaptando elas conforme o que as crianças realizam, dando um retorno para mim. Isso, para mim, se torna significativo, como os jogos, cada joguinho que eu faço e as brincadeiras que eu faço são norteadas pelos objetivos que tracei. Então, eu faço vários tipos de trabalhos, como leituras de textos, porque na Educação Infantil as pessoas pensam que as crianças devem aprender somente o alfabeto, só conhecer as letras, e não é assim. Não adianta só conhecer as letras, não adianta a criança só conhecer que ali é o A que ali é o B. Se a letra não tiver um significado para ela, precisa ter um contexto. Então, eu parto sempre de um texto para ela ver que aquela letra que ele conhece tem um significado, ela faz um sentido quando você trabalha em um texto (JOANINHA – Entrevista narrativa).

A participante revela que acredita no potencial das crianças, compreende que o processo de alfabetização tem muitas possibilidades na Educação Infantil. Porém, destaca um dado importante, que enfrenta muitos desafios no decorrer do processo. Ainda ressalta que as práticas pedagógicas trazem grandes contribuições para o desenvolvimento das atividades com as crianças, ao afirmar que as práticas servem para nortear o trabalho no ato do planejamento e da escolha dos objetivos pedagógicos e de aprendizagem das crianças. Esse relato é muito interessante, pois traz a reflexão da importância de os docentes estarem sempre

pensando sobre quais as práticas pedagógicas mais adequadas conforme a turma, e com a realidade das crianças e os ritmos e níveis de aprendizagem dessas.

Essa narrativa leva também para uma importante reflexão sobre as práticas pedagógicas enquanto ferramentas mediadoras na formação de contextos significativos para a aprendizagem das crianças, pois a rotina da educação Infantil está permeada por práticas. O que nos move agora é refletir sobre quais práticas pedagógicas alfabetizadoras precisam ser oportunizadas para as crianças e, principalmente, pensar sobre as abordagens que estão sendo priorizadas nas situações de aprendizagens que estão se desenvolvendo nos CMEIs do município, tendo em vista considerar que, a partir dos relatos das participantes, fica evidenciado que é uma política da rede municipal de Teresina incentivar e colocar como metas de trabalho pedagógico na Educação Infantil, o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças.

Esses relatos destacam que as docentes possuem uma compreensão da importância das práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade, tais como os jogos, as brincadeiras, a contação de histórias, a leitura e produção de textos e a literatura infantil, para incentivar e aproximar esse processo das crianças. Os relatos também destacam que as docentes buscam respeitar especificidades de aprendizagem na Educação Infantil, dentro das possibilidades e condições materiais que dispõem, pois compreendem que a sua função tem grande importância para o processo de aprendizagem das crianças.

Este estudo nos leva a refletir que as participantes sabem e acreditam no grande potencial das crianças. Porém, devido às exigências da SEMEC sobre as metas de aprendizagem linguística, as docentes assumem que, muitas vezes, algumas especificidades da Educação Infantil não são priorizadas na rotina e no planejamento, pois muitas vezes focam muito o trabalho pedagógico na linguagem oral e escrita, o que termina por deixar de lado outros componentes do currículo, tais como a matemática, as artes e as atividades que trabalham o movimento para o desenvolvimento físico e motor das crianças.

6.1.2 Planejamento e rotina como eixos estruturantes da prática pedagógica alfabetizadora no cotidiano da Educação Infantil

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas no processo de alfabetização na educação infantil, dois eixos surgem como fundamentais nesse percurso, sendo a rotina, ou seja, a materialização do planejamento das práticas, o qual precisa ser organizado visando estruturar as ações pedagógicas com intencionalidade, qualidade, criticidade e reflexividade. Desse

modo, o ponto principal para a organização dos contextos educativos estruturantes nas instituições de educação Infantil é o docente no ato de planejar priorizar momentos que respeitem os direitos de aprendizagem das crianças, bem como as peculiaridades do trabalho nesta etapa de ensino.

Partindo dessas considerações iniciais sobre o planejamento da rotina na Educação infantil, algumas reflexões precisam estar presentes nesse momento em que o docente precisa mobilizar os saberes necessários para planejar as ações diárias com as crianças, tendo em mente que existem práticas que são corriqueiras, mas precisam ser apresentadas diariamente como novidades, com criatividade e com abordagens diferentes.

Barbosa (2006, p. 30) contribui com esse entendimento ao definir a rotina como uma “categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Ela pode ser vista como produto cultural criado, produzido e reproduzido no dia a dia”. Nesse contexto, um questionamento surge como uma necessária reflexão: como apresentar a linguagem escrita no cotidiano das crianças para oportunizar sua aquisição com prazer, ludicidade e significado. Tendo em vista o exposto, consideramos ser importante a realização de um planejamento que atenda as reais necessidades educativas das crianças.

Nessa perspectiva, Barbosa e Horn (2019) afirmam que refletir sobre o cotidiano das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil nos remete para responsabilidades grandiosas, que atingem os educadores, pois esses precisam tornar essa rotina mais qualificada, com a finalidade de que as crianças descubram em suas experiências um significado cultural e social nas situações de aprendizagens direcionadas para elas.

Assim, ressaltamos a importância de que esse dia a dia seja prazeroso e desafiador para todos os sujeitos envolvidos no processo. Para desenvolver uma reflexão comparativa entre os teóricos e as realidades evidenciadas nas narrativas, trazemos os relatos das participantes Jardineira e Abelhinha:

Eu gosto de planejar na Educação Infantil a partir da realidade das crianças. A partir da vivência das crianças, pois essa prática é muito importante e também gosto de realizar atividades que envolvam as crianças, para que as mesmas possam participar efetivamente das situações (ABELHINHA – Entrevista narrativa)

Na nossa escola, o planejamento é assim: geralmente a gente recebe das formadoras da SEMEC uma sequência didática, com os temas dos conteúdos de cada semana e eu faço todo meu planejamento em cima dessas temáticas. Eu não acompanho fielmente esse material que a formação me dá. Eu vou fazendo o que eu achar melhor, eu vou adequando aquela orientação e aquele

planejamento, adequando para minha realidade de sala de aula. Então vejo quais são as necessidades dos meus alunos e vou tentando encaixar essa temática em minha sala de aula. Então, eu sigo uma rotina, eu adoro histórias, eu adoro contar histórias para crianças, eu tenho sempre minha história diária. Eu tenho a exploração dos meus calendários, eu tenho na minha sala todos os cartazes da rotina, os meus combinados. Eu adoro cantar, então, eu já inicio meu dia cantando com eles. Eu faço toda uma acolhida voltada para esse crescimento das crianças. Mostro para elas o que a gente vai trabalhar durante todo aquele dia e eu sempre início a aula cantando e contando histórias (FLORZINHA – Entrevista narrativa).

Com base nessas ponderações, é importante destacar a preocupação que as docentes evidenciam ter no que se refere à necessidade do planejamento e de que a rotina da Educação Infantil seja norteada pelas necessidades educativas das crianças, assim como privilegiar a realização de práticas que concordem com realidade dessas, para que, dessa forma, esse planejamento e essa rotina sejam prazerosos e desafiadores. Essa preocupação é muito importante, pois é a base para a materialização de um planejamento pensado com intencionalidades pedagógicas adequadas ao aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Um dado interessante foi trazido pela Florzinha, quando relata sobre o material disponibilizado pela SEMEC, chamado de orientações didáticas. Esse material é entregue para as docentes nos encontros de formação e traz um planejamento diário com as atividades e os conteúdos que deverão ser trabalhados com as crianças. Contém sugestões de textos, músicas, brincadeiras, ou seja, um planejamento pronto, com viés burocrático, produzido pelas formadoras da SEMEC para ser executado pelas docentes. Essa proposta da secretaria pode impactar na redução das capacidades reflexivas dos professores, bem como padronizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, isto também pode influenciar negativamente no processo de reflexão crítica que cada docente poderia desenvolver, ao pensar sobre sua realidade, sua turma e elaborar um planejamento mais qualificado, eficaz e significativo, tanto para as crianças, quanto para as próprias professoras.

Diante do exposto, outro dado interessante a se analisar nas falas das participantes diz respeito à importância da construção de um planejamento que concorde com cada realidade, com cada turma, mesmo recebendo esse material produzido pela SEMEC. Nesse sentido, ressaltam que não seguem fielmente, pois acreditam que as práticas pedagógicas precisam concordar com cada contexto, em suas diferentes necessidades e realidades. Essa compreensão é muito importante, pois as crianças são singulares e dinâmicas. Nesse sentido, as narrativas também evidenciam o desejo das participantes em proporcionar uma rotina lúdica e participativa, em que as crianças possam se constituir protagonistas dos seus processos de aprendizagem.

Considerando esse entendimento, Barbosa e Horn (2019, p.20) ressaltam que a aprendizagem é construída “[...] a partir da vida cotidiana, nossa referência acerca deste conceito implica a oferta de uma instituição pensada para o bem-estar das crianças, com diferentes possibilidades de organização de espaços para a brincadeira, para investigação e experiência”. Esse contexto produz a expressão das mais diferentes aprendizagens, pois o ambiente educa. A partir da sua organização, desenvolve propostas dinâmicas e desafiadoras, abrindo novas possibilidades de materialização das aprendizagens, ao tempo em que os espaços são organizados com materiais e recursos didáticos que desafiam e levam as crianças a produzirem ricas interações.

Essa compreensão sobre a importância da organização de um cotidiano potente na Educação Infantil, que promove o desenvolvimento das crianças em instituições que pensam e priorizam o bem-estar e aprendizagem das crianças, precisa ser uma concepção cada dia mais presente nas práticas pedagógicas. No entanto, é preciso refletir sobre os grandes desafios que povoam essa realidade, pois é muito frequente ainda presenciar a realização de uma rotina escolarizante na Educação Infantil, onde, muitas vezes, se reproduzem práticas mecânicas, em que as crianças são submetidas a ficarem horas seguidas sentadas ouvindo a professora falando e explicando conteúdos, com uma metodologia que não atrai os interesses nem geram curiosidades nas crianças, e que pouco respeitam as singularidades educativas dessas.

Desse modo, as crianças têm o direito de estar inseridas em contextos permeados por brincadeiras, jogos e práticas literárias mediadas por interações diversas com os objetos de conhecimento, com o mundo-ambiente e com as pessoas com as quais convivem. Para ampliar nossas análises sobre a organização do planejamento e da rotina nos CMEIs, as participantes destacaram também que,

A minha prática pedagógica eu planejo assim, logo no início do ano eu não vou cobrar um objetivo já finalizado para meus alunos. Eu passo uma primeira semana e na segunda semana de aula eu faço um diagnóstico e também faço uma revisão. Aí eu vejo onde estão as falhas, não só as das crianças, mas as minhas também, porque eu acredito que a avaliação não pode ser baseada só em cima delas. Muitas vezes, eu posso está ensinando de uma maneira que não é correta, porque quando eu vou iniciar o ano, às vezes eu entro com aquela expectativa e o resultado às vezes não é o que eu esperava. Então eu já faço um novo planejamento. Então, é desse jeito que é planejado. É em cima de um diagnóstico inicial que nós fazemos um planejamento de nossa prática (SEMENTINHA – Entrevista narrativa).

A gente tem os planejamentos, que são bimestrais. A gente tem o acompanhamento da diretora, dela está tirando alguma dúvida. Pois não temos coordenadora pedagógica. O nosso planejamento passou a ser bimestral por conta da própria prefeitura mesmo que estava cobrando. Mas a

minha prática é feita e refeita nas conversas que eu tenho na hora do intervalo, nas conversas que a gente tem com a diretora, com as outras professoras. A gente tem essa construção diária na minha prática de sala de aula. Às vezes, eu vejo uma coisa nova e trago para as outras professoras, eu mostro para elas e isso me dá um norte. Às vezes, eu estou com uma dúvida e elas vêm e me orientam e eu as oriento também. Então, são essas conversas que fazem com que meu planejamento saia baseado às vezes nisso, na interação com as colegas. Além disso, tem as orientações didáticas que recebemos lá na formação da SEMEC (O que fazer? Como fazer?). Só que esse como fazer eles colocam de uma forma aberta, ou seja, como professoras, podemos adaptar à nossa realidade. Mas, a minha prática, ela é mais construída assim, dentro do dia a dia. Nas rodas de conversa que temos entre nós (BORBOLETA – Dados da entrevista narrativa).

Analisando as reflexões trazidas pelas participantes sobre como organizam o planejamento em suas instituições, Ostetto (2000) contribui ao afirmar que vem observando um crescimento da preocupação com a qualidade do planejamento da rotina na Educação Infantil, de se refletir sobre o “como” planejar o trabalho pedagógico com as crianças, onde tal preocupação está atrelada às conquistas legais no tocante aos direitos das crianças, dos preceitos constitucionais afirmando em documentos a responsabilidade do poder público e das instituições ofertarem uma Educação Infantil para o desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos.

Borboleta destaca, em seus relatos, um ponto bem interessante para discussão, fala do grande significado que a formação em contexto tem, desenvolvida no chão da escola, que são as rodas de conversas e as trocas de experiências com as colegas de trabalho, com a equipe da escola. Ela destaca o quanto esses momentos contribuem para a elaboração e (re)elaboração das suas práticas pedagógicas e do seu planejamento. Compreendemos que esse entendimento da docente é bem pertinente, pois evidencia uma ação dialógica e com reflexividade, tendo em vista que as trocas de experiências potencializam a formação de redes de apoio pedagógico entre os pares, o que ocasiona fazer docente mais criativo, amplificado e em parceria.

As narrativas também revelam um desafio que se impõe para o desenvolvimento de um planejamento mais adequado aos processos de aprendizagem na Educação Infantil, o material produzido pela equipe de formação da SEMEC, com orientações didáticas elaboradas pelas formadoras do centro de formação do município. Esse material é entregue para todas as professoras da Educação Infantil e contempla um mesmo planejamento das ações a serem desenvolvidas por toda a rede. Se trata de uma orientação detalhando um passo a passo com as atividades a serem realizadas todos os dias da semana. Entendemos ser um desafio porque a distribuição desse material pode ocasionar um processo de comodismo por parte de alguns

profissionais, que por ventura possam estar utilizando da forma como recebe, apenas reproduzindo um planejamento, que muitas vezes poderá nem ser adequado para sua realidade e para as necessidades das crianças.

Destacamos que os relatos apontam para a análise de que a distribuição desse material contribui para que as equipes escolares desconsiderem as singularidades e individualidades das crianças, assim como tira do docente a oportunidade de agir reflexivamente sobre suas diferentes realidades e as práticas pedagógicas que esse poderia desenvolver de forma crítica e autônoma em seu fazer cotidiano. No entanto, pensar sobre sua prática, os recursos adequados para cada aula e turma e a melhor metodologia para realizá-la diariamente é uma ação necessária para os docentes ampliarem a visão educativa e contribui para o crescimento, qualificação e desenvolvimento profissional desses.

A participante *Joaninha* reforça, em sua narrativa, o que observamos nos relatos da maioria das participantes, que as docentes não consideram como um desafio a distribuição das Orientações Didáticas pela SEMEC, pois destaca que “lá na formação elas nos repassam uma sequência didática. E a partir daí a gente planeja, essas OD, que são sugestões, na verdade, não dizem que a gente deve seguir completamente. A gente é que norteia. Então, daquela sequência didática a gente vai criando os nossos planejamentos”. Sobre essa questão, compreendemos a importância de as participantes ressaltarem que veem as OD apenas como um norte para o trabalho. Porém, isso pode representar um perigo para aqueles profissionais que acreditam que se existe um material elaborado e pronto, para que perder tempo pensando em outro planejamento.

Ao dialogar sobre nossa concepção acerca de um modo mais adequado para a realização do planejamento pedagógico na Educação Infantil, não temos o intuito de ancorar as discussões em torno do que é certo ou errado, mas de refletir sobre as opções e concepções mais adequadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para contribuir com essa reflexão e realizar um paralelo com a prática da SEMEC de distribuição de planejamentos elaborados por sujeitos que não fazem parte da realidade material, estrutural e pedagógica das instituições, é importante refletir sobre as contribuições que Ostetto (2000) compartilha.

Ostetto (2000) afirma que o planejamento educativo precisa ser construído no cotidiano, oriundo de um processo de reflexão, pois mais do que se constituir como o preenchimento de uma ficha ou papel, é uma atitude que revela e envolve todas as situações de aprendizagens propostas pelo educador para o cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar envolve uma ação de projetar, pensar, elaborar e traçar as trilhas que serão percorridas

com as crianças, numa jornada de produção de conhecimento, interação, com experiências múltiplas e significativas. Portanto, planejamento pedagógico é atitude crítica do docente diante do seu fazer educativo. Por isso, não pode ser uma fórmula elaborada para ser executada. Ao contrário, deve ser flexível, para que o educador possa repensar e reelaborar, revisando e buscando novos significados para a sua prática pedagógica cotidianamente.

Considerando essas análises, é possível compreender que, apesar de alguns desafios que perpassam as concepções subjacentes à ação do planejamento e da rotina pedagógica na Educação Infantil, é importante destacar o esforço e preocupação demonstrada pelas docentes em fugirem de uma prática reprodutora de um planejamento padronizado, que na maioria das vezes em nada contribui para o desenvolvimento das aprendizagens significativas das crianças, tendo em vista as diferentes realidades e contextos socioculturais, possível encontrar nos CMEIs da rede pública municipal de Teresina, principalmente se observarmos também a diversidade das condições financeiras, materiais, pedagógicas e estruturais que são bem diferenciadas entre a maioria das instituições.

Oportunizar diversos espaços educativos para as crianças e fazer a relação da organização do ambiente e estrutura física como elementos também estruturantes para a materialização de uma rotina com práticas pedagógicas significativas para as crianças também é de suma importância, pois, segundo Ostetto (2000), não adianta ter um planejamento bem elaborado se o professor não construir relações de respeito e afetividade com as crianças, se ele concebe atividades previstas como ações didáticas a serem executadas pelas crianças para dar cumprimento a uma rotina exigida por um sistema norteador (SEMEC), se ele não partilha das interações vivenciadas, pois é preciso construir uma identidade de grupo com as crianças.

