



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO  
DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**DIÁLOGOS ENTRE A LINGUÍSTICA APLICADA E A PEDAGOGIA: UMA  
PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE FÁBULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS**

**JOÃO PESSOA - PB**

**2023**

**NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS**

**DIÁLOGOS ENTRE A LINGUÍSTICA APLICADA E A PEDAGOGIA: UMA  
PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE FÁBULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao programa ao Programa de Pós- Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de concentração: Linguística e Ensino.

Linha de Pesquisa: Teoria Linguística e Métodos.

Orientadora: Dra. Mariana Lins Escarpinete.

**JOÃO PESSOA-PB**

**2023**

**Catálogo na publicação Seção de  
Catálogo e Classificação**

M827d Morais, Nadja Maria de Menezes.

Diálogos entre a linguística aplicada e a pedagogia  
: uma proposta pedagógica de ensino de fábula na  
educação infantil / Nadja Maria de Menezes Morais. -  
João Pessoa, 2023.

132 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Práticas de letramentos.  
3. Formação de professores. 4. Aquisição da linguagem.  
I. Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 801(043)

**NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS**

**DIÁLOGOS ENTRE A LINGUÍSTICA APLICADA E A PEDAGOGIA: UMA  
PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE FÁBULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, da  
Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em  
Linguística e Ensino.

Orientadora: Dra. Mariana Lins Escarpinete.

**BANCA EXAMINADORA**

*(Assinado digitalmente em 04/01/2024 10:48 )*

MARIANA LINS ESCARPINETE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR 3145057

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mariana Lins Escarpinete. (MPLE-UFPB) - Orientadora

*(Assinado digitalmente em 03/01/2024 14:28 )*

ALEXANDRE MACEDO PEREIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR 1106940

---

Prof. Dr. Alexandre Marcedo Pereira - Examinadora Externo



---

Prof. Dra. Eliana Esvael - Examinadora Interna

Dedico este trabalho primeiramente ao Senhor meu Deus, que sempre esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida e nas minhas grandes conquistas! Ao meu marido, Erinaldo, que esteve sempre junto comigo me apoiando nas realizações dos meus sonhos. Aos meus filhos Lavínia e Pietro.

## AGRADECIMENTOS

Começarei agradecendo a Deus por está sempre ao meu lado, nos momentos difíceis e nas minhas conquistas.

Ao meu marido, Erinaldo, que nunca me deixou desistir dos meus sonhos e projetos de vida. A você meu amor desejo: saúde, amor, resiliência e muita paciência, tendo em vista que buscarei trilhar o doutorado.

Aos meus pais, Francisco Ednaldo e Ana Flávia, por terem me educado dentro dos princípios cristãos e com muito amor. Hoje, sou o resultado de todo o ensinamento que vocês me deram.

Agradeço com muito carinho a minha orientadora Dra. Mariana Lins Escarpinete, uma vez que em todos os nossos encontros, sempre me tratou com atenção, escuta pedagógica, trocas pedagógicas, sempre me fazendo refletir sobre o que eu queria enquanto pesquisadora. Quero que saibas que você, jamais será esquecida, pois fez parte de um momento histórico da minha vida.

Por fim, agradeço a todos docentes doutores que atuam no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino: Evangelina, Eduardo Vieira, Eliana, Regina Celi, quero que saibam que vocês são especiais para os alunos, para a academia e para a sociedade. Vocês fizeram a diferença em minha vida e me ajudaram a realizar o sonho de ser mestre. Obrigada por todo o apoio.

## RESUMO

A escola é um lugar de formação humana que deve priorizar as diferentes linguagens e o desenvolvimento integral dos alunos, seja nas dimensões sociais, afetivas, físicas e intelectuais. Nessa perspectiva, ressaltamos que este trabalho visou apresentar um estudo linguístico, voltado para a reflexão sobre as áreas de conhecimentos pedagogia e a Linguística Aplicada, além disso, buscamos com a pesquisa responder à pergunta problema que motivou o nosso estudo: é possível correlacionar os conhecimentos da área da Linguística Aplicada, com a área da pedagogia para a melhoria da formação dos pedagogos que estão atuando com as práticas de letramentos na Educação Infantil? E, como hipótese do trabalho, supomos que o conhecimento linguístico para o agir docente de um profissional licenciado em pedagogia poderá oportunizar melhores práticas de letramento e, conseqüentemente, irá ampliar as aprendizagens dos discentes. Entendemos que, para cumprir esse propósito, precisamos estabelecer os objetivos a serem alcançados e, assim, apresentamos como objetivo geral: refletir sobre a importância da LA na formação docente dos professores pedagogos que atuam na EI. Para isso, temos como objetivos específicos: descrever a composição curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, identificar quais as dificuldades encontradas pelos docentes em práticas de letramento a partir do trabalho com o gênero fábula para desenvolver as habilidades linguísticas (orais) das crianças. Além do mais, propomos a intervenção por meio da produção de um Guia Pedagógico com práticas de leitura envolvendo o gênero fábula para o ensino. E, para atender aos objetivos, alicerçamos este trabalho à luz de alguns teóricos da educação e da linguística que discutem e analisam questões sobre letramentos e a aquisição da linguagem, como: Soares (2020) e Kleiman (1995), que trata da importância de trabalhar com práticas de letramentos envolvendo os diferentes tipos de gêneros textuais em sala de aula, Vygotsky, que trouxe para nós a compreensão sobre o desenvolvimento infantil a partir da linguagem e interação social, Bakhtin (2011) com a teoria do dialogismo, Cosson (2021) que tem estudos voltados para o como trabalhar com literatura em sala de aula, e por fim, temos os documentos normativos como as Diretrizes Curriculares, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), entre outros. Para a escolha da metodologia optamos em estruturar nosso trabalho com base na pesquisa qualitativa e qualitativa, de natureza Aplicada, quanto ao seu objetivo, é descritiva e exploratória. Quanto aos procedimentos técnicos aplicamos um questionário semiestruturado junto aos pedagogos e com isso, conseguimos identificar dentro das análises a concepção das professoras referente a língua/linguagem e como elas desenvolvem o trabalho com as práticas de letramento em sala de aula com alunos da pré-escola. Assim, mediante as impressões colhidas através das análises elaboramos a proposta de intervenção que culminou no produto Guia pedagógico: práticas de leitura a partir do gênero textual fábula.