As considerações destacadas pela autora permitem analisar alguns desafios encontrados na organização da rotina nas instituições de Educação Infantil do município, embora não possamos deixar de ressaltar o interesse das docentes em dinamizar as práticas cotidianas dentro das possibilidades ofertadas pela rede municipal. Porém, é perceptível que as orientações e a estrutura pedagógica, material e organizacional da SEMEC se sobressaem, e essa análise fica bastante evidenciada nos relatos das participantes, quando dizem que,

A gente inicia recebendo as crianças, faz aquela recepção. Dá bom dia, aí faz a filinha e vem para o pátio da escola. No pátio, a gente canta as canções de acolhida. E trabalha o dia da semana, faz a oração. Aí se tem uma temática da semana, a gente já trabalha com uma música. E em seguida, eles vão fazer o primeiro lanche. E depois voltamos para a sala de aula, onde a gente desenvolve a temática, que é o conteúdo que é para ser trabalhado. Faz uma atividade e esse tempo aí já vai dar o horário de retornar para o recreio. Aí, lá no recreio, eles vão recrear e fazem o segundo lanche. Logo após,

voltamos para a sala. Aí organizo a turma e na volta eu faço outra atividade, que geralmente eu não sigo o planejamento da SEMEC. Eu faço uma atividade mais prática, na questão da alfabetização. Faço um ditado, chamo no quadro, realizo atividades com o alfabeto móvel (PASSARINHO - entrevista narrativa).

A narrativa da docente explicita um dado preocupante no tocante à organização da rotina da Educação Infantil nas instituições, pois revela uma estrutura pedagógica organizacional escolarizante, ou seja, semelhante à rotina de uma escola de Ensino Fundamental. Essa realidade impacta de forma negativa na qualidade do trabalho educativo desenvolvido com as crianças, pois desconsidera, em alguns momentos, os direitos de aprendizagens das crianças conforme a BNCC e DECNEI, sendo: brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se, para aprenderem participando de contextos de aprendizagens diversos, explorando diferentes espaços educativos da instituição.

Essa rotina evidencia um trabalho pedagógico com muitas atividades em sala de aula, o que, muitas vezes, se torna uma rotina cansativa, mecânica, desmotivante e pouco desafiadora para as crianças, tendo em vista que essas aprendem a partir das experiências vivenciadas, das interações e brincadeiras que participam de forma lúdica e prazerosa no decorrer do cotidiano das instituições. Portanto, as práticas pedagógicas que constituem a rotina na Educação Infantil precisam considerar a construção do conhecimento pela criança de forma participativa, dinâmica, ativa, com autonomia e protagonismo.

6.2 Prática pedagógica alfabetizadora: desenvolvendo o processo de alfabetização na Educação Infantil

Durante algum tempo considerar ou defender a possibilidade de desenvolver o processo de alfabetização na Educação Infantil era duramente criticado por muitos pesquisadores e educadores que pensavam sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa de ensino, pois acreditavam que esse processo se tratava de uma ação exclusiva das escolas que atendem as crianças maiores. Esse pensamento estava centrado no debate de que a realização desse processo na Educação Infantil tanto impediria que as especificidades de aprendizagens das crianças fossem garantidas como iria impactar nas práticas pedagógicas, considerando o desenvolvimento integral das crianças.

Atualmente, percebemos uma mudança de concepção sobre a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, pois, com as contribuições de pesquisadores com Emília Ferreiro e Artur Gomes Morais, é possível compreender que o processo de alfabetização na educação

Infantil é rico de possibilidades, tendo em vista o grande potencial de aprendizagem das crianças, o que nos leva a defender que devemos centrar as discussões agora não mais em se é possível ou não as crianças serem alfabetizadas, mas numa abordagem adequada para que esse processo se desenvolva para ser significativo nas instituições educativas.

Desse modo, o foco agora se descentralizou, apesar de não termos ainda um consenso de modo geral. Então, percebemos e analisamos que existem grandes possibilidades sobre a prática da alfabetização na Educação Infantil, desde que no decorrer do processo sejam respeitados os direitos de aprendizagem das crianças (conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se). Assim, é possível refletir que o fator preponderante está no como fazer, nas práticas alfabetizadoras oportunizadas, haja vista que é preciso destacar que as necessidades de aprendizagem das crianças precisam ser garantidas e respeitadas.

6.2.1 Concepções que fundamentam as práticas pedagógicas alfabetizadoras para a construção das aprendizagens significativas na Educação Infantil

Ao longo do percurso investigativo, nos deparamos com muitos momentos reflexivos. Um deles se refere às concepções subjacentes ao processo de alfabetização na Educação Infantil, com um olhar sobre as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras no desenvolvimento desse processo, bem como a relevância dessas para a construção das aprendizagens significativas das crianças.

Dentro desse enfoque, foi possível identificar e evidenciar, por meio das análises das narrativas das participantes, que existem algumas concepções que se manifestam em comum entre essas e que se referem ao processo de alfabetização na Educação Infantil. Todas destacaram, em seus relatos, que acreditam nas potencialidades e grandes possibilidades de as crianças se apropriarem da linguagem oral e escrita, e que essa concepção também se materializa sobretudo nas propostas pedagógicas da rede municipal de ensino.

Partindo desse contexto, as participantes estão envolvidas também num ambiente que contribui para acreditarem na existência das muitas possibilidades de desenvolvimento desse processo nessa etapa de ensino. Pudemos perceber, a partir dessas análises, que, para elas, não há dúvidas de que é possível as crianças aprenderem a ler e escrever, que concebem também a importância das práticas pedagógicas como recursos que contribuem para o processo de aprendizagem significativa, pois essas atraem a atenção e interesse das crianças na construção do conhecimento.

Porém, apesar desses avanços identificados em nosso estudo sobre esse contexto, as instituições e a SEMEC precisam avançar ainda mais sobre a compreensão do processo de aprendizagem significativa das crianças, pois as narrativas evidenciam também que a SEMEC precisa ampliar suas concepções no que se refere às condições reais e materiais em que esse processo precisa estar atrelado. Nesse sentido, defendemos ser preciso que compreendam que a prioridade da Educação Infantil é garantir que os direitos de aprendizagem das crianças estão sendo respeitados dentro do processo de alfabetização e que o desenvolvimento das aprendizagens significativas precisa ser priorizado para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado às peculiaridades educativas das crianças.

Considerando essas reflexões sobre as contribuições das aprendizagens significativas no processo de alfabetização na Educação Infantil, as docentes produziram alguns relatos preciosos, os quais contemplam suas percepções sobre esse contexto:

A aprendizagem se torna significativa quando vai de encontro com o que o aluno já sabe, ao que o aluno já traz. Eu me lembro de um texto antigo da revista Nova Escola que era de um menino que vendia balinha na rua e aí ele era ótimo em Matemática. Excelente, porque ele fazia aquele trabalho de passar o troco fazendo cálculo mental, mas na escola, ele não conseguia se sobressair, ele estudava à noite. E aí ele escrevia uma carta para a diretora, onde ele dizia que o ensino dela não servia para ele, porque era totalmente fora da realidade dele. Como a matemática era trabalhada lá na escola diferia e estava fora da realidade dele. Depois eu fiquei pensando que a aprendizagem, o conhecimento que eles estavam assimilando na escola não tinha importância, pois não era significativo para ele porque ficava fora da sua realidade. Não fazia com que ele melhorasse seu desempenho no dia a dia e é isso, a aprendizagem significativa é isso, tem que ir ao encontro do que o aluno já sabe e melhorar o que ele já traz consigo. Mas sei que isso não é fácil, exige um planejamento, muita reflexão e também exige uma boa dose de pensamento do professor (ABELHINHA - Roda de Conversa).

Esse relato da participante Abelhinha é muito interessante, pois leva a refletir sobre a importância da compreensão do que é aprendizagem significativa para ela, e que o fato de o conhecimento fazer sentido e ir de encontro com as vivências anteriores da criança faz toda a diferença no processo de aprendizagem. Essa narrativa ajuda também a compreender que os docentes precisam, antes de desenvolver qualquer prática, pensar nas necessidades educativas de cada turma, nas características individuais das crianças e principalmente nas práticas pedagógicas mais adequadas para que essas aprendam de forma dinâmica, interessante e significativa.

A docente traz um dado muito importante, que não é fácil esse trabalho e que é um desafio também para os docentes, pois ela destaca sobre essa prática que prioriza o desenvolvimento das aprendizagens significativas exige um pensar reflexivo na hora do

planejamento das atividades, envolve pensar sobre o processo de aprendizagem das crianças, suas necessidades e especificidades, seus direitos e valorizar os conhecimentos prévios das mesmas, para que esses saberes possam contribuir para a produção de novos conhecimentos.

Sobre essas considerações, encontramos pontos de similaridade nas concepções destacadas pela participante com essa análise contida no RECNEI (Brasil, 1998), ao afirmar que é função do professor considerar como ponto de partida para a ação pedagógica os conhecimentos que as crianças já possuem, oriundos das diversas experiências sociais, afetivas e cognitivas que vivenciam em vários contextos. Mas identificar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil, pois requer que os docentes desenvolvam processos didáticos e práticas pedagógicas que favoreçam essa ação. Para tanto, a observação atenta e escuta sensível das crianças é um instrumento indispensável nesse processo.

Esse documento traz um importante destaque que também foi ressaltado pela participante no que se refere ao desafio que se estabelece para as docentes, que é adquirir esse olhar atento e sensível sobre as vivências e os saberes que as crianças já trazem consigo, os quais são forjados nas interações diversas que realizam nos ambientes que participam e com os adultos com os quais convivem. Desse modo, um grande desafio que se configura para as docentes é saber aproveitar e explorar esses conhecimentos prévios das crianças no processo de produção de novos conhecimentos desenvolvidos no ambiente escolar, para que as crianças tenham uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o documento Brasil (1998, p. 27) contribui, ao analisar que, para que as “[...] crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta”. Nesse sentido, essa ação direta diz respeito às situações propostas para as crianças, visando uma aprendizagem significativa que envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas, tais como os jogos, a literatura e as brincadeiras.

Para enfatizar esse processo de aprendizagem lúdica, ressalta-se que a criança participa de forma prazerosa, e isso se traduz como pré-requisito para o desenvolvimento das aprendizagens significativas na Educação Infantil. Nesse sentido, destacamos a narrativa da participante Passarinho, ao relatar que,

As aprendizagens significativas eu acho que acontecem mais quando a gente faz as atividades práticas. Porque quando a gente só está ali, fazendo atividade no livro ou fotocopiada com a criança, fica tipo assim uma coisa mecânica. Muitos ignoram, porque às vezes é chato mesmo essas atividades. A gente faz só por questão de rotina mesmo. Mas aí, quando a gente vai para uma atividade mais prática e a gente

faz um projeto de alfabetização, que é chamado Mercadinho da leitura, que a criança tem que ler, tinha uns painéis, que era de letra, outro com palavras e outro com frases. Conforme o que elas fossem conseguindo realizar, elas ganhavam essas coisas que as crianças gostam (pirulito, bombom, petisco ou chocolate). Era uma alegria só quando a gente fazia essas atividades. Então a gente selecionava mais ou menos umas cinco crianças por dia, porque não dava para pegar todos. Aí, eles ficavam ansiosos, todos queriam participar, mesmo aqueles que não sabiam ler ainda, mas ficavam querendo, porque como eles viam aqueles que estavam conseguindo e às vezes quando eles não conseguiam, a gente ficava estimulando. A partir daquele momento, eles iam ficando mais animados para aprender porque eles aprendem mais quando a gente propõe essas atividades práticas (PASSARINHO - Entrevista narrativa).

Essa narrativa evidencia que as participantes têm uma concepção pertinente sobre a importância de estar oportunizando para as crianças contextos pedagógicos que buscam oferecer atividades onde essas possam participar e realizar interações com diversos recursos didáticos. Nesse sentido, destaca que esses trazem grandes contribuições e são determinantes para a aprendizagem infantil. Desse modo, é possível afirmar que, para a docente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e práticas, onde as crianças interagem e participam, atraem a atenção dessas, e estão diretamente relacionadas com o sucesso deste processo na Educação Infantil. Esse relato também ressalta que as docentes admitem e acreditam que algumas atividades de escrita realizadas no livro ou em tarefas fotocopiadas são utilizadas de forma mecânica e pouco contribuem para o processo de aprendizagem significativa das crianças.

Para Junior e Santos (2016), se o professor tiver como foco realizar suas práticas pedagógicas refletindo sempre na formação das habilidades das crianças, alcançará um resultado significativo tanto para a sua prática quanto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os autores ainda destacam que não podemos deixar de analisar outros fatores que interferem nesse processo. Portanto, não depende apenas da prática do professor, mas ele é o princípio mediador para que a criança desenvolva e se aproprie de uma aprendizagem significativa.

Coadunando com essas pertinentes reflexões trazidas pelos autores referenciados anteriormente, encontramos pontos em destaque que comungam com as afirmações de Oliveira (2013, p. 159), onde o professor, “ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que a ajudem a consolidar as ideias que já possui e a construir novas hipóteses”. Nesse processo, o docente precisa estimular a criança a construir novas aprendizagens e significações, para que essa estabeleça relações com o que está aprendendo na pré-escola e as outras experiências em outros espaços sociais, fora da instituição educativa.

Sobre essa perspectiva, as participantes trazem em seus relatos dados importantes e relevantes para esse estudo, que nos ajudam a compreender ainda mais suas concepções acerca das práticas pedagógicas alfabetizadoras, o processo de alfabetização e a construção das aprendizagens significativas na Educação Infantil, ao relatarem que,

As práticas, elas contribuem muito para as aprendizagens significativas [...]. Eu acho que todo esse processo, que começa desde o início da aula, que ele se estende pela contação de história até a contagem dos números. E vai até na hora de responder as atividades, seja a mais simples que for, como escrever seu nome. Acho que todo esse processo que a gente começa no início utilizando recursos, e se no final a gente vê que a criança realmente internalizou, é porque a gente está indo pelo caminho correto. É porque essa aprendizagem realmente ela está sendo significativa e a gente percebe que isso vem acontecendo, devagarinho, mas vem (JARDINEIRA - entrevista narrativa).

As aprendizagens significativas acontecem no dia a dia. Acho que tudo que a gente tem ou tudo que a gente pode ter. Se eu só tenho um palito de fósforo, aquilo dali, eu vou transformar num teto, numa casa, num avião. De qualquer forma toda oportunidade que a gente tem, mesmo sendo pouca, a gente tem que transformar numa aprendizagem significativa para eles. Então, essa aprendizagem significativa, ela pode acontecer dessa forma. Elas podem acontecer de forma espontânea e de uma forma que para as crianças faça sentido. Para mim, uma aprendizagem significativa é quando faz sentido para a criança, porque não adianta eu ensinar para eles sobre a fórmula de máscara, se para eles não for fazer sentido nenhum (BORBOLETA - Entrevista narrativa)

Eu sou muito assim dessa questão de estar fazendo atividades significativas que eu acho que eles aprendem. Fiz uma paródia. Com uma música eles aprendem melhor, eles aprenderam tudo e eles chegavam em casa e falavam para as mães. Agora, na abertura do nosso Projeto de Leitura, a gente juntou o projeto com a questão do meio ambiente. Então, a gente fez o xote ecológico. Teve pai que gravou vídeo do filho dançando e eram os pais participando também. Então, tudo que é significativo, eles aprendem com isso, eles aprendem brincando. Muito melhor que uma prática tradicional e mecânica, onde você escreve ali e muitas vezes eles não sabem nem o que estão escrevendo, né? Então, essa prática não tem aproveitamento de nada, só reproduz (FLORZINHA - Roda de Conversa).

As aprendizagens significativas têm que ter um significado para as crianças. Elas têm que entender o porquê estão aprendendo isso ou aquilo e para que estão aprendendo. Se não tiver sentido para elas, vão fazer apenas porque a tia está mandando e não terá significado nenhum para elas. Então, tem que ter todo esse planejamento, de ter um significado para ele entender a importância que tem para ele fazer aquela atividade. Por isso, eu faço todo esse processo com elas, até sobre os projetos quando a gente vai trabalhar que a gente apresenta a culminância, antes a gente planeja, e conversa com elas que vai ter a culminância. Então, até chegar a culminância, eu faço todo esse processo de explicação. Até chegar no dia, eles já sabem tudo e já entendem o porquê eles participaram de uma apresentação (JOANINHA - Entrevista narrativa).

Os relatos de todas as participantes sobre as aprendizagens significativas revelam alguns pontos em comum, ao destacarem a importância do lúdico, das atividades práticas e participativas, das contribuições destas práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de aprendizagem e alfabetização, tendo em vista acreditarem que ao possibilitarem e

estimulem a participação das crianças, estão contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e dos protagonismos dessas. Portanto, consideramos que esses fatores e especificidades são fundamentais para a construção e consolidação do processo de aprendizagem significativa na Educação Infantil.

A participante Borboleta e Joaquina ressaltam que as aprendizagens significativas podem ser desenvolvidas no dia a dia, e que aproveitam todas as oportunidades da aula para tornar as aprendizagens significativas para as crianças. Além disso, refletem que mesmo sendo difícil e com condições reduzidas, às vezes procuram ampliar as capacidades imaginativas e criativas das crianças para poderem aprender com significado, valorizando os conhecimentos produzidos para serem mais autônomos em outros contextos que vivenciam. Neste sentido, Joaquina destaca como importante explicar para as crianças a necessidade de participar das situações de aprendizagem desenvolvidas, pois ela acredita que as crianças se motivam mais e compreendem melhor, e que num processo de apropriação que faz sentido para elas tem grandes possibilidades de ser significativo.

Postas essas considerações, Junior e Santos (2016, p. 14) destacam que “[...] toda aprendizagem só é significativa quando todos os envolvidos valorizam e estimulam a criança. Na Educação Infantil, percebemos que a criança só aprende de forma significativa quando o processo de ensino e aprendizagem valoriza suas potencialidades e seus conhecimentos”. Por isso, compreendemos que o fazer docente nesse processo é de suma importância, tendo em vista que sua função mediadora muito contribui para desenvolver uma rotina pautada nas necessidades educativas das crianças, no estímulo e na valorização dos saberes infantis, onde as práticas pedagógicas possam garantir o desenvolvimento de aprendizagens adequadas e significativas para as crianças.

6.2.2 Situações de aprendizagem oportunizadas pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil

Diante das reflexões que estamos produzindo ao longo deste estudo sobre o processo de alfabetização na educação Infantil, mais um destaque se apresentou. Trata-se da importância das situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras para imprimir significado e qualidade ao processo evidenciado. Nesse sentido, compreendemos que as práticas sociais de leitura e escrita se destacam como elementos mediadores, tendo em vista as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil e a importância do desenvolvimento de aprendizagem significativa para as crianças.

À guisa dessas considerações iniciais, Oliveira (2012, p. 253) afirma que se configura como “[...] um desafio para a Educação Infantil democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita presentes na cultura letrada, disponibilizando às crianças os conhecimentos e as experiências necessárias para pensar sobre sua própria língua”. Nesse sentido, é importante ressaltar que refletir sobre as possibilidades da apropriação da língua escrita de forma adequada as peculiaridades educativas da educação Infantil, tendo em vista garantir que as crianças desenvolvam essa aprendizagem, é também cuidar para que elas tenham acesso a um patrimônio cultural, o qual é a linguagem.

Ao longo das análises que estamos realizando neste estudo, os dados produzidos permitem destacar que o processo de alfabetização na educação Infantil no município de Teresina é uma realidade presente nas práticas pedagógicas, nas narrativas das participantes. Além disso, fica evidenciando que existe, por parte da SEMEC, uma cobrança no alcance de metas em que as crianças saiam dessa etapa com esse processo bem desenvolvido.

Para tanto, faz-se necessário compreender quais contextos e situações de aprendizagens estão sendo oportunizadas pelas docentes em busca do alcance das metas propostas pela rede municipal, que pretende que 80% das crianças saiam no nível alfabético (escrevendo palavras completas) e lendo no mínimo 30 palavras por minuto no último ano da Educação Infantil (2º período). Para tanto, as crianças realizam um teste de leitura e escrita mensalmente, desenvolvido para acompanhar o desempenho linguístico das crianças no decorrer do período letivo. Essa prática é justificada pela SEMEC como estratégia de acompanhamento para o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas que contribuam para o alcance dos resultados sobre o desempenho das habilidades de leitura e escrita das crianças.

Partindo dessas considerações, o desafio que se apresenta para os docentes e as instituições é conseguir alcançar as metas propostas e, simultaneamente, respeitar o processo de aprendizagem que destaca o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, isso ocorre em condições materiais, estruturais e pedagógicas dos CMEIs, marcados pela falta de recursos financeiros necessários para ofertar contextos de aprendizagens significativos para as crianças. Porém, foi possível observar e analisar um grande esforço das docentes em proporcionar para as crianças práticas pedagógicas alfabetizadoras, da forma mais significativa possível, dentro das possibilidades reais que são dispostas, como destacamos nos relatos das docentes a seguir:

A gente começa trabalhando muito a questão dos sons, da consciência fonológica. Mas, a gente trabalha muito com recursos. Com recursos de leitura, onde a gente vai associar o som e a letrinha que a gente está trabalhando. Nós confeccionamos alguns recursos, a gente trabalha muito com isso de mostrar o objeto e a criança identificar com qual sílaba começa. A gente trabalha com um recurso também, onde mudando a sílaba inicial muda o som. Muda a palavra. Muda o sentido. É basicamente isso, nossos recursos são todos pautados nisso. Ah, a contação de histórias, a gente trabalha demais, o relato de histórias, onde eles vão falar para a gente a sua percepção na continuação da história. Trabalhamos muitas brincadeiras direcionadas em nossas rodinhas de conversas também. Dá para trabalhar também essa questão da autonomia, de eles tentarem resolver num primeiro momento, sozinhos, as atividades. Desenvolvemos os ditados, ditados falados, ditado estourado, ditado recortado, sorveteria da leitura, que é principalmente ligado à leitura (JARDINEIRA – Entrevista narrativa).

Eu adoro utilizar vários tipos de recursos, contação de histórias... Adoro usar esses recursos em sala de aula. Eu sou aquela professora que faz de tudo mesmo para as crianças aprenderem. Então, se eu quero que eles escrevam, se eu quero que eles entendam, eu parto lá do Tradicional e venho para uma educação significativa. Então, tem essa contribuição, pois sei que é a partir do brincar, que realmente a gente sabe que a criança aprende brincando. Então o brincar, ele é muito importante na educação infantil. Eu acho que é por isso que eu me identifiquei tanto. Eu acho que essas práticas pedagógicas contribuem demais essa parte de você fazer o diferente, o novo. É você saber como utilizar, de saber como fazer, porque não adianta ter o melhor recurso do mundo e você não saber utilizar. Não adianta chegar com uma coisa toda enfeitada, toda arrumadinha e não saber usar e não saber trabalhar com eles. Então, tem que ter uma finalidade, tem que ter um objetivo. Se a criança está com a massinha e aquela massinha vai deixar ela ali só no aleatório, podemos usar para fazer a letra inicial do nome, mostrar uma figura e pedir para fazer a letra inicial da sua figura. Então, eu acho que tem que ter essa prática significativa, pois na educação infantil é importantíssimo para o aprendizado da criança (FLORZINHA – Roda de Conversa)

Tendo em vista os relatos das docentes, é possível perceber que existe um nível de compreensão por parte das instituições, das docentes e da SEMEC que o trabalho de alfabetização das crianças precisa ser desenvolvido ainda na Educação Infantil, e que isso faz relação com a existência de metas a serem atingidas. Além disso, para esse processo se desenvolver, é necessário a realização de uma prática pedagógica alfabetizadora. Ao refletir sobre as narrativas produzidas, podemos destacar o desejo e interesse das participantes em promover uma rotina que evidencia um planejamento focado no processo de apropriação da leitura e da escrita por parte das crianças, mas que busca tornar as situações de aprendizagens mais atraentes e significativas.

A participante Jardineira destaca muito bem a compreensão de que as crianças precisam aprender participando de situações de aprendizagens que trabalhem a consciência fonológica. Ela começa o relato enfatizando que todo o trabalho está focado na questão de as

crianças perceberem os sons das palavras, das letras e das sílabas, para irem se apropriando do sistema alfabético. Ela cita algumas práticas pedagógicas que considera serem significativas para as crianças e destaca que procura envolver o máximo que pode as crianças com situações pensadas para o desenvolvimento do processo de alfabetização, mas que, de uma forma lúdica, ressalta também as brincadeiras, pois essas práticas possibilitam desenvolver a autonomia e a participação ativa das crianças.

Contudo, é importante destacar que é preciso que haja uma mudança de concepção por parte do sistema municipal de educação, da SEMEC, no tocante ao desenvolvimento desse processo, pois compreendemos, a partir das análises dos referenciais teóricos que embasam nosso estudo, que não existem impedimentos para que o processo de alfabetização seja uma possibilidade com muitas vantagens para o desenvolvimento integral das crianças. Porém, esse trabalho precisa estar ancorado na concepção de que ele acontece como resultado de um processo lúdico, em que a criança se apropria ao vivenciar um ambiente alfabetizador adequado às especificidades da Educação Infantil e não como um objetivo proposto para essa etapa de ensino.

É importante ressaltar que compreendemos ser possível estabelecer como prioridade do trabalho pedagógico na Educação infantil, garantir a priori os direitos de aprendizagem das crianças, ao tempo em que se proporciona um processo de apropriação da linguagem oral e escrita de forma significativa, ao garantir que a criança explore, brinque, conviva, conheça, se expresse e participe de contextos de aprendizagens prazerosos, que garantam o contato com práticas sociais de leitura e escrita em um contexto lúdico, com significado e que tenha funcionalidade para as crianças.

Colello (2014, p. 177) ressalta serem as práticas alfabetizadoras vivenciadas que permitem que a criança desenvolva seu processo de alfabetização ao participar de forma reflexiva em práticas que envolvam a linguagem oral e escrita, enquanto “objeto cultural que só pode ser apreendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações significativas e práticas sociais”. Para tanto, é preciso que as crianças tenham acesso a essas práticas, pois não podemos ocultar esse conhecimento para elas. Nesse sentido, acreditamos ser necessário desenvolver essa apropriação de forma significativa, em contextos sociais dinâmicos em que a leitura e a escrita se manifestam.

O relato trazido por Florzinha destaca a importância do brincar na aprendizagem das crianças. No entanto, ela faz uma reflexão pertinente sobre o docente saber desenvolver as situações com intencionalidade, buscando envolver as crianças para que o processo seja

significativo e prazeroso. É imperioso considerar a importância das diversas situações de aprendizagens com as quais as crianças têm contato, para poderem compreender a importância da linguagem para as ações que desempenham no cotidiano social, seja na escola, no ambiente familiar ou em ambientes comunitários. Nesse sentido, ao ter contato com situações onde pode observar o professor lendo e escrevendo, valorizando o aspecto funcional, as crianças podem participar ativamente desses momentos, construindo e elaborando suas hipóteses e buscando solucionar seus questionamentos sobre a língua escrita.

Nessa perspectiva, evidencia-se que existem diversas possibilidades de práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil que os docentes podem desenvolver para oportunizar às crianças práticas sociais de leitura e escrita, respeitando as necessidades educativas dessas. O documento Brasil (1998, p. 143) destaca que a leitura e contação de histórias é uma prática bem significativa, pois envolve situações em que a criança “[...] pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence”.

Haja vista essas considerações sobre as situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil, destacamos preciosos relatos das participantes que corroboram com esse percurso reflexivo, ao afirmarem que,

Eu acho que ajuda muito nesse processo é a questão de ler histórias. Tem uma prática que eu gosto muito e que tudo mundo faz é procurar muitos recursos para contar uma história. Eu gosto muito de iniciar o contrário. Eu gosto muito de colocar só a história em áudio, o que eu procuro no início é trabalhar a concentração das crianças. Então, eu não trago nada de recurso para eu contar uma história, inicialmente, eu gosto de colocar a história num aparelho de som, para eles ficarem atentos. Lógico que são histórias que chamam a atenção, com ruídos, com aquela coisa que atrai. Porque eu acho que isso trabalha muito a concentração. E isso para mim é essencial para que a gente desenvolva outras atividades. Mesmo na hora da rodinha eles precisam ter essa concentração. Todo mundo acha estranho, mas é como eu disse, é a intencionalidade, né? Minha intenção é essa. De eles terem aquele momento para participarem da aula. E depois eu vou ampliando. Eu já trago um livro, eu trago plaquinhas, figuras, elementos da história e outras coisas (ABELHINHA - Entrevista narrativa).

Na alfabetização, vários recursos são importantes como o alfabeto móvel, Livros de história, aqueles paradidáticos. Para colocar eles para ler, para desenvolver a questão da leitura e também muitas imagens que chama atenção deles, são vários recursos. Esses de sucata que a gente faz, dado silábico, letras móveis que a gente pode confeccionar com eles. Assim, eles aprendem mais quando a gente traz esses instrumentos para a sala. A gente vai fazendo sempre no intuito da criança aprender de maneira mais divertida, de uma forma que elas nem percebam que estão aprendendo. Talvez aprendam até mais rápido com esses recursos visuais que facilitam nas situações de aprendizagens significativas (PASSARINHO - Roda de conversa).

No meu CMEI, como é integral, quanto mais atividades para realizar com as crianças melhor, porque eles vão passar o dia todo lá. Quanto mais atividades envolvendo o brincar melhor. Tira o estresse também. Então, eu faço a parte da oralidade que fica até umas 9 horas. A oralidade lá não envolve só uma contação de história, uma leitura, envolve várias atividades. Uma delas são as palavras cantadas, que ao invés de soletrar, a gente prefere que eles solem cantar as palavras. Então eu faço essa brincadeira em minha sala. Essas situações de aprendizagem significativa, como as das palavras cantadas, que eu gosto de brincar com eles. Faço competições, um grupo contra o outro, e nesse momento também a gente trabalha para reconhecer as letras e interagir com os colegas com diversão (SEMENTINHA - Roda de conversa).

As atividades que eu trabalho com eles geralmente são jogos. Antes de iniciar, eu gosto muito que eles manuseiem as letras móveis. Ajuda muito, para eles só estão pegando e brincando, só que eu dou para eles como se eles estivessem brincando, mas eu sei do objetivo que eu quero, da intencionalidade. Eu gosto de trazer eles também para o pátio, já que é mais aberto para fazer brincadeiras direcionadas. Eu faço muitas brincadeiras livres, mas eu faço muitas direcionadas para aquela temática que eu quero, para o objetivo que eu quero. Eu faço boliche de letras, boliche de números, faço brincadeiras de identificação de sílabas, conforme as letrinhas que eu estou trabalhando. Eu distribuo as letrinhas e peço para eles procurarem e montarem palavras (JOANINHA - Entrevista narrativa).

Segundo os relatos das participantes, é possível considerar que existe uma concepção de que as crianças aprendem melhor e se sentem mais motivadas a participarem das situações de aprendizagens quando são estimuladas a interagirem em momentos pautados na ludicidade, literatura, contação de histórias, jogos e brincadeiras. Os relatos destacam pontos bem interessantes, assim como trazem exemplos de práticas pedagógicas alfabetizadoras bem significativas para as crianças, bem como ressaltam a importância da utilização de diversos recursos didáticos que atraem a atenção e interesse dessas, ao tempo em que divertem. Também são pensadas com uma intencionalidade educativa, como ressalta a docente Abelhinha, que é levar a criança a se aproximar do objeto do conhecimento, no caso da linguagem oral e escrita, de forma autônoma, participativa e lúdica.

Brandão e Rosa (2011, p. 22) trazem reflexões relevantes quando afirmam que, “[...] vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas expectativas de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão, inserindo-se no mundo da escrita, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente”. As autoras ainda destacam que, por meio da mediação da professora, as crianças podem adquirir estratégias de produção escrita e leitura de textos diversos, mobilizando os conhecimentos construídos a partir da participação em situações de aprendizagens com práticas pedagógicas significativas.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas alfabetizadoras destacadas nas narrativas se apresentam como ferramentas importantes de mediação entre a aprendizagem da criança e as

situações oportunizadas, tendo em vista que é partindo das interações e das brincadeiras que a criança vivencia em seu cotidiano que ela vai ampliando e potencializando suas capacidades e habilidades no processo de apropriação da leitura e escrita.

A Educação Infantil assume uma importante função, que é garantir uma aprendizagem onde a criança tenha contato diário com contextos desafiadores e funcionais de atividades que envolvem a oralidade e a escrita, tais como, contação e reconto de histórias, comunicação e expressão em rodas de conversa, participação em jogos e brincadeiras que emergem desafios que as levem a pensar e formular hipóteses sobre as funções sociais da linguagem, dentre outras práticas que podem fazer parte da rotina alfabetizadora.

Analisando as narrativas das participantes, fica evidenciado que as práticas alfabetizadoras mais utilizadas nas situações de aprendizagem são as literárias, envolvendo a contação e leitura de histórias, onde as docentes destacam a importância desse recurso não só para enriquecer o processo de alfabetização na Educação Infantil, mas também como prática pedagógica que possibilita ampliar as capacidades imaginativas, de concentração, cognitivas, expressivas e comunicativas das crianças. Sobre esse cenário, o relato da participante Jardineira é oportuno e reflexivo, pois ressalta as inúmeras possibilidades de utilização desse potente recurso pedagógico.

Gosto muito da contação de histórias, seja usando algum recurso ou só a história contada oralmente utilizando só o livro. Também tenho o costume de, se eu não conhecer a história ainda, de fazer uma leitura antes para eu poder está contando a história a minha maneira e colocar nas histórias as minhas percepções, de estar fazendo perguntas ou instigar sempre a curiosidade deles, a imaginação. E quando conto, utilizo algum recurso, como história da lata ou palitoche. Eu prefiro mesmo fazer uma rodinha no chão para eles estarem mais próximos. Por meio da contação de história, a gente trabalha a oralidade, atenção, memorização, reconto e interpretação de texto. Você pode trabalhar a reflexão. Eu lembrei muito das fábulas que sempre trazem alguma moral, algum valor e sempre que eu podia eu estava trabalhando com eles. E na contação de história a gente também pode estar trabalhando o gênero textual, identificar as partes que compõe o texto, o que é título, quem é o autor e se for um poema, aí já trabalhar a questão dos versos, da estrofe e, no mais, a gente desperta na criança o interesse pela leitura, sendo muito importante (JARDINEIRA - Roda de conversa).

Esta narrativa nos leva a analisar que a docente tem uma compreensão pertinente sobre a contribuição das práticas alfabetizadoras literárias para o processo de alfabetização das crianças, ao destacar que uma das práticas que mais utiliza em sua rotina é a contação de histórias, ela ressalta que explora este recurso em diversos contextos, pois acredita que é um elemento valioso e potente para desenvolver a aprendizagem das crianças com ludicidade e prazer. A participante destaca que também que gosta de realizar, trabalhar e explorar a leitura e análise de textos diversos, tais como poema, fábulas, contos, este relato ressalta que possui

uma concepção adequada para o desenvolvimento do processo de alfabetização na Educação Infantil, pois nessa etapa esses fatores contribuem para que as crianças aprendam de forma significativa.

Indo de encontro aos relatos das participantes sobre as práticas literárias, o RCNEI Brasil (2018, p. 143), destaca que “o prazer pela leitura, a intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, preocupe-se em lê com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta”. O que enfatiza que é importante e as crianças têm direito de ter contato com diversos gêneros textuais e a uma literatura de qualidade como componente cultural que desperta a imaginação, atenção e o interesse das crianças em participar destas experiências.

Assim sendo, os dados produzidos sobre as situações de aprendizagens desenvolvidas nas práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil, revelam que existe um fazer docente que acredita que é preciso criar situações de aprendizagens significativas para as crianças, pois estas podem potencializar o processo de alfabetização das crianças.