**Palavras-chave:** Linguística aplicada. Práticas de letramentos. Formação de Professores. Aquisição da linguagem.

## ABSTRACT

The school is a place of human formation that must prioritize different languages and the integral development of students, whether in the social, emotional, physical and intellectual dimensions. From this perspective, we emphasize that this work aimed to present a linguistic study, focused on reflection on the areas of knowledge pedagogy and Applied Linguistics, in addition, we sought with the research to answer the problem question that motivated our study: is it possible to correlate knowledge from the area of Applied Linguistics, with the area of pedagogy to improve the training of pedagogues who are working with literacy practices in Early Childhood Education? And, as a working hypothesis, we assume that the linguistic knowledge for teaching activities of a professional licensed in pedagogy can provide opportunities for better literacy practices and, consequently, will expand students' learning. We understand that, to fulfill this purpose, we need to establish the objectives to be achieved and, therefore, we present as a general objective: to reflect on the importance of AL in the teaching training of pedagogical teachers who work in EI. To this end, we have specific objectives: to describe the curricular composition of the pedagogy course at the Federal University of Paraíba, to identify the difficulties encountered by teachers in literacy practices based on working with the fable genre to develop the linguistic (oral) skills of children. Furthermore, we propose intervention through the production of a Pedagogical Guide with reading practices involving the fable genre for teaching. And, to meet the objectives, we base this work in the light of some educational and linguistic theorists who discuss and analyze issues about literacy and language acquisition, such as: Soares (2020) and Kleiman (1995), who deals with the importance of working with literacy practices involving different types of textual genres in the classroom, Vygotsky, who brought us an understanding of child development based on language and social interaction, Bakhtin (2011) with the theory of dialogism, Cosson (2021) which has studies focused on how to work with literature in the classroom, and finally, we have normative documents such as the Curricular Guidelines, Education Guidelines and Bases Law (LDB, 9394/96) and the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), among others. Regarding the choice of methodology, it is a qualitative and qualitative research, of an Applied nature, in terms of its objective, it is descriptive and exploratory. Regarding technical procedures, we applied a semi-structured questionnaire to the pedagogues and with this, we were able to identify within the analyzes the teachers' conception regarding language and how the work involving literacy practices is done within the classroom with pre-school students. school. Thus, through analysis, we developed the intervention proposal that culminated in the product Pedagogical guide: reading practices based on the fable textual genre.

**Keywords:** Applied linguistics. Literacy practices. Teacher training. Language acquisition.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: <b>referente à questão I.</b> A aquisição dos conhecimentos teóricos voltados para as práticas de letramentos construídos na graduação repercute de alguma forma na sua atuação .....	82
Gráfico 02: <b>referente à questão II.</b> Você conhece a ciência chamada de Linguística Aplicada? .....	83
Gráfico 03: <b>referente à questão III.</b> A Linguística Aplicada interfere na sua forma de ensinar a língua?.....	84
Gráfico 04: <b>referente à questão IV.</b> Gêneros textuais na Educação Infantil .....	88
Gráfico 05: <b>referente à questão V.</b> Qual o seu maior desafio em trabalhar com os gêneros textuais na Educação Infantil?.....	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EI - Educação Infantil

DCN - As Diretrizes Curriculares Nacionais

CF - Constituição Federal

CE - Centro de Educação a Univesidade Federal da Paraíba (UFPB)