As docentes enfatizam ainda em suas narrativas que buscam dentro de suas possibilidades e dos recursos materiais e das condições estruturais que dispõem nos CMEIs, proporcionar para as crianças uma aprendizagem prazerosa e lúdica. No entanto, destacam que nem sempre isso se torna possível, tendo em vista as dificuldades com pouco recursos financeiros disponíveis, falta de materiais adequados, e também as cobranças da SEMEC no tocante ao cumprimento de metas de desempenho linguístico, assim como a utilização dos livros didáticos, pois relataram que este ano, foram adotados três livros que precisam ser trabalhados em sala de aula, e isto tira um bom tempo da rotina, pois precisam concluir ao término do período letivo todos os conteúdos e atividades contidas no mesmo.

6.3 Prática pedagógica alfabetizadora: desafios e possibilidades para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil

Pensar em práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil nesse percurso investigativo tem sido bem desafiador e também tem nos levado a realizar muitas reflexões e aprendizados importantes no tocante ao tema, tendo em vista os contextos em que essas práticas são desenvolvidas, as concepções dos docentes sobre essa, bem como as situações de aprendizagens oportunizadas nas práticas vivenciadas pelas crianças, os desafios vivenciados pelas docentes, dentre outras questões. Desse modo, nesta parte do trabalho nos debruçamos sobre compreender e analisar as possibilidades evidenciadas e os desafios que se apresentam

para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora que leva a aprendizagens significativas das crianças.

Para tanto, é importante destacar as contribuições dos referenciais teóricos que fundamentam as análises realizadas, bem como refletir sobre as narrativas das participantes sobre esses importantes elementos que contribuem para que as práticas pedagógicas alfabetizadoras se materializem de forma adequada e significativa na Educação Infantil.

Foi possível compreender, a partir das narrativas produzidas pelas participantes, que temos uma prática pedagógica alfabetizadora rica em suas possibilidades, porém com muitos desafios que podem se apresentar como entraves para um fazer docente cujo foco é proporcionar para as crianças aprendizagens desafiadoras, motivadoras e significativas, que considerem as diferentes realidades e singularidades dessas.

6.3.1 Contexto formativo e prática pedagógica alfabetizadora: entrecruzamento para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil

Ao longo deste estudo, produzimos muitas análises sobre as contribuições de alguns fatores que se revelaram e nos levaram a realizar algumas reflexões sobre a relação e as contribuições desses para as práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de alfabetização de forma significativa na Educação Infantil. Nesse cenário, o fenômeno pesquisado foi se configurando e (re)configurando em novos cenários, o que permitiu compreender que, para uma prática pedagógica alfabetizadora se desenvolver a favor da aprendizagem significativa das crianças, muitos fatores se apresentam e se destacam como fundamentais para a consolidação dessa de forma adequada e eficiente.

Considerando esse entendimento, Freitas (2007) corrobora sinalizando para uma importante reflexão, quando destaca que o processo de formação continuada dos professores precisa fazer articulação com uma política de melhoria da qualidade do ensino das crianças, onde essas sejam vistas como sujeitos da própria aprendizagem, e que isso deve também implicar a construção de um objetivo igual para o processo de formação dos professores, tendo em vista que esses possam ser sujeitos da própria formação, desenvolvendo um trabalho pedagógico a serviço do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, compreendemos que os contextos formativos dos quais os docentes participam ao longo da carreira profissional têm grande contribuição no desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil, tendo em vista que para uma ação educativa que priorize o engajamento e a participação autônoma das crianças, os docentes

precisam mobilizar saberes necessários para a promoção da aprendizagem dessas. Para isso, é de suma importância que esses participem de contextos formativos que atendam às suas necessidades para uma atuação docente crítica e reflexiva nessa etapa de ensino.

Partindo dessas premissas, a formação continuada, segundo Formosinho (2009, p. 09) é definida “[...] como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, esses saberes profissionais são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações, afetos, valores e normas”. O autor ainda destaca que esse processo se constitui a partir dos saberes mobilizados para uma prática docente contextualizada e se configuram atribuindo competências profissionais aos docentes.

Sobre os processos formativos, as docentes participantes enfatizaram, em seus relatos, as suas impressões sobre a contribuição de todos os processos formativos que participam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora mais eficaz para a aprendizagem das crianças, bem como destacaram suas análises sobre as formações ofertadas pela SEMEC no Centro de Formação Odilon Nunes. Sobre esses contextos, Jardineira narra que,

Eu acho todos os processos formativos muito válidos, inclusive já fiz cursos ofertados pelo IAB. Aqueles cursos no início da pandemia, eu participei de dois, um de Educação Infantil e outro de Professores Alfabetizadores. Faço um de Letras como Intérprete de Libras. Eu gosto muito, eu acho que tudo que vem para somar a gente tem que aproveitar. E eles tocam em pontos importantes e são pontos que realmente a gente tem que trazer para a nossa vida. O curso de Alfabetização para Professores Alfabetizadores tinha muitas questões que eu tinha dúvidas, tipo, da gente esperar e respeitar o tempo da criança. E lá o que eu aprendi? Que a gente tem que respeitar o tempo da criança, mas, se a gente tem como ajudar essa criança a se desenvolver, por que ficar somente esperando? Participo também das formações ofertadas mensalmente, as formações da SEMEC (JARDINEIRA - Entrevista narrativa)

Sobre as narrativas dessa participante, é oportuno destacar que, em seus relatos, é possível compreender pontos que considera muito importantes no processo de formação continuada, sendo destacado que valoriza e vê como positivo que o docente possa aproveitar todas as oportunidades de produção de novos saberes que se apresentam nos processos formativos que participa, para ressignificar suas práticas pedagógicas, trocar experiências com as colegas de profissão e desenvolver novas aprendizagens a partir da participação nos contextos formativos vivenciados ao longo do seu percurso profissional.

Outra reflexão bem pertinente destacada em seus relatos diz respeito às formações ofertadas pela SEMEC, quando afirma que “[...] os temas são bons, mas nem sempre são

trabalhados da forma correta, de tal forma que nos ajuda realmente nas nossas necessidades e dificuldades em sala de aula. Aqui na escola, o que nos ajuda muito é a pedagoga, porque ela é presente e a gente costuma falar bastante dos nossos anseios, falar dos nossos problemas. Se eu estou angustiada com isso ou aquilo, ela tenta buscar uma solução junto com a gente”. (JARDINEIRA - Roda de conversa). Esse relato traz um dado interessante sobre a necessidade de a SEMEC rever a proposta das formações ofertadas para os docentes da Educação Infantil, tendo em vista que uma formação adequada e de qualidade é aquela que atende às necessidades formativas dos sujeitos.

Ao analisar essa narrativa, é possível observar que a docente compreende que existem alguns desafios que se apresentam ao processo de formação oferecido pela SEMEC, quando destaca que os temas abordados nas formações são importantes, porém precisam ser melhor explorados pelas formadoras, de uma forma que atenda às necessidades das docentes, para poderem superar os desafios que enfrentam em sala de aula, bem como contribuir no processo de apropriação de saberes que colaborem para o aprimoramento das suas práticas pedagógicas. Além disso, os docentes sabem contornar as dificuldades pedagógicas que se apresentam na rotina de trabalho da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, é salutar destacar essa análise trazida pela docente sobre a formação que se dá no contexto institucional, ou seja, dentro do ambiente escolar. Isso se traduz num debate pertinente e oportuno, pois ressalta também a importância desse profissional de grande relevância para o trabalho pedagógico na escola, que se configura na função e atuação do Coordenador Pedagógico enquanto sujeito articulador do processo formação continuada no contexto escolar, pois sua função precípua é atuar junto ao desenvolvimento do processo de formação docente, que precisa acontecer de forma dinâmica, crítica, reflexiva e participativa e pode se materializar também no chão da escola. Nesse sentido, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018) ressaltam que:

Dessa perspectiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança e às expectativas que essa imagem indicia na concepção de escola, educação, pedagogia em sala e na relação entre formação da criança e formação do profissional. Nessa perspectiva, a formação é vista a serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança, à família e aos professores. A formação em contexto começa, assim, no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto profissional (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 21).

Os autores apontam para uma importante reflexão sobre os processos de formação vivenciados pelos docentes que atuam na Educação infantil, ao pensarem que antes de qualquer prática pedagógica é preciso se reportar na formação das crianças e numa formação profissional dos docentes que assuma essa perspectiva. Assim, para que a qualidade do trabalho pedagógico nessa etapa de ensino prevaleça, faz-se necessário que os percursos formativos percorridos por esses considerem, em primeiro lugar, os saberes que precisam adquirir para compreender o processo de aprendizagem das crianças e poderem melhor proporcionar práticas pedagógicas que possibilitem para as crianças uma aprendizagem significativa.

No RCNEI (BRASIL, 1998), afirma-se que a formação continuada deve fazer parte da rotina das instituições de Educação Infantil, onde essa ação não pode ocorrer em momentos esporádicos. Nesse sentido, é preciso que haja um planejamento para que os docentes saibam os dias e os horários destinados para esses momentos de reflexão coletiva e troca de experiências sobre as suas práticas pedagógicas e os mais diversos temas importantes para que esses possam pensar e ressignificar seus fazeres, bem como para a construção de uma prática crítica e reflexiva.

Analisando essas considerações sobre os contextos formativos vivenciados pelas docentes e os entrecruzamentos desses com as práticas alfabetizadoras desenvolvidas na Educação Infantil, para uma melhor compreensão, é importante destacar as narrativas das participantes dessa investigação, que colaboram para a ampliação do nosso campo de visão sobre a realidade evidenciada nos CMEIs do município de Teresina-PI. A esse respeito, relata-se que:

As formações da SEMEC nos orientam, só que nem sempre as orientações que a gente recebe lá cabem na nossa realidade. Aí, a gente altera, porque, muitas vezes, a teoria diz uma coisa e, na prática, a gente vê que a teoria não é igual à prática [...]. Às vezes, nas orientações didáticas, elas colocam para fazer uma atividade de uma maneira, mas a gente sabe que, na realidade, não se adéqua aquela. Então alteramos e mudamos de acordo com nossa realidade. Participamos de uma formação e percebemos que nessa questão do brincar elas estão focando mais agora. Fizeram uma formação bem diferente do que a gente tinha antes. Porque agora a gente tem que receber o aluno acolhendo. Porque eles estão muito retraídos, temos que conquistar gradualmente e é a partir daí que a gente vai trabalhar a aprendizagem significativa. E aí as formadoras fizeram várias brincadeiras para trabalhar as letras e isso estimula mais a criança, porque é a partir do brincar que elas se estimulam mais a aprender, porque elas são crianças e temos que respeitar esse momento delas (PASSARINHO - Entrevista narrativa).

Dialogando com as considerações produzidas pela participante, Brito (2007, p. 08) ressalta que “[...] sem a adequada formação, na ótica do professor, a lógica infantil na escrita passa a ser percebida como erro, devendo ser corrigida por meio de tarefas estereotipadas que

envolvem apenas o treino, a repetição, sem permitir uma relação dinâmica entre o sujeito que escreve, ou tenta escrever, e a língua”. Desse modo, as palavras da autora fazem refletir ainda mais sobre a importância dos processos formativos para que os docentes possam compreender a necessidade de respeitar as peculiaridades inerentes ao processo de alfabetização na Educação Infantil.

O processo de formação docente assume esse papel fundamental, pois precisa assumir essa função de levar os docentes alfabetizadores a refletirem que, na Educação Infantil, as crianças só podem se apropriar da linguagem oral e escrita de forma lúdica e prazerosa. Ou seja, as docentes compreendem que precisa participar de contextos formativos que as levem a refletir sobre esse processo e pensar sobre outras questões necessárias para qualificar ainda mais as práticas pedagógicas alfabetizadoras. Essa narrativa revela também que se percebeu uma mudança positiva no encontro de formação da SEMEC. Isso demonstra que as docentes criam expectativas, pois esperam e desejam participar de formações que contribuam para aprimorar suas práticas e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças de forma adequada e eficiente.

Nesse entendimento, Garcia (1997) reflete que o objetivo de uma formação adequada para docentes alfabetizadores de crianças é que essa contribua para que esses possam construir autonomamente um pensamento crítico de sua prática e que, simultaneamente, permita o avanço desse na construção de uma nova prática, para poderem compreender a complexidade do ato de ler e escrever, envolvendo as crianças na vivência de práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido e sejam significativas para essas.

À guisa desses entendimentos, é importante evidenciar o que trazem os relatos das docentes sobre as suas percepções a respeito da contribuição dos processos formativos ofertados pela SEMEC e seus entrelaçamentos no processo de aprendizagem significativa das crianças. Desse modo, as participantes destacam que:

Então, para mim, participar da formação é algo bom, mas eu sempre fico com aquela coisa de querer saciar mais ainda a minha sede de coisas novas, pois sou muito curiosa. Mas de uma forma geral, as formações são boas, não por parte da SEMEC, eu acho que por parte das Formadoras, que fazem a orientação, que tem esse interesse de sempre estar acolhendo a gente, de tirar dúvidas. Elas são muito bem preparadas. Quando elas falam, a gente observa que elas têm todo um embasamento para falar [...]. As formadoras tentam sempre sanar as dúvidas que a gente tem, as dificuldades que a gente tem. Elas tentam acolher a gente de todas as formas. Elas sempre estão nos orientando a como alcançar as metas da turma do 2º período ao final do ano, pois o objetivo nessas turmas é a alfabetização. Então, elas estão sempre procurando nos orientar o máximo possível em direção a isso. Elas tentam, as orientações delas são boas. Mas poderiam ser melhores, não sei se é porque eu passo muito tempo na internet pesquisando, crio muitas

expectativas e quando eu chego na formação não atende às minhas necessidades (BORBOLETA - Entrevista Narrativa).

Sobre a formação, eu sou convocada pela SEMEC para comparecer no Odilon (Centro de Formação). Concordo plenamente que ela tem que acontecer. Eu vou muito mais além dessa formação, pois eu faço um curso de libras também [...]. Então, essa formação lá da SEMEC é o momento que eu tiro também para me avaliar lá. Eu me encontro com minhas colegas, eu fico observando como está o nível das turmas delas para ver se eu estou superior ou inferior, pois é uma troca de experiência. Então, lá na formação tem alguns momentos que a gente se reúne em grupos e aí acaba trocando ideias. Eu também coloco as minhas ideias. É o que eu mais gosto de lá da formação, é dessa troca de experiência que eu tenho com as outras professoras do 2º período. As formações ofertadas pela SEMEC ajudam e contribuem. Eu concordo que ela ajuda no processo de alfabetização, pois quando eu vou para lá eu faço muitas trocas de experiências. Eu já tenho mais de 20 anos que eu dou aula na alfabetização. É o meu foco. Eu já fiz Especialização em Educação Infantil e eu me encontrei na Educação Infantil (SEMENTINHA - Entrevista Narrativa).

As docentes enfatizam as suas concepções sobre as formações ofertadas mensalmente pela SEMEC no centro de formação da prefeitura (Odilon Nunes), avaliam como bom e elas acreditam ser importante participar desse processo formativo e de outros que destacaram, pois isso contribui para enriquecer suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças. Nas duas narrativas, é possível perceber que elas acreditam que a formação pode colaborar, de alguma forma, para potencializar o processo de alfabetização das crianças. As docentes participam das formações da SEMEC com um propósito principal, que é encontrar as colegas de trabalho e desenvolver trocas de experiências e de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Porém, a docente Borboleta evidencia, em seus relatos, o desejo de que essas formações da SEMEC possam contribuir ainda mais em suas expectativas e necessidades enquanto alfabetizadora na Educação Infantil, haja vista as especificidades desse processo. No entanto, ela explica que é preciso reconhecer o grande esforço por parte das formadoras em estar ajudando as docentes da melhor forma possível em suas dúvidas e questionamentos sobre as dificuldades que se apresentam no fazer pedagógico no decorrer do processo. Compreende-se que a SEMEC, segundo os relatos, falha enquanto entidade promotora, pois precisa elevar ainda mais seus esforços para promover uma formação mais eficaz no sentido de ampliar a compreensão dos docentes sobre a apropriação da linguagem oral e escrita nessa etapa de ensino.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018) compreendem que a formação em contexto e a formação prática podem ser entendidas como uma oportunidade para a transformação da práxis pedagógica que se concretiza na aprendizagem das crianças no cotidiano educativo. Esse processo que se dá no contexto da escola se configura num terreno fértil para o docente,

ao longo da carreira profissional, desenvolver aprendizagens diversas e valiosas produzidas no terreno da ação docente no ambiente educativo. Isso implica em valorizar as trocas de saberes que permeiam esse espaço, contribuindo para uma prática pedagógica mais dinâmica e prazerosa para todos os sujeitos envolvidos no processo.

As docentes participantes evidenciaram muito em seus relatos a oportunidade de partilha de saberes que as formações proporcionam. Todas ressaltaram a importância de aproveitar os espaços formativos para dialogar com seus pares e aproveitar a troca de experiências para fortalecer e avaliar suas práticas pedagógicas. Sobre essa avaliação das docentes, um ponto em comum em todos os relatos foi o fato de aproveitarem os encontros de formações ofertados pela SEMEC para trocarem e produzirem novos saberes a partir das experiências compartilhadas pelas colegas de trabalho. Para ressaltar este entendimento, as participantes Florzinha e Joaquina narram que:

Eu não sou muito fiel àquela formação, mas sigo as temáticas. Eu não sigo muito as orientações que são dadas, eu vou transformando as orientações de acordo com minha sala de aula, eu pego sempre o tema central e vou trabalhando. Eu sempre trago histórias diárias, e eu coloco já as histórias baseadas num tema. Então, essa formação, ela me ajuda muito nesse sentido. Mas eu não sigo fielmente, mas ela me engrandece muito por conta das trocas de experiências com as outras professoras, pelas trocas de conhecimentos. Isso fortalece muito o aprendizado da gente e eu aprendo muito. E eu trago sim para minha rotina algumas coisas apresentadas pelas colegas na formação. Eu consigo trazer para minha sala de aula e outras vezes eu vou adaptando. Essas trocas me ajudam muito (FLORZINHA - Entrevista narrativa).

A gente faz uma formação mensalmente ofertada pela SEMEC. Eu acho até pouco, eu gostaria que fosse ao menos quinzenal. Porque, às vezes, a gente se sente angustiada com o que está fazendo em sala, mas a gente está vendo que não está ao nosso querer, do jeito que a gente quer para alcançar aquele objetivo. Às vezes a gente traça ele e pensa que está alcançando, mas não está alcançando, e conversando com as colegas nessas formações, elas abrem um leque de possibilidades, e aí a gente tem uma visão maior, pois conversando e vendo as angústias de outras professoras também que não estão conseguindo. Então, essa conversa e a troca de experiências que ajudam muito a gente nesse processo de alfabetização das crianças. Que não é fácil, é difícil. A gente sabe também que a maioria das crianças é alfabetizada na escola, porque poucas famílias ajudam no processo, muitas delas ainda acreditam que na Educação Infantil, as crianças vêm para a escola só para brincar e para passar o tempo (JOANINHA - Entrevista narrativa).

Diante do exposto nas narrativas, um dado bem evidenciado e com pontos de convergência entre todas as participantes diz respeito ao fato de que o que elas mais valorizam nas formações ofertadas pela SEMEC é a oportunidade que essas trazem de encontrarem com

as outras docentes e aproveitar os encontros para se avaliarem, observarem como as colegas estão desenvolvendo suas práticas alfabetizadoras, trocarem experiências, dentre outras potencialidades apontadas pelas docentes. Destaca-se também que sempre fazem adaptações ao material fornecido pelas formadoras, não seguem fielmente o planejamento das sequências didáticas disponibilizadas pela SEMEC. Além disso, informam que produzem outro planejamento e o que mais aproveitam do material são as sequências de temáticas, ou seja, a sugestão com os conteúdos curriculares propostos para cada semana e mês.

Uma análise pertinente trazida pela docente Joaquina em seus relatos é a percepção dessa sobre o grande desafio que é o processo de alfabetização na Educação Infantil, onde ressalta que acredita no potencial das formações como ponto de apoio para poderem compartilhar suas angústias e dificuldades que se apresentam no fazer pedagógico com as crianças. A referida docente ainda destacou, em suas narrativas, que os processos formativos são de suma importância para o aprimoramento das situações de aprendizagens adequadas para o processo de apropriação da linguagem oral e escrita, pois essas práticas trazem grandes contribuições para o desenvolvimento das aprendizagens significativas na Educação Infantil.

Nesse sentido, esta investigação aponta para dados para análises bem importantes sobre os processos formativos que as docentes participam. Outra reflexão pertinente se refere ao formato e conteúdo dos encontros de formação ofertados pela SEMEC, pois as docentes, avaliam de forma positiva as formações, acreditando que esse processo traz muitas contribuições, especialmente quando analisam os momentos de trocas de experiências que esses proporcionam. Também acreditam e ressaltam a importância desse processo para o aprimoramento de suas metodologias de ensino, pois gostam de participar para ampliarem suas concepções e se apropriarem de novas práticas alfabetizadoras para desenvolverem em suas realidades.

No entanto, fica evidenciado, em seus relatos, que o mais atraente para as participantes nas formações são as oportunidades que as docentes encontram nos momentos de partilha e troca de conhecimentos com as colegas, os quais contribuem tanto para reduzir suas angústias e dificuldades como produzir novos saberes sobre práticas pedagógicas alfabetizadoras exitosas e significativas para as crianças. No entanto, avaliam as discussões teóricas, o formato e os temas abordados pelas formadoras na hora da explanação desenvolvida nos encontros formativos ofertados pela SEMEC como fatores que precisam ser mais ressignificados, pois se apresentam sobre uma análise empobrecida.

6.3.2 Possibilidades de aprendizagens significativas evidenciadas na prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil

É salutar iniciar essa discussão sobre as possibilidades do desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora que considera a construção das aprendizagens significativas na Educação Infantil, destacando a compreensão que fomos construindo sobre o tema ao longo deste estudo. Desse modo, é oportuno afirmar que esse debate não se esgota, tendo em vista que seja possível também que não haja ainda um consenso sobre a necessidade do processo de apropriação da linguagem oral e escrita nessa etapa de ensino. Porém, optamos por centrar o debate em torno das possibilidades subjacentes a esse processo.

Partindo dessas premissas, esclarecemos que esta inicial defesa se apresenta como oportuna e se processa a partir das sustentações teóricas e empíricas que desenvolvemos ao longo das reflexões que desencadeadas a seguir. Assim, é importante destacar que as análises realizadas sobre as narrativas e os dados produzidos a partir da interpretação que realizamos sobre essas. Nesse sentido, as evidências dos relatos das participantes apontam para a existência e materialização de significativas possibilidades de desenvolvimento de um processo de alfabetização nas instituições de Educação infantil do município de Teresina.

Sobre o exposto e as análises desenvolvidas no decorrer deste estudo, não temos nenhuma dúvida quanto às possibilidades de desenvolvimento e o sucesso desse processo na Educação Infantil, principalmente se pensarmos do ponto de vista do potencial criativo, dinâmico, investigativo, cognitivo e de aprendizagem das crianças nesta fase de 0 a 06 anos. A partir deste estudo, foi possível compreender que as crianças aprendem em diversos contextos, até mesmo quando não existem objetivos de aprendizagem adequados e bem definidos, pois possuem grandes potencialidades em relação aos processos de construção de conhecimentos, o que nos leva a entender que isso se aplica também às suas capacidades plenas de apropriação dinâmica e autônoma da linguagem oral e escrita.

Ferreiro (2011) ressalta que não devemos distanciar a criança da língua escrita, mas também não é adequado ensinar para elas modos de sonorizar as letras, tampouco de utilizar exercícios de escrita mecânica e a reprodução de textos sem sentido para as crianças na sala de aula da Educação Infantil. Precisamos substituir a pergunta se devemos ou não alfabetizar as crianças pela preocupação de ofertar para essas as possibilidades e as oportunidades para essa aprendizagem. Nesse sentido, a língua escrita é muito mais que um conjunto de símbolos gráficos, é uma forma da linguagem e da comunicação existir, é um objeto social e se constitui como nosso patrimônio cultural.

Essas reflexões permitem compreender e destacar um ponto importante para compreensão, pois a autora ressalta a sua concepção e defesa para o desenvolvimento do processo de alfabetização na Educação Infantil. Nessa perspectiva, considera que esse processo pode se desenvolver desde que as crianças tenham, no seu cotidiano, oportunidades reais e significativas de contato com a língua escrita em suas mais variadas situações, ou seja, vivenciando contextos de aprendizagens que contemplem práticas pedagógicas alfabetizadoras que respeitam as suas especificidades educativas, ou seja, de forma lúdica, dinâmica, prazerosa e significativa.

Nas concepções evidenciadas pelas docentes em relação às possibilidades de desenvolvimento desse processo na Educação Infantil, essas destacam, em suas narrativas, análises e compreensões bem pertinentes. Nesse sentido, a docente Abelhinha contribui, ao refletir que:

Com certeza, eu vejo muitas possibilidades de alfabetização na educação infantil. Eu sei que a Educação Infantil não é para fazer a criança ler e escrever. Não é o principal, mas nós conseguimos. Pelo menos aqui na rede, eu vejo que os professores conseguem. Nós fazemos atividades que possibilitam essa questão. Sei que a prioridade da Educação Infantil não é essa, mas a gente consegue. Então, eu acredito que uns 80% das crianças da rede saem lendo. Eu acho que até mais, mas, mesmo aquelas que não saem lendo nem escrevendo. Na série seguinte, elas já conseguem, porque já saíram com algumas habilidades desenvolvidas [...]. Tem coisas que mexem com a gente na nossa prática do dia a dia. Você encontra todos os tipos de famílias. Eu já fui muito radical. No início, quando eu comecei a trabalhar, principalmente em relação às famílias. Hoje, eu não sou mais, porque eu comecei a lembrar da minha família, das minhas vivências. E dos meus pais e eu também tenho consciência de que estudei e continuo estudando para dar o meu melhor, porque eu tenho formação para estar ali, com aquelas crianças. E eu não posso cobrar de alguém que não estudou para isso. Eu gosto de incentivar, gosto que a criança se motive. Eu tive uma turma em 2019. Eles tinham muito prazer em realizar as atividades. Eu fazia alguns jogos e essas crianças, elas vibravam quando elas conseguiam formar palavras. Foi uma das melhores turmas que tive. Me emociono muito com isso e já chorei demais (ABELHINHA - Entrevista narrativa).

As reflexões desencadeadas pelos relatos da docente são inúmeras. Interpretamos como uma das mais relevantes a que aponta para a certeza que destaca em relação a sua avaliação quanto às possibilidades do processo de alfabetização se desenvolver na Educação Infantil. Isso revela também que essa concepção se encontra presente nos CMEIs do município. Porém, ela faz uma observação muito importante, destacada apenas por essa docente, e se refere à necessária compreensão de que esse processo não é objetivo e nem é prioridade educativa da Educação Infantil, conforme os documentos oficiais e de acordo com

as diretrizes nacionais, mas que pode se desenvolver, desde que as peculiaridades educativas e pedagógicas das crianças sejam respeitadas.

Nas narrativas, as docentes abordam também a pressão que sentem em relação ao alcance dos resultados de desempenho linguístico das crianças, em que a rede municipal acompanha o trabalho de alfabetização nas turmas de 2º Período (crianças de 05 anos), e cobra dos docentes, na perspectiva de que a maioria das crianças já inicie no Ensino Fundamental com uma apropriação consolidada ou em desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem oral e escrita.

Neste sentido, isso impacta nas práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas nas instituições, o qual se deve também à proposta da rede municipal de Teresina. Fica evidente, sobretudo, com o estabelecimento das metas de desempenho linguístico para as crianças, propostas para serem alcançadas pelas docentes no final do ano letivo para as turmas do 2º Período. A docente Abelhinha destacou que acredita que mais de 80% das crianças da rede municipal saiam da Educação Infantil já lendo e escrevendo. Ela informa que deve ser até maior essa porcentagem.

É importante destacar também que, para as participantes, não restam dúvidas quando às possibilidades de desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil, bem como dessa produzir aprendizagens significativas, mas reforçam que, desde que seja realizada de forma adequada, com situações de aprendizagens que se pautam no brincar e na ludicidade.

Nesse sentido, é possível analisar, nos relatos das docentes, que acreditam plenamente que as crianças se apropriam e aprendem nas mais variadas oportunidades que vivenciam e nos diversos contextos sociais que participam, sendo que, algumas crianças se apresentam com mais facilidades no processo de aprendizagem e outras possuem mais dificuldades. Para as docentes, isso se deve ao fato de que cada criança é única e tem seu ritmo e tempo próprio de aprendizagem. Além disso, registra-se que a maioria das famílias não contribui para o processo de aprendizagem das crianças, pois, a maioria dos familiares acredita que as crianças frequentam o CMEI para brincar, passar o tempo e serem cuidadas.

Conforme Abramovay e Kramer (1985), a Educação Infantil pode representar um papel efetivo sobre o enfoque pedagógico do processo de alfabetização, ao garantir para as crianças a aquisição de forma gradativa de novas formas de comunicação e de expressão, reconhecimento e representação do mundo que a cerca. Além disso, desenvolver nas crianças a confiança em sua capacidade de compreender, se comunicar e se expressar de forma autônoma sobre seu mundo, implicando uma dupla contribuição quanto à alfabetização, que

seria levar a criança a compreender o que é ler e escrever e de forma simultânea e fazer com que acredite nas suas possibilidades de aprendizagem sobre o referido processo.

Buscando ampliar ainda mais esta discussão, é importante trazer mais um destaque acerca dos relatos das docentes sobre esse contexto evidenciado, onde ressaltam valiosas compreensões para as nossas análises:

Existe muita possibilidade de desenvolvimento de uma prática alfabetizadora na Educação Infantil. Ela acontece, sim, eu sei que por mais difícil que seja nosso trabalho, o trabalho de alfabetizar é possível, porque se a gente não pensar assim, a gente não teria crianças hoje alfabetizadas. A gente tem crianças que não sai alfabetizada, infelizmente, mas também temos crianças que saem. Tem um menino aqui que já leu mais de doze livros volumosos. Então, a gente tem essa possibilidade de alfabetizar as crianças. Vai ser 100%? Talvez não. Pode ser 80% ou 50%. A gente tem que entender que a maturidade de cada criança é diferente. Esse já está alfabetizado, mas tem criança que não sabe nem pegar num lápis ainda. Então, eles podem aprender dentro do jeito deles, dentro da forma deles. Ele vai aprender e vai ser alfabetizado, mas, como? A gente vai descobrir dentro desse caminhar aqui dentro da escola [...]. Quando eu falo alfabetização, é principalmente a alfabetização escrita, que é a mais cobrada aqui para a gente, a leitura e a escrita. Se ele não sair daqui alfabetizado, mas, eu quero que pelo menos a maioria deles saia com essa possibilidade (BORBOLETA - Entrevista narrativa).

Eu sempre vejo a criança com um mundo de possibilidades. Por isso que vem a questão de valorizar os conhecimentos prévios, do que ela já sabe, da gente saber trabalhar com ela e também a questão do planejamento. Não adianta ter mil ideias e não ter um objetivo real para aquilo. Eu posso até ir para a sala de aula com um objetivo, mas se eu não souber desenvolver, eu não vou alcançar. Na Educação Infantil, eu acredito que seja muito isso, do tentar e não desistir. De eu estar ali encorajando as crianças e motivando. Mas as possibilidades existem, e a gente precisa saber trabalhar e buscar alternativas, buscar mudar nossa prática quando for necessário, tentar moldar a criança e a gente se moldar também a realidade dela. Por isso que a gente diz também que o planejamento é flexível. Porque às vezes a gente planeja uma aula linda e quando se depara com a realidade de nossa turma, a gente sabe que vai ter que mudar (JARDINEIRA - Roda de Conversa).

As falas das participantes demonstram e reforçam um entendimento comum a todas as docentes que participaram dessa investigação, que se refere a essa avaliação positiva que elas apresentam sobre acreditarem nas capacidades e potencialidades educativas das crianças, mesmo reconhecendo e sabendo dos desafios que são inerentes às suas práticas. Ainda assim, elas revelam um forte desejo e vontade de fazer bem mais do que suas possibilidades permitem quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras que estimulem a criança no protagonismo de sua aprendizagem.

É importante frisar que, no momento da realização dos nossos encontros para produção dos dados, percebemos, em cada gesto, olhar, falas e emoções afloradas, o

compromisso e a vontade das docentes em poderem ofertar o melhor para as crianças se desenvolverem e aprenderem da melhor maneira possível. As docentes demonstraram, em suas narrativas, um forte desejo de fazer mais e de uma forma cada vez mais eficaz, atraindo o interesse e curiosidade das crianças, pois reconhecem a importância da aprendizagem significativa como resultado desse processo.

A docente Borboleta ressalta outro elemento importante para esta análise, que reside nas dificuldades e desafios enfrentados pelas participantes no decorrer do processo de alfabetização na Educação infantil. Ela destaca, com muita propriedade, suas possibilidades, mas também revela que não é fácil conseguir bons resultados, tendo em vista os inúmeros entraves que se apresentam para as instituições públicas, mas mesmo assim, enfatiza que consegue e muitas crianças vão até além do que o esperado em relação a esse processo. Nesse sentido, cita o exemplo de uma criança que já leu mais 12 livros. Esse dado nos impressiona e reforça as grandes possibilidades de desenvolvimento da alfabetização na Educação Infantil. A participante acrescenta que algumas crianças não saem lendo e escrevendo, mas estão em processo de consolidação e logo no início do Ensino Fundamental conseguem.

A docente ainda compartilha outra percepção pertinente, quando relata que, nem sempre há certezas no momento de realizar o planejamento para a escolha das práticas pedagógicas alfabetizadoras mais adequadas para a Educação Infantil. No entanto, ressalta sua compreensão ao relatar que ao longo da caminhada ela vai se descobrindo, constituindo e revelando. Além disso, registra que nessa caminhada é possível descobrir as melhores alternativas para alcançar as metas de alfabetização “cobradas” pela SEMEC.

Os referenciais teóricos e empíricos deste estudo convergem para um importante entendimento, do grande potencial de aprendizagem linguística das crianças. Nesse sentido, a SEMEC, em partes, possivelmente estaria correta em seus direcionamentos sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil. No entanto, é preciso que essa secretaria possa analisar, de forma crítica e reflexiva, em quais contextos educativos e realidades institucionais esse processo vem se desenvolvendo, bem como ter um olhar sensível para a realização de algumas abordagens de práticas pedagógicas alfabetizadoras que estão sendo priorizadas no cotidiano das instituições.

Compreendemos que a SEMEC precisa repensar novos direcionamentos para essa prática de “cobrança” em relação aos resultados de desempenho das crianças, pois acreditamos que seja urgente e necessário priorizar um processo avaliativo sobre os contextos e suportes necessários para as instituições desenvolverem esse processo de forma adequada, garantindo os direitos das crianças.

Portanto, entendemos ser preciso avaliar também sobre como ofertar melhores condições de ensino para as crianças em seu sistema educacional, sendo necessário fazer uma reflexão para além de suas metas, para garantir melhores condições para o trabalho docente. Com isso, as metas propostas poderão ser alcançadas enquanto resultado de um processo prazeroso e significativo, com qualidade e adequada aos direitos de aprendizagens das crianças.

Garcia (1997, p. 26) afirma que existem pesquisas revelando que “[...] desde o contato inicial com a escrita, a criança precisa viver a experiência da autoria. Da intimidade com a produção de textos, com a leitura dos textos dos colegas, com textos outros presentes no cotidiano e trazidos para a sala de aula”. Ou seja, é preciso motivar e oportunizar às crianças momentos de interações das mais variadas formas, as quais destacam a utilização da leitura e da escrita em contextos reais e funcionais de forma lúdica, para poderem observar a importância e o significado convencional da linguagem oral e escrita em nosso cotidiano social. Contribuindo com essa perspectiva, as docentes enfatizam que:

A gente tem desafios para fazer essa prática pedagógica alfabetizadora, sendo muitos. Mas, apesar de tudo isso, eu vejo muitas possibilidades para que a criança se desenvolva, para que a criança possa aprender e se alfabetizar, e muitas crianças já estão chegando no 1º ano alfabetizadas, saindo já da Educação Infantil alfabetizadas, lendo e escrevendo. Então, isso mostra que tem sim uma possibilidade de as crianças aprenderem. [...], e eu costumo dizer que quando a gente trabalha também a oralidade da criança, quando a gente dá a oportunidade para a criança estar falando, estar mostrando suas ideias, estar se impondo, estar expressando suas opiniões, ela fica uma criança que, em outros ambientes, consegue dizer o que está sentindo, dizer o que pensa, fica uma criança que sabe se manifestar. Eu trabalho muito com esse lado da oralidade, eu gosto muito de desafiar as crianças, eu sempre busco um desafio para elas, seja em sala de aula, seja para fazer em casa com ajuda dos orientadores. Nesse sentido, eu acho que uma criança, assim como um adulto, gosta muito de desafios. Quando a gente os desafia, eu acho que ocorre um estímulo maior para a aprendizagem. Então, eu acho que tem que ter essa prática significativa na educação infantil é importantíssimo para o aprendizado da criança, pois ela aprende brincando, com certeza (FLORZINHA - Entrevista narrativa).

É possível, sim, desenvolver essa prática alfabetizadora na Educação Infantil, mas é um processo demorado, não é um processo rápido, é um processo vagaroso. É um processo que você tem que ter muita paciência com ele, porque a gente vai encontrar muitas dificuldades. Então, as possibilidades, elas existem, e é possível, sim, porque a criança, mesmo ela tendo seu tempo, tudo significativo para ela, para sua aprendizagem, ela consegue. É um processo lento, pois não é no seu tempo, é no tempo da criança, mas é possível, já desde o maternal, pois eu entendo que o processo começa desde maternal. Se ele vem como um processo todo direcionado de forma significativa para a criança, quando ela chega lá no 2º período, que é o ano de ser alfabetizado. Se ela vem com essa bagagem, vai ser muito mais

fácil, porque ela vai entender que consegue e vai se sentir mais motivada, porque a criança, ela precisa de motivação (JOANINHA - Entrevista narrativa).

Eu acho que a partir das práticas alfabetizadoras surgem várias possibilidades de desenvolvimento da criança na questão da leitura e da escrita. Quando elas começam a ler, a gente vê que elas estão se desenvolvendo mais. E a leitura e a escrita vão ser muito importantes para elas conseguirem aprender mais na frente, no Ensino Fundamental, porque hoje em dia a gente vê muito, até nos telejornais que a crianças, às vezes, chegam lá no 5º ano sem saber ler nem escrever. Porque não foram muito bem trabalhadas na Educação Infantil. Porque a Educação Infantil é a base. A partir daqui, se ela for bem trabalhada e estimulada, [...] vai ser muito mais fácil para ela seguir, né? Não vai ter tanta dificuldade” (PASSARINHO - Entrevista Narrativa).

As docentes revelam dados interessantes sobre o processo de aprendizagem e alfabetização das crianças. Em seus relatos é possível analisar que existe uma preocupação em proporcionar às crianças práticas pedagógicas que as levem a conquistarem sua autonomia para serem ativas e participativas noutros contextos sociais, para uma aprendizagem significativa, pois reforçam a importância e a necessidade em estarem motivando e incentivando sempre as crianças a participarem, interagirem e brincarem, bem como compreenderem a importância da linguagem para o desenvolvimento integral e aprendizagem dessas.

Florzinha e Joaquina destacaram, de forma bem reflexiva, também a questão dos desafios, e revelaram serem muitos que se apresentam no desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma geral, e dos entraves que estão subjacentes às práticas pedagógicas alfabetizadoras, e que isso gera ansiedade e preocupação na atuação profissional das participantes. Nesse sentido, a docente Florzinha destaca que a aprendizagem significativa é de suma importância na educação Infantil, tendo em vista que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações e das brincadeiras, e que os estímulos e oportunidades de interação, participação e comunicação que a criança vivencia na escola muito contribuem para que essas desenvolvam uma participação autônoma nos outros espaços sociais em que estão inseridas.

A preocupação em realizar várias situações de aprendizagem de forma significativa para as crianças está presente nos relatos de todas as participantes. Consideramos isso como um avanço de concepções, pois demonstra que as docentes apresentaram exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas numa rotina por vezes escolarizante e cansativa para as crianças, fugindo dos objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC (2018) para a Educação infantil. Porém, na maioria dos relatos, é possível perceber a concepção de que compreendem

que as crianças têm direito e precisam desenvolver uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa, a partir do contato com diversos momentos literários, de leitura e produção de textos, por meio de jogos e brincadeiras.

Para ampliar esta reflexão, trazemos o trecho a seguir das narrativas da docente Sementinha, quando destaca que:

A gente procura oferecer várias oportunidades para que eles se desenvolvam. Além de todo final de mês agora a gente faz a nossa avaliação, não só eu faço avaliação dos meus alunos, como também eu faço a minha para saber o que fiz de errado. Então, a gente oferece várias possibilidades. A gente trabalha com atividades de produção de palavras. Tanto na oralidade e na escrita, a gente faz a oralidade com eles para desenvolver não só o hábito de escrita, mas também o de leitura (SEMENTINHA - Entrevista narrativa).

Essa percepção de estabelecer esse processo de avaliação e autoavaliação constante endossado pela participante é muito interessante, pois acreditamos que faz parte do processo pedagógico estar sempre pensando e refletindo sobre as práticas pedagógicas mais adequadas para cada contexto, para cada aula, de acordo com cada realidade e com cada turma. Portanto, é importante o docente compreender que é preciso sempre produzir novos saberes para a ressignificação dos seus fazeres. E realizar isso, partindo de uma avaliação crítica e reflexiva, é indispensável para as possibilidades de desenvolvimento de uma prática alfabetizadora que contribua para uma aprendizagem efetiva das crianças.

Conforme Oliveira (2012), refletir sobre a possibilidade de uma apropriação da língua escrita de forma adequada e em consonância com as especificidades da Educação Infantil se traduz em garantir às crianças o contato com o legado cultural da escrita. Isso implica também envolver todas as crianças em contextos de aprendizagem que favoreçam a interação com essa cultura, nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita, com funcionalidade e significado, para que as crianças possam pensar e formular hipóteses sobre a própria língua.

6.3.3 Desafios vivenciados no desenvolvimento de aprendizagens significativas e na prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil

Ao longo da realização deste estudo, temos buscado produzir muitas aprendizagens no tocante ao nosso objeto de estudo, as quais são as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para o desenvolvimento de aprendizagens significativas na Educação Infantil. Esse percurso tem sido bastante desafiador, bem como rico em produção de novos saberes

sobre esse tema tão oportuno e atual, principalmente porque possibilita desvelar e compreender as realidades evidenciadas nos CMEIs do município de Teresina.

Nesse contexto, se faz oportuno destacar que ficou bem evidenciado, na subseção anterior, as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras são inúmeras e apresentam grandes e potentes possibilidades de realização na Educação Infantil. Porém, também foi possível revelar, por meio das análises e das narrativas produzidas sobre este debate, que essa prática, que produz as aprendizagens significativas das crianças, se configura permeada por muitas possibilidades de desenvolvimento, mas também rodeada muitos desafios e dificuldades que perpassam o fazer pedagógico e as ações docentes desenvolvidas nessa etapa de ensino.

É importante destacar o papel dos docentes como sujeitos críticos e reflexivos do seu fazer, autores e atores da sua própria prática, pois ao fazerem o movimento reflexivo sobre as condições pedagógicas, materiais e estruturais que se materializam nos contextos educativos institucionais ao qual está inserido, podem alcançar um engajamento profissional na busca e reivindicação de uma melhor qualidade ao seu trabalho, o que reflete de forma positiva nas práticas alfabetizadoras desenvolvidas e no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A esse respeito, Lima, Paz e Santos (2022, p. 301) destacam que “[...] desenvolver essa capacidade de ação e reflexão sobre sua prática tem sido um desafio para os educadores, sobretudo na atualidade, onde suas práticas precisam dialogar com as várias e rápidas transformações da sociedade”. Os autores ainda reforçam que essa capacidade de ação e reflexão sobre as práticas tem se tornado um desafio para os docentes, pois, diante das mudanças e das novas demandas educativas, é preciso se atualizar constantemente para que o fazer pedagógico não se torne empobrecido e se reduza apenas às vivências relacionadas à sala de aula.

Faz-se oportuno refletir sobre esse processo reflexivo não só partindo da perspectiva da importância dos docentes na mediação do processo de alfabetização, mas também dos inúmeros desafios que se apresentam na rotina das práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas no cotidiano dos CMEIs, que muitas vezes vão além das possibilidades de resolução por parte dos docentes. Esse cenário, que envolve aspectos desafiadores ao fazer docente, pode acabar interferindo no desenvolvimento de um processo de alfabetização adequado às singularidades educativas das crianças e aos objetivos de ensino da Educação Infantil.

Realizamos algumas reflexões desencadeadas pelas narrativas produzidas pelas docentes sobre os desafios vivenciados, pois a análise e interpretação dos dados desencadeiam

na produção de um material empírico rico e de grande relevância para este estudo, onde as participantes revelam diversos fatores que elas consideram como grandes entraves no desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras e da aprendizagem significativa das crianças. Nesse sentido, a docente Jardineira destaca que:

Eu acho que os maiores desafios são essa parceria família e escola, que é muito importante. São muitas as dificuldades, às vezes a falta de apoio nas escolas, não que isso aconteça aqui, mas, eu já escutei realidades de professores que foram conversar com a gestão, dizendo que estavam tendo dificuldades, buscando produzir material diferente e não tiveram apoio [...]. Na Educação Infantil, no geral, é isso, falta de recursos, falta de reconhecimento do poder público, falta de políticas públicas para trabalhar como ela realmente deve ser trabalhada, muita gente encara a Educação Infantil, acha que a criança vai para a escola só para brincar, e não é, a gente tem vários objetivos a serem alcançados. Então, se a Educação Infantil for encarada com seriedade, a começar pelos nossos governantes, porque é bonitinho passar na televisão, mostrar a escola toda bonitinha, quando, na verdade, para começar, tem dia que falta merenda, tem dia que as crianças estão lanchando biscoito com água e a gente sabe que a realidade de muitas famílias é que as crianças vêm para cá para se alimentar. A Educação Infantil tem que ser olhada com mais seriedade em todos os pontos. Ela tem que deixar de ser marketing, porque, nesse momento, ela está servindo apenas como marketing. É como se estivesse tudo às mil maravilhas, como se a gente não tivesse problema nenhum na escola. Faltam também mais espaços para brincadeiras fora da sala. Eles só mandaram esses brinquedinhos. Eu acho que nossa área verde, que a gente explorava muito. Agora está muito difícil, porque o mato cresceu demais e é só insistindo muito que eles mandam limpar (JARDINEIRA - Entrevista narrativa).

A docente Jardineira nos brinda com este relato, que nos remete a pensar o quanto é desafiador para os profissionais que trabalham nos CMEIs do município, pois a qualidade das práticas está, geralmente, relacionada a investimentos financeiros que precisam ser priorizados por parte dos gestores e da SEMEC. Como a docente bem destaca, existe muita propaganda em torno da oferta de uma Educação Infantil de qualidade no município, mas a realidade evidencia que, muitas vezes, faltam itens básicos na rotina das instituições, tais como brinquedos, merenda de qualidade e espaços físicos adequados para as crianças brincarem, explorarem e desenvolverem outras atividades fora do espaço da sala de aula, dentre outros que iremos abordar ao longo dessa sessão.

Portanto, o cenário revelado pelas narrativas é bem complexo e muito desafiador. Desse modo, compreendemos que precisa ser urgentemente analisado e transformado pelo poder público municipal, para que Educação Infantil cumpra seu papel na educação das crianças. Nesse sentido, o contexto nacional das políticas públicas destinadas para pensar e

implementar os avanços legais no tocante a qualidade educativa é um desafio, o que precisa ser garantida na Educação Infantil.

De acordo com Didonet, Corsino e Nunes (2011), sobre a avaliação da Educação Infantil, o MEC publicou, em 2009, um documento com indicadores de qualidade na Educação Infantil, sendo um instrumento de autoavaliação das instituições. O referido documento traz como proposta debater e avaliar, de forma democrática, com toda a comunidade escolar, para que essa avaliação possa subsidiar práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Nesse propósito, grandes desafios se apresentam, a exemplo de garantir as diversas vozes da comunidade escolar em sistemas de ensino onde as hierarquias e a competitividade prevalecem, pois, esse cenário prejudica a garantia de uma Educação Infantil voltada para os direitos educativos, legais e constitucionais das crianças.

Em suma, os autores trazem uma reflexão sobre esse grande desafio que ainda se apresenta na realidade da Educação Infantil brasileira, que é, mesmo considerando os avanços legais conquistados ao longo dos últimos anos, ainda há um longo caminho a percorrer rumo a conquistar, de fato e de direito, um ensino adequado e significativo para as crianças.

Nesse contexto, o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2018), citado pelos referidos autores, foi e continua sendo uma importante fonte de referência sobre quais os aspectos geram qualidade de ensino na Educação Infantil. Além disso, destaca o que deve ser priorizado nas instituições para que as crianças tenham acesso a uma aprendizagem lúdica e significativa.

No entanto, por meio deste estudo, observamos que a realidade evidenciada nas instituições e nas práticas pedagógicas desenvolvidas aponta para a manutenção, atualmente, de uma Educação Infantil com investimentos financeiros insuficientes para um ensino adequado e grandes dificuldades em vários aspectos, que vão desde a falta de materiais didáticos e brinquedos a estruturas físicas institucionais inadequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e da aprendizagem significativa das crianças. Essas análises se sustentam com base nos relatos das docentes, haja vista enfatizarem que:

Muita gente vai dizer que o desafio maior é a família. Eu não vejo, eu acho que é o sistema. Esse é o nosso maior desafio e a nossa dificuldade maior está no sistema. Porque o sistema cobra muito e oferece pouco, deixa o nosso trabalho mais difícil e torna nosso trabalho mais difícil e nós professores, a gente fica com uma sobrecarga muito grande. Não existe esse professor que terminou sua aula que vai para sua casa, deita e dorme apenas, não. Você fica pensando em situações, no que podemos fazer para ajudar aquelas crianças. Então, eu faço o que eu poço, o máximo que eu poço para

me dedicar àquelas crianças, e sair com minha consciência limpa, porque eu sei que fiz o melhor, o que eu podia fazer para aquela criança e eu faço isso porque eu lembro da minha família, eles não conseguiam e não tinha como ajudar. Eu acho que eu sou a entrevistada pior, que mais chora [...]. Também falta mais recursos, falta mais incentivos financeiros, com certeza, inclusive, nós estamos vivendo um momento muito difícil. A gente se dedica e tudo, mas sempre há a desvalorização do professor. A gente deveria ter mais recursos, apesar dessa escola ser nova. É uma escola boa, uma escola estruturada. Só que a gente tem que manter e precisa de recursos para manter, e eu vejo que recursos estão diminuindo (ABELHINHA - Entrevista narrativa).

Eu acho que o desafio maior é o acompanhamento da família. Porque aqui, mesmo na escola, a gente vê que menos da metade dos pais acompanha realmente os seus filhos. Às vezes, a preocupação é só deixar na escola. Principalmente agora na pandemia, tem famílias que se viram desesperadas com a criança em casa, sem saber o que fazer. Por que, às vezes, infelizmente muitos viam a escola como um depósito de criança, falando no linguajar popular, né? Porque colocam a criança lá na escola só mesmo para estar ali naquele momento, acham que a criança não vai aprender, que não tem importância [...]. Outros desafios, eu acho que é a questão também dos recursos, às vezes, na escola faltam muitos recursos, porque se tivesse facilitaria mais a questão da alfabetização, na questão de ter mais livros para estar desenvolvendo a questão da leitura e da escrita, ter mais alfabeto móvel, pois a gente trabalha muito na Educação Infantil e muito é importante. Também ter Jogos de alfabetização, que se tivesse seria muito bom, se tivesse recursos melhores que a gente pudesse estar trabalhando com elas, principalmente esses recursos digitais que chama muito atenção das crianças. Se cada aluno tivesse um tablet que a gente pudesse estar fazendo jogos de alfabetização com elas, que tem bastante. Eu acho que até se interessariam mais em aprender, primeiro porque facilita bastante quando a gente faz essas coisas (PASSARINHO - Entrevista narrativa).

As narrativas destacadas trazem pontos importantes para a reflexão não só das docentes, pois é importante que essas façam análises críticas sobre os contextos em que contribuem para o desenvolvimento das suas práticas. Assim, compreendemos como de grande relevância para que a SEMEC se aproprie desses dados, e ao fazer isso, possa repensar suas prioridades orçamentárias, tendo em vista que corroboramos os relatos da Abelhinha sobre o sistema ser um dos maiores desafios, pois cobra muito, porém oferece e investe muito pouco. Essa constatação traz grandes angústias e dificuldades para as docentes, que, em sua maioria, trazem para si a responsabilidade em ofertar um bom trabalho para a aprendizagem das crianças. No entanto, sabemos o quanto esses desafios interferem no desenvolvimento das práticas pedagógicas mais adequadas e qualificadas para a aprendizagem das crianças. Abelhinha ainda destacou que:

Outro desafio para nossa prática pedagógica é a quantidade de crianças, são turmas grandes, com muitas crianças, e trabalhamos sozinhas, pois não temos professora auxiliar, antes a gente tinha. Aí tem as crianças especiais

que precisam ser inseridas na realidade da sala, mas isso é um desafio muito grande para o professor (ABELHINHA - Entrevista narrativa).

Essa questão das professoras auxiliares abordada pela docente, ela explica que faz muita falta, pois são turmas com muitas crianças, dentre elas crianças com necessidades educativas especiais, fato que gera muitas angústias e dificuldades para a realização das práticas alfabetizadoras. Até dois anos atrás, a SEMEC disponibilizava professoras estagiárias para auxiliarem os docentes nas turmas da Educação Infantil. Porém, desde então, isso tem sido mais um desafio que precisa ser superado, pois as docentes estão trabalhando sozinhas com turma com muitas crianças e tendo ainda que atingir as metas de desempenho da SEMEC.

Com base nas discussões realizadas sobre a prática pedagógica alfabetizadora, é possível afirmar que, conforme as análises desencadeadas, o profissionalismo, o esforço e a dedicação das docentes precisam ser ressaltados, pois, mesmo com realidades educativas tão desafiadoras, conseguem desenvolver um trabalho pedagógico, buscando sempre fazer o melhor que podem em prol da aprendizagem das crianças. No entanto, como resalta a docente Passarinho, que se houvesse mais investimentos, mais jogos, livros paradidáticos e mais recursos pedagógicos adequados para Educação Infantil, seria mais fácil desenvolver práticas alfabetizadoras voltadas para as crianças a se apropriarem do conhecimento com protagonismo e autonomia. A docente revela também que a pouca participação e contribuição das famílias tem sido um grande desafio, pois destaca que, menos da metade dos pais e mães acompanha as crianças nas tarefas que vão para casa. Conforme Passarinho, isso prejudica e atrapalha o desempenho das crianças.

Nessa perspectiva, Barbosa e Horn (2019) corroboram refletindo ser preciso superar os desafios impostos para ofertar uma instituição pensada para o bem-estar das crianças, com diversas possibilidades de organizações e configurações de espaços educativos que privilegiem as brincadeiras, a investigação, a curiosidade, a experiência, a expressão nas mais variadas situações de aprendizagens. Nesse sentido, o ambiente educa e oferece diversas possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Desse modo, é de suma importância que a secretaria municipal de Teresina assuma o compromisso de garantir um ensino que contemple essas especificidades, não só porque as crianças precisam, mas principalmente porque é um direito que lhes assiste.

Analisando este cenário de embates entre as necessidades e direitos das crianças, e aquilo que elas, na maioria das vezes, estão tendo acesso, foi possível refletir com base nos dados produzidos pelas docentes, onde todas reafirmam essa preocupação em ofertar as

melhores vivências educativas para as crianças, mesmo em meio a tantas dificuldades reveladas. No entanto, essas também reconhecem ser angustiante reconhecer que nem sempre é possível oferecer o melhor, que muitas vezes sabem quais as experiências seriam mais significativas para as crianças, mas que as possibilidades financeiras, materiais e estruturais das instituições nem sempre são favoráveis para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Essa análise pode ser perfeitamente ancorada nos relatos a seguir:

Eu gosto de dizer que alfabetizar para mim já é o maior desafio de todos. Porque eu tenho uma sala com 22 crianças. Cada criança que eu tenho é totalmente diferente uma da outra. Cada uma aprende de uma forma totalmente diferente da outra. Eu vim de uma escola que tinha muitos recursos, a gente tinha tudo, acompanhamento [...]. Eu saí dessa escola que o que você precisasse você tinha, e a gente tinha com facilidade. E aqui a gente tenta, a escola sempre busca ter as coisas dentro das possibilidades que a gente tem. Às vezes, tiramos **até dinheiro do próprio bolso** para trazer o que é de melhor para nossas crianças, mas é claro que a gente tem que trabalhar dentro da nossa realidade. Se eu não posso dar tudo para a criança, pelo menos eu posso dar uma base para eles conquistarem, e eu tenho que ensinar essas crianças dentro de minhas possibilidades também. Então, eu me cobro muito sobre meu papel de professora, de alfabetizadora. Mas, eu também não posso querer me cobrar sobre algo que eu talvez não consiga fazer [...]. A escola, em si, tenta propiciar ao máximo o que a gente pode. Mas a gente também tem nossos limites. A gente não pode sair para mudar o mundo. Então, têm todas essas condições. A família também é um desafio, pois é muito importante no acompanhamento das crianças (BORBOLETA - Entrevista narrativa).

São muitos os desafios, por exemplo, a falta de recursos, muitas vezes, a gente como professora sabe que **tem que meter a mão no bolso** quando a gente quer fazer algo diferente em sala de aula. Porque os recursos oferecidos pela escola são muito poucos. E a gente sabe disso. Às vezes o espaço e a estrutura física da própria escola que não ajuda, falta mais ambientes para a aprendizagem das crianças. Falta uma brinquedoteca, falta uma quadra coberta, que aqui não tem, por exemplo, para que os alunos possam praticar algumas atividades fora da sala de aula, falta um parquinho. Esse tipo de coisa assim prejudica muito a gente também, até na hora do planejamento também, a gente tem várias ideias, mas quando se pensa na realidade, no ambiente. A gente vê que aquelas ideias vão todas por água abaixo por falta de um ambiente mais adequado, por falta de recursos. Muitas vezes temos que ficar na sala de aula, porque a gente não tem um espaço fora. Muitas vezes temos que abrir mão de coisas que a gente acha que vai engrandecer mais os aprendizados, mas por não ter aqueles recursos, mesmo sabendo que a gente **coloca muito a mão no bolso** para poder fazer várias coisas e várias atividades. São muitos desafios vivenciados, principalmente porque na Educação Infantil, essa prática da aprendizagem, ela tem que ser vivenciada com o momento da brincadeira. A gente sabe que as brincadeiras, elas têm que estar nesse momento e quando não se tem um espaço adequado, quando não se tem os materiais didáticos que a gente precisa. Isso tudo não pode ser feito e aí fica tudo muito resumido ao espaço da sala de aula. Isso tudo é uma dificuldade muito grande que complica a nossa prática pedagógica (FLORZINHA - Entrevista narrativa).

Ao interpretar as narrativas das docentes sobre os desafios vivenciados por elas no desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora, o que fica bastante evidenciado é a sensação de angústia e impotência que assola o pensamento das docentes no cotidiano das instituições, quando relatam que pensam e sentem muita vontade de incluir muitas atividades nos planejamentos e experiências significativas para as crianças, mas a realidade e as limitações financeiras e estruturais dos CMEIs, muitas vezes, as impede de concretizar tais práticas. Nesse sentido, as participantes relatam que faltam muitos espaços, como brinquedoteca, salas de leitura, parquinho, quadra de esportes, que seriam básicos do ponto de vista legal, conforme o documento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2018).

Os dados produzidos revelam uma realidade preocupante no sistema municipal de ensino no tocante a alguns aspectos pedagógicos e estruturais, pois este estudo destaca que, atualmente, os direitos das crianças de se desenvolverem e aprenderem em espaços educativos que promovam práticas educativas em ambientes adequados e estimulantes das aprendizagens praticamente não existem. Nesse viés, conforme os dados produzidos, muitos aspectos que caracterizam as singularidades da Educação Infantil, há fortes indícios que esses estejam sendo negados e negligenciados por parte do poder público municipal.

Tendo em vista o exposto, é importante destacar outro dado que corrobora a análise supracitada, que diz respeito à organização material e estrutural dos CMEIs pesquisados, sendo que das 04 (quatro) instituições que fazem parte do lócus deste estudo, foi observado que em nenhuma há espaços como: quadra coberta, brinquedoteca, sala de recursos audiovisuais, biblioteca ou parquinho. Esses constituem espaços de aprendizagem essenciais em instituições de Educação Infantil e poderiam ser utilizados pelos docentes para recreação e interação das crianças, bem como na utilização como contexto pedagógico no desenvolvimento de situações de aprendizagens significativas diversas.

As participantes destacam que, muitas vezes, precisam tirar dinheiro do próprio bolso para comprarem e produzirem materiais pedagógicos que atraiam os interesses das crianças. Nesse sentido, revelam o desejo de ofertar o melhor que podem para ampliar as possibilidades de aprendizagem e alfabetização das crianças, mesmo sabendo que essa obrigação de garantir uma Educação Infantil de qualidade é do poder público, ou seja, da SEMEC. No entanto, muitas vezes assumem a prática de custear os recursos para o desenvolvimento de projetos literários e de muitas outras atividades lúdicas, porque se sensibilizam com as necessidades educativas das crianças.

É oportuno acrescentar que, dos CMEIs pesquisados, apenas um possui uma sala de leitura/brinquedoteca. Porém, de acordo com relatos das docentes, está precisando receber mais brinquedos, assim como outros recursos pedagógicos, tais como jogos e uma variedade maior de livros de literatura infantil. Nesse sentido, é importante nos questionarmos sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil quando aos desafios que se apresentam historicamente para o desenvolvimento desse processo, para atender aos direitos educativos e de aprendizagem das crianças.

Sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil, Abramovay e Kramer (1985) destacam que os desafios centrais que se apresentam são: como alfabetizar numa educação Infantil que prioriza a formação de hábitos e atitudes nas crianças, e que estes usam grande parte do pouco tempo da rotina? Como alfabetizar as crianças com atividades para preencher o tempo, sem pensar numa sequência lógica entre elas? Como alfabetizar na pré-escola se faltam espaços onde as crianças sejam estimuladas a falarem sobre suas vidas, suas experiências, suas ideias, daquilo que gostam, e onde as práticas pedagógicas priorizam as atividades para o registro e reprodução (desenho e pintura), mas falta a exploração da linguagem nos textos, nas histórias e nas conversas? Como o professor pode conseguir alfabetizar se os processos formativos que participam são inadequados, precarizando sua qualificação e se há dificuldades concretas no tocante à coordenação pedagógica? Como alfabetizar as crianças, se há falta de materiais, de merenda, de estrutura física nas escolas? Como alfabetizar em instituições com uma quantidade excessiva de crianças por turma?

As autoras nos levam a refletir sobre pertinentes questionamentos que precisam ser respondidos e principalmente solucionados pelos gestores políticos, pois superar esses desafios evidenciados no exposto anteriormente é de suma importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras qualificadas e adequadas para a Educação Infantil e para a construção das aprendizagens significativas das crianças.

Nessa perspectiva, é possível compreender que a concepção das autoras converge com as narrativas produzidas pelas docentes, ao afirmarem que existem grandes possibilidades de as crianças participarem do processo de apropriação da linguagem oral e escrita com potência e protagonismo. No entanto, é preciso que esses grandes desafios que se apresentam na realidade das instituições possam ser superados e solucionados para atender o direito das crianças de aprenderem com qualidade. Com esse entendimento, as docentes Joaquina e Sementinha ressaltam que:

Meu maior desafio aqui na escola é a frequência dos meus alunos, que é muito baixa. E também a minha escola fica localizada numa comunidade

cheia de violência, cheia de mães e pais que estão presos. Hoje mesmo um aluno meu não trouxe a foto de sua mãe para a festinha das mães. Ele olhou para mim e eu olhei para ele. E ele disse: “Não, é porque ela está presa” Aí eu disse: mas, ela não estava presa o ano passado, ela não foi solta? Ela já deve estar em casa. E ele disse: Não, mas ela foi presa de novo. Então, nós estamos numa comunidade violenta. Nós estamos numa comunidade que coloca os alunos aqui só para ter tempo livre [...]. Faltam mais espaços brincantes também. Nós temos um espaço que era para ser utilizado como brinquedoteca ou como sala de professor. Mas, ultimamente, está mais é como depósito. Como aqui é integral, teria que ter um lugar para descanso, né? Falta um parquinho, tínhamos um aqui, só que foi se desgastando e não temos mais, faltou a SEMEC fazer manutenção. Então, vejo como um desafio também. Nós não temos um refeitório, os meninos lancham no pátio, falta à prefeitura transformar essa escola em integral, porque ela só foi adaptada. A única melhoria que a prefeitura fez depois que ela se tornou integral foi colocar um chuveiro e mandou essas carteiras e esses colchões. É uma escola integral só adaptada, então não está preparada para ser CMEI de tempo integral, pois nela falta outros espaços (SEMENTINHA - Entrevista narrativa).

Outro desafio também é alfabetizar uma turma de vinte e cinco alunos sozinha, não é fácil, é muito difícil, você imaginar vinte e cinco cabecinhas que são de famílias diferentes, de cuidados diferentes, de acompanhamentos diferentes, de processos de aprendizagem diferentes. Então, eu trabalho sozinha com vinte e cinco crianças, tudo de processos diferentes de aprendizagem. É um dos maiores desafios que a gente tem. É tudo difícil, até para a gente fazer nosso plano diário, mesmo com as sequências didáticas que a formação disponibiliza para nós, quando a gente pega aquela SD, que a gente olha e tem várias sugestões lá. Quando a gente tem aquele olhar para pensar num aluno que é assim e outro assim, então, como é que eu vou tentar desenvolver de uma forma para que todos aprendam, e que seja significativo para todos [...]. E também falta mais material, o material também ajuda muito, pois sabemos que tudo que é concreto, é melhor de trabalhar com a criança, porque ela vai entender. Não adianta estar só falando se não tem nada de concreto para ela ver, para ela pegar, para ela experimentar. Não vai fazer sentido. É tudo isso, os CMEIs, eles tentam ajudar a gente nesse sentido de material concreto, mas a gente sabe que é muito pouco, que o recurso que é repassado para a escola é pouco. Elas tentam fazer o que podem. Às vezes, a gente tem que **tirar dinheiro até do nosso bolso**. Eu tiro muito do meu bolso, eu tiro mesmo, porque eu quero que meu aluno tenha uma boa aula (JOANINHA - Entrevista narrativa).

Nesse contexto, é possível analisar que as participantes demonstram que para oferecer práticas pedagógicas mais adequadas e desafiadoras, e sejam significativas para as crianças, muitas vezes, trazem a responsabilidade do sucesso do processo para si, e, para isso, chegam a fazer investimentos na sala de aula, comprando materiais e recursos pedagógicos com dinheiro do próprio salário, para ofertar às crianças situações de aprendizagens mais dinâmicas e atraíam o interesse dessas para o processo de alfabetização e aprendizagem. A docente Joaquina ainda destacou que tem prazer e muita satisfação em ofertar uma boa aula,

para ver a alegria das crianças no desenvolvimento de atividades, em que elas se sintam mais motivadas e desafiadas a participarem com alegria e com protagonismo no processo.

Refletindo sobre esse contexto tão complexo e desafiador para os profissionais que trabalham na Educação Infantil, tendo em vista que os relatos evidenciam que a escola na totalidade (gestores e coordenadores) busca conquistar e ofertar o melhor possível para que as práticas pedagógicas sejam as mais adequadas para a aprendizagem das crianças, é oportuno dizer que é possível que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma integral nessa etapa de ensino, ao tempo em que se apropriam da linguagem oral e escrita, desde que estejam imersas numa rotina que respeite suas especificidades educativas, enquanto sujeito de direitos, explorando diversos contextos de aprendizagem pensados e adequados para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Refletindo sobre as possibilidades e os desafios impostos à prática alfabetizadora, Abramovay e Kramer (1985) reafirmam que não existe nenhum impedimento teórico ou argumentativo que sustente a impossibilidade de desenvolvimento do processo de alfabetização na Educação Infantil. Desse modo, se faz necessário não confundir a falta de condições materiais que viabilizem esse processo de forma consistente e significativa com a legitimação, importância e reconhecimento das possibilidades dessa alfabetização. Assim, é preciso lutar para garantir que as crianças possam aprender de forma lúdica e prazerosa, participando de práticas sociais de leitura e escrita que priorizam a importância e funcionalidade da linguagem em nossa sociedade.

A participante Sementinha revela que seu CMEI é de tempo integral, porém só foi adaptado para manter as crianças os dois turnos na escola, mas falta ainda a SEMEC transformar de fato, e construir os espaços necessários, para que as crianças possam vivenciar melhor a rotina no CMEI com mais conforto, prazer e ludicidade.

Em meio a tantos desafios e dificuldades vivenciadas pelas docentes em suas rotinas de trabalho nos CMEIs no tocante ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, gostaríamos de destacar uma narrativa reflexiva e comovente da docente Jardineira, onde a essa externa, com muita tristeza, o quanto está sendo difícil ser docente da rede municipal no atual contexto, que está permeado por muito marketing mostrando uma realidade maquiada e poucas atitudes de reconhecimento e valorização dos profissionais da educação municipal. Nesse sentido, a docente afirma que:

Os desafios existem realmente para nos fazer refletir, para provocar a gente, mas também chega de tanta provocação, chega de tanta luta, está na hora da glória. Para começar, eu acho que para desenvolver essa prática significativa

a gente tem que estar motivada, coisa que não estamos, porque infelizmente não estamos sendo valorizadas. Essa é que é a verdade. E aí vêm as outras questões, que são as políticas públicas que faltam e o incentivo do governo. É esse olhar sensível que falta para a Educação Infantil, porque dentro das nossas possibilidades a gente faz tudo para fazer com que essas crianças aprendam, para fazer um bom trabalho, para realmente desenvolver uma aprendizagem significativa. Só que essa não é uma obrigação nossa, **de estar colocando a mão no nosso bolso para patrocinar a educação**. Então, falta muita coisa. Essa escola tem uma estrutura física muito boa, mas que poderia ser melhor aproveitada se a gente tivesse recursos para isso. Aqui nós temos essa sala de leitura, que é linda, mas se as nossas professoras e pedagoga não estiverem aqui fazendo os recursos, correndo atrás, de estar preenchendo, de estar procurando alguma coisa para as crianças, também não ia acontecer (JARDINEIRA - Roda de conversa).

É possível interpretar os relatos das docentes também como um pedido de ajuda, para poderem conquistar o que mais desejam, que é trabalhar e educar as crianças da maneira mais eficaz. Para isso, elas têm consciência de que as condições de trabalho que dispõem não são as que deveriam ter de fato e de direito, tanto dos profissionais quanto o direito das crianças.

Nesse sentido, ainda há um longo caminho a percorrer para que os profissionais da educação Infantil sejam mais valorizados, que trabalhem em instituições que forneçam um suporte estrutural e material, para poderem oportunizar às crianças práticas pedagógicas alfabetizadoras significativas, dispendo dos recursos pedagógicos necessários, sem que para isso precisem tirar dinheiro do próprio bolso, pois, como bem ressalta a docente, isso não é responsabilidade dos profissionais, mas do poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo nos levou a trilhar caminhos e percorrer trilhas que nos permitiram vivenciar grandes desafios, bem como nos proporcionou momentos de grandes conquistas, produção de novos saberes, que muito contribuíram o nosso desenvolvimento profissional. Os desafios foram muitos, que vão desde a dificuldade na produção dos dados ao processo de análise e interpretação, que para uma pesquisadora iniciante constitui um dos momentos mais desafiadores.

Mas, à medida que fomos percorremos os caminhos, fomos amadurecendo e compreendendo a importância deste processo de investigação para a produção de novos conhecimentos sobre o nosso objeto de estudo, buscando sempre desenvolver uma análise interconectando o referencial teórico e as narrativas produzidas pelas participantes, que foram de suma importância para o alcance dos objetivos propostos previamente. Este processo

também nos trouxe momentos de alegria e superação, pois acreditamos que, com as análises realizadas, seja possível contribuir para uma compreensão reflexiva sobre como as práticas pedagógicas alfabetizadoras podem contribuir para o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil do Município de Teresina-PI.

Nesta investigação estabelecemos como objetivo geral investigar como se desenvolvem as práticas pedagógicas alfabetizadoras no processo de alfabetização para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil. Nosso interesse em pesquisar essa temática surgiu do desejo de compreender como as práticas pedagógicas alfabetizadoras são desenvolvidas e como estas contribuem para o processo de alfabetização na Educação Infantil, buscando identificar quais as práticas possibilitam a construção de uma aprendizagem significativa pelas crianças.

Buscamos a realização de uma análise reflexiva que contribuísse com a produção de saberes necessários à ressignificação das práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas nos CMEIs do município de Teresina-PI, uma vez que compreendemos que as experiências formativas vivenciadas pelas participantes nas entrevistas narrativas e nas rodas de conversa contribuíram para despertar o desejo de ampliar seus saberes sobre o processo de alfabetização e para a proposição de práticas pedagógicas mais adequadas com vistas à construção das aprendizagens significativas pelas crianças. Além de proporcionar para as professoras, momentos de reflexão crítica sobre a importância de um fazer docente comprometido com uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa para as crianças, considerando os seus direitos de aprendizagem.

A realização deste estudo, sobre as “Práticas pedagógicas alfabetizadoras: contribuições para aprendizagens significativas na educação infantil”, foi desafiador e enriquecedor ao mesmo tempo, pois nos permitiu produzir novos conhecimentos sobre a temática e nos fez desenvolver profissionalmente como coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil do município.

Cientes de que o processo de alfabetização e as práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas na Educação Infantil são temas que necessitam de mais estudos e pesquisas que favoreçam a compreensão sobre a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visto que, embora seja possível encontrar literatura que aborda o tema, requer aprofundamento da discussão em torno das contribuições das práticas pedagógicas e da aprendizagem significativa para garantir as peculiaridades educativas das crianças.

Com o propósito de compreender o objeto de estudo e responder ao questionamento inicial, nos reportamos para as questões norteadoras, as quais apresentamos a seguir: quais as

práticas pedagógicas alfabetizadoras oportunizadas na educação infantil? Como se realiza as situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização na educação infantil? Quais as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para aprendizagens significativas na educação infantil?

Buscado responder estas questões, elegemos os seguintes objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas alfabetizadoras na educação infantil; descrever as situações de aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização na educação infantil; analisar as contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para aprendizagens significativas na educação infantil.

O enfoque metodológico adotado nesta investigação, nos permitiu destacar as contribuições da pesquisa qualitativa narrativa, sendo que o método autobiográfico se configurou como elemento condutor do processo de produção dos dados empíricos, que foram produzidos com o apoio da Entrevista Narrativa e da roda de conversa. Estes dois dispositivos de produção foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo, assim como para o alcance dos objetivos, trazendo respostas às questões norteadoras.

Com a utilização da Entrevista Narrativa foi possível produzir dados empíricos que muito contribuíram para a compreensão do objeto de estudo, que se desenvolveram com o apoio da questão geradora, produzida de acordo com o objetivo da pesquisa. As entrevistas produziram narrativas potentes para análise, interpretação e reflexão junto as participantes, no tocante a identificar as práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas e as contribuições destas para o processo de alfabetização na Educação Infantil.

As Rodas de Conversa proporcionaram a vivência de momentos de muito aprendizado e produção de novos saberes, ao tempo em que também permitiu o desenvolvimento de encontros em que as participantes puderam dialogar com os pares, num processo de escuta atenta e sensível, compartilhando vivências, experiências e conhecimentos, ricos momentos de partilha e de produção de novos saberes. As rodas também foram muito importantes, pois guiaram as participantes para um processo de reflexão individual e coletiva, cada encontro foi único e gratificante, tanto para as participantes como para a pesquisadora. Cada encontro foi organizado de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

As narrativas desencadeadas pelos dois dispositivos se apresentaram como relevantes e permitiram produzir riquíssimos dados que, por sua vez, possibilitaram a realização da análise, interpretação e compreensão acerca do processo de alfabetização na Educação Infantil e a contribuição das práticas pedagógicas alfabetizadoras para a construção das aprendizagens significativas das crianças.

O estudo revelou que o processo histórico da Educação Infantil é permeado por grandes conquistas resultantes das lutas dos movimentos sociais, dos pesquisadores, das famílias e da sociedade civil organizada, para garantir educação de qualidade para as crianças. Os documentos e marcos legais elaborados, resultam dessas conquistas, os quais destacam os direitos das crianças de crescerem, aprenderem e se desenvolverem em instituições educativas que visam sua aprendizagem de forma integral, participando de contextos lúdicos e prazerosos. Mas, ainda na contemporaneidade, a garantia desse direito se apresenta com grandes desafios. Neste sentido, o viés assistencialista que marcou os primeiros processos educativos para as crianças, ainda nos dias atuais, tem resquícios nas práticas pedagógicas e na condição material, financeira e estrutural das instituições.

Algumas conquistas legais, como o RECNEI, as DCNEI e os Indicadores de qualidade na Educação Infantil, são de grande importância para a compreensão sobre quais os fatores que representam e garantem a qualidade educativa para o ensino das crianças. Estes documentos destacam que as crianças são sujeitos de direitos, e que, para tanto, é preciso garantir que tenham acesso a práticas pedagógicas e a situações de aprendizagens adequadas às suas especificidades educativas, em que as interações e as brincadeiras sejam os eixos estruturantes e norteadoras da rotina pedagógica. Em instituições que tenham uma estrutura física com diversos espaços educativos, recursos financeiros, brinquedos e materiais pedagógicos adequados para proporcionar e garantir uma aprendizagem lúdica e significativa para as crianças.

Para a garantia da qualidade educativa na Educação Infantil, a valorização dos docentes se apresenta como fator essencial, pois para desenvolver práticas pedagógicas alfabetizadoras adequadas às necessidades das crianças, os profissionais precisam ter boas condições de trabalho, remuneração digna e participar de processos de formação continuada que atenda as suas necessidades formativas, para que possam pensar reflexivamente o seus fazeres e assim produzirem saberes que contribuirão para a ressignificação das suas práticas pedagógicas. Este processo é de fundamental importância para que as crianças aprendam de forma prazerosa, participativa, desafiadora e significativa, com autonomia e protagonismo.

A pesquisa realizada foi planejada e estruturada de forma a alcançar os objetivos traçados, para conquistar a compreensão do objeto de estudo, por meio das narrativas das participantes foi possível identificar as práticas pedagógicas alfabetizadoras, bem como as situações de aprendizagens em que estas são oportunizadas, analisar as contribuições das práticas pedagógicas para a construção das aprendizagens significativas e os desafios

vivenciados pelas docentes no desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras significativas.

Quanto à identificação das práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas na Educação Infantil, as narrativas evidenciaram que as docentes possuem concepções sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil, que as professoras compreendem as peculiaridades deste processo, pois afirmam a importância de que as crianças vivenciem em seu cotidiano práticas pedagógicas que priorizam o lúdico, as vivências literárias, os jogos e as brincadeiras, que desafiam as crianças a pensar sobre a linguagem, para uma apropriação do sistema alfabético que respeite os seus direitos de aprendizagem.

As principais práticas pedagógicas alfabetizadoras destacadas nas narrativas das participantes, tais como a contação de histórias, a leitura e a produção de textos, exploram os diversos gêneros textuais, bingo de palavras e sílabas, boliche com leitura de palavras, dado silábico ou com palavras, utilização do quadro fonológico, produção de palavras com a utilização do alfabeto móvel, brincadeira com palavras cantadas, audição e reconto de histórias, dentre outras situações de aprendizagem que são priorizadas no processo de alfabetização das crianças.

As participantes evidenciaram que procuram desenvolver muitos projetos de leitura, de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem significativa das crianças, pois, conforme destacam as professoras da Educação Infantil, é preciso realizar atividades lúdicas com muitos recursos didáticos, tendo em vista que estes atraem o interesse das crianças e contribuem para a alfabetização, considerando as especificidades educativas inerentes a etapa de ensino.

Este estudo possibilitou concluir que os CMEIs possuem professoras comprometidas e dedicadas ao processo de alfabetização das crianças, que buscam se aprimorar e se desenvolver profissionalmente, possuem cursos de especialização e também participam dos cursos de formação oferecidos pela SEMEC, pois acreditam que este processo é de suma importância para o aprimoramento das suas práticas. Sobre a formação ofertada pela secretaria municipal, foi possível compreender que possui algumas limitações, no tocante a atender as necessidades formativas das docentes. Pois, os relatos analisados evidenciam que as participantes buscam participar dos encontros em virtude dos momentos de trocas de experiências com as colegas de profissão, pois aproveitam para analisarem as práticas pedagógicas alfabetizadoras que as demais professoras estão desenvolvendo.

Em resposta ao segundo objetivo da pesquisa, concluímos que as narrativas evidenciam grandes achados, pois possibilitou descrever as diversas situações de

aprendizagens desenvolvidas no processo de alfabetização na Educação Infantil. Na análise das situações de aprendizagem, as narrativas revelam que as professoras acreditam nas possibilidades de desenvolvimento da alfabetização com as crianças e que acreditam na existência de um grande potencial de aprendizagem, ao proporcionarem situações de aprendizagem que possibilitam a participação, a interação e a vivência com a linguagem oral e a escrita de forma dinâmica e prazerosa, com possibilidades para o desenvolvimento infantil. Sobre este enfoque este estudo também revelou que as professoras são criativas, dinâmicas, se preocupam com um planejamento de contextos de aprendizagens para construir uma aprendizagem significativa.

No entanto, as narrativas revelaram que, nem sempre é possível essa oferta, pois reconhecem que, o processo de alfabetização na Educação Infantil requer a utilização de recursos didáticos, de infraestrutura adequada, espaços, diversidade de materiais pedagógicos, ou seja, melhores condições de trabalho. Dessa forma, verificamos a necessidade da SEMEC ampliar a oferta de recursos humanos e materiais para os CMEIs, para suporte às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, para garantia do desenvolvimento integral das crianças, observando os direitos de aprendizagens.

Nas análises foi possível constatar que os docentes assumem para si a responsabilidade em desenvolver práticas pedagógicas mais atraentes e prazerosas para as crianças. Para tanto, as professoras relataram um dado muito preocupante, que se refere a falta de recursos materiais que resultam no financiamento do próprio bolso das professoras, que tiram dinheiro do seu salário para investir na educação das crianças, por reconhecerem a importância da ludicidade e do brincar para a Educação Infantil. Por isso, muitas vezes, as professoras se sentem na obrigação em comprar e produzir recursos didáticos mais adequados, com investimentos pessoais. Essa situação evidenciou um grande desafio que os gestores da educação municipal precisam superar para garantia do direito das crianças e dos profissionais. Os investimentos insuficientes para a promoção de educação de qualidade das crianças, tem gerado angústias e preocupações nos docentes que trabalham nesta etapa.

Em relação ao terceiro objetivo do estudo, concluímos que as professoras consideram e acreditam que as práticas pedagógicas alfabetizadoras na educação infantil são importantes para o processo de alfabetização das crianças, compreendem a possibilidade de desenvolvimento infantil nesta etapa de ensino e que, atendendo as necessidades educativas das crianças com base nos direitos de aprendizagem, traz grandes contribuições para a produção da aprendizagem significativa.

Concluimos que as professoras compreendem que a aprendizagem significativa na Educação Infantil está diretamente relacionada com a participação das crianças em situações de aprendizagem que destacam a ludicidade, a literatura, os jogos e as brincadeiras, pois afirmaram que é brincando que as crianças aprendem de forma significativa, ou seja, constrói seu conhecimento com protagonismo e leva essa aprendizagem para produzir uma participação enquanto agente de transformação social.

Frente aos dados revelados, concluimos que existe uma prática pedagógica alfabetizadora que se desenvolve nos CMEIs, buscando alcançar o processo de alfabetização das crianças. Esta prática se revelou com grandes possibilidades, pois as professoras destacaram que não há impedimentos do ponto de vista da capacidade de aprendizagem das crianças. No entanto, foi possível compreender na análise das narrativas que esta prática pedagógica alfabetizadora, se encontra permeada por grandes desafios, considerando as especificidades educativas das crianças.

Os principais desafios relatados pelos docentes foram: falta de um processo de formação continuada que atenda as suas necessidades formativas, falta de recursos financeiros e investimentos nas instituições, falta de estrutura física, materiais pedagógicos adequados e espaços apropriados para o desenvolvimento integral e aprendizagem significativa das crianças. Bem como uma melhor participação e apoio das famílias, tendo em vista que as narrativas revelaram que a maioria das crianças não conta com o acompanhamento e orientação dos pais nas atividades que são enviadas para realizarem em casa, este desafio também prejudica o processo de aprendizagem das crianças.

Diante de tantos desafios vivenciados pelas professoras na rotina das instituições, é possível concluir que, é preciso que a SEMEC faça investimentos materiais e formativos buscando a sua superação, pois as crianças têm direito de aprenderem com qualidade, com dignidade e respeito às suas peculiaridades. Concluimos que todos estes desafios atrapalham o desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras necessárias para que as crianças alcancem uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa.

Ressaltamos que, mesmo em meio a tantos desafios, as professoras ofertam situações de aprendizagem significativa para as crianças, dentro das possibilidades que dispõem e que conseguem alcançar os resultados propostos nas metas de desempenho estabelecidas pela SEMEC. Nas narrativas há evidências que as crianças conseguem se apropriar do sistema alfabético ao final do segundo período (último ano da Educação Infantil). Isso revela o grande potencial de aprendizagem das crianças, que mesmo em condições que na

maioria das vezes são desfavoráveis, considerando os desafios relatados, conseguem se apropriar do processo de alfabetização na Educação Infantil.

Com a conclusão deste estudo, compreendemos a relevância deste trabalho como espaço reflexivo acerca das contribuições das práticas pedagógicas alfabetizadoras para o processo de alfabetização e para a aprendizagem significativa na Educação Infantil. Mas, se faz oportuno registrar a incompletude das análises desencadeadas e, por isso, outros estudos e novas análises possam ser desenvolvidas para a produção de novos saberes sobre as práticas alfabetizadoras e as aprendizagens significativas, bem como possam discutir e desvelar outras singularidades do processo de alfabetização das crianças na educação infantil.

Considerando as reflexões que foram realizadas no decorrer deste estudo, ressaltamos o nosso desejo de que as análises desenvolvidas e as reflexões apresentadas ao longo deste relatório de pesquisa, possam se materializar como uma produção de conhecimentos e saberes relevantes, que incentive o debate para a importância da construção e implementação de políticas públicas para que os CMEIs possam garantir o direito das crianças de vivenciarem e participarem de processos de aprendizagem significativa e de práticas pedagógicas alfabetizadoras lúdicas e prazerosas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade?** Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1985.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: Discurso, legislação e práticas institucionais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARAÚJO, Francisco Antônio Machado; LEMOS, Maria Patrícia Freitas de Lemos; MARTINS, Maria de Nazaré Fernandes. **Processos educativos na Educação Infantil.** Parnaíba: Acadêmico, 2020.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In:* ALBUQUERQUE, Jane Felipe; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a docência na educação infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2019.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Natal: EDUFRN, 2010.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL, **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2012.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 dez. 2016.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e do esporte. Secretaria da educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria da educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRITO, Antônia Edna. A prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 44 p. 1-9, 2007.

CAMPOS, Mana Malta; COELHO, Rita de Cássia. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CLANDININ, Dom Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLELLO, Silvia de Matos Gasparian. Sentidos da Alfabetização nas práticas educativas. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Eunesp, 2014.

DIDONET, Vital; CORSINO, Patrícia; NUNES, Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil**: Primeira etapa da educação básica. Brasília: Fundação Orsa, 2011.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Livro eletrônico. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler**: Apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto, 2009.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação como pedagogia da relação. **Revista FAEBA Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27 n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

FRANCO, Maria Amparo do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2013.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira; Revisão: Maria da Conceição Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JÚNIOR, Salatiel Braga; SANTOS, Javan Sami Araújo dos. Aprendizagem significativa na Educação Infantil: a relevância da prática docente no desenvolvimento integral da criança. **Revista Educon**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 01-17, set. 2016.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN, Junior. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEPES. Laboratório de estudos e pesquisas em economia social. **Avaliação da qualidade na Educação Infantil**: um retrato pós BNCC. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022.

LIMA, Maria da Glória; MOURA, Adriana Ferro. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

LIMA, Maria Divina Ferreira; PAZ, Charle Ferreira; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. **Desenvolvimento profissional docente: perspectivas e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Fi, 2022.

MARCELINO, Valéria de Souza. **Uma análise textual discursiva dos problemas e perspectivas do ensino de química: pela ótica de seus professores de campos dos Goytacazes-RJ**. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) - Universidade Estadual do Norte, Campo dos Goytacazes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Vozes, 2001.

MOMBERGER, Christine Delory. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 17 n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da. **O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 66, p. 01-23, 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?** Paraná: PUC, 2015.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Educação Infantil de qualidade**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Maranhão; Damaris; Abbud, Ferreira. (Orgs.) **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio.** São Paulo: Papyrus, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RICOUER, Paul. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação.** Tradução: Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, [S.l.], p. 96-100, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, Ana Tereza Vital. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: Análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** Tradução: Denilson Werle; Revisão: Wivian Weller. Paris: Neue práxis, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina.** Teresina: Halley, 2008.

WAJSKOP, Gisele. Princípios Curriculares para a Educação Infantil. *In*: MAIA, Almir de Souza. **Perspectivas da Educação Fundamental.** (Org.). Piracicaba: Unimep, 2001.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

WARSCHAUER, Cecilia. **Entre na roda! A formação humana nas escolas e nas organizações.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.