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 01 - Currículo de Pedagogia noturno - UFPB .....	28
Quadro 02 - Currículo de Pedagogia diurno – UFPB.....	30
Quadro 03 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento infantil .....	39
Quadro 04 - Descritores de aprendizagem de acordo com a obra Alfalettrar .....	42
Quadro 05 - Consciência fonológica x consciência grafofonêmica .....	43
Quadro 06 - Componentes leitura e interpretação de textos .....	45
Quadro 07 - Eixos e Direitos de Aprendizagem .....	51
Quadro 08- Perguntas gerais do questionário aplicado .....	69
Quadro 09 - Perfil das profissionais entrevistadas .....	71
Quadro 10 - Local de formação .....	73
Quadro 11 - Categorias dos conceitos .....	75
Quadro 12 - Avaliação sobre a formação pedagógica .....	75
Quadro 13 - Opinião sobre o curso de Pedagogia e o ensino de língua a partir dos gêneros infantis .....	78
Quadro 14- Língua/linguagem .....	84
Quadro 15 - Fábulas e habilidades leitoras .....	89
Quadro 16- Competência oral.....	90

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA: CURRÍCULO EM FOCO</b> .....	<b>16</b>
2.1	UM POUCO DE HISTÓRIA .....	23
2.2	MATRIZ CURRICULAR: PODE ME DAR UM EXEMPLO? .....	25
<b>3</b>	<b>O SUJEITO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO E IDENTIDADE</b> .....	<b>35</b>
3.1	AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA .....	38
3.2	PRÁTICAS DE LETRAMENTO: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM .....	46
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE O CAMPO DE EXPERIÊNCIA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO ORIENTA</b> .....	<b>51</b>
4.1	PERSPECTIVA ESCOLAR DE LEITURA: TEORIA .....	54
4.2	PERSPECTIVA DOCENTE DE LEITURA: PRÁTICA .....	57
4.2.1	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DO GÊNERO FÁBULA COMO CAMINHO PEDAGÓGICO POSSÍVEL .....	59
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO UM ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO</b> .....	<b>63</b>
<b>6</b>	<b>QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE: DESCOBRINDO A IMPRESSÕES SOBRE A DOCÊNCIA SOBRE O OLHAR DO OUTRO</b> .....	<b>66</b>
6.1	O QUESTIONÁRIO: INSTRUMENTO DE LEVANTAMENTO DAS IMPRESSÕES .	65
6.2	ANÁLISES DAS RESPOSTAS OBTIDAS .....	69
<b>7</b>	<b>PROPOSTA INTERVENTIVA: UM CAMINHO POSSÍVEL</b> .....	<b>93</b>
7.1	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO .....	94
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>107</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A escola é um lugar de formação humana que deve priorizar as diferentes linguagens e o desenvolvimento integral dos alunos, seja nas dimensões sociais, afetivas, físicas e intelectuais, e, isso pode ser encontrado de forma expressiva no documento normativo que rege a educação atual do nosso país, a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC asseguram as crianças a terem seus direitos subjetivos respeitados e o seu desenvolvimento aprimorado com base nas 10 competências gerais. Dessa forma, entendemos que conhecer melhor sobre a área da Língua Portuguesa, sobre a BNCC e outros documentos como: a lei de Diretrizes e Base da Educação (9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais, e o processo histórico da nossa Educação e da História da Pedagogia, nos proporciona uma melhor compreensão sobre o processo educacional do nosso país.

Nessa perspectiva, ressaltamos que este trabalho visa apresentar um estudo linguístico, voltado para a discussão sobre as áreas de conhecimentos: Pedagogia e a Linguística aplicada, além disso, buscamos com a pesquisa apresentar as dificuldades encontradas pelos pedagogos em sala de aula para lidarem com as práticas de letramento a partir do gênero textual<sup>1</sup>.

Sabemos que o trabalho com os gêneros favorece o desenvolvimento da compreensão leitora dos discentes, pois esses gêneros circulam frequentemente em esferas sociais e carregam em si diversos discursos, além de serem reproduzidos diariamente por variados meios de comunicação que enriquecem a leitura e proporcionam uma aprendizagem significativa, visto estar presente nas situações reais vivenciadas pelos educandos no contexto social.

---

<sup>1</sup>Com base no estudo, constatamos que os indivíduos têm um enorme repertório de gêneros. E, conforme Bakhtin (2003, p.261), “o emprego da Língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Ainda para o teórico, (2003, p.282), somos expostos aos gêneros “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Nesse sentido, entendemos que para Bakhtin o discurso é formado pelos gêneros em uso. Por essa razão, aderimos a perspectiva de gênero do discurso, justamente por entender que a língua é um processo heterogêneo e dialógico, mas optamos por não fazer filiação teórica entre os termos de gênero do discurso e gênero textual. Desse modo, buscamos trabalhar no nosso texto apenas com o termo gêneros.

Enquanto professora da EI, deparo-me com algumas inquietações que me levaram a retornar à academia para poder compreender melhor o meu fazer pedagógico na Educação Infantil. A primeira inquietação, a hipótese, refere-se à suposição que o curso de Pedagogia pode apresentar em seu currículo uma carência de não fornecer o conhecimento de língua necessário para que o professor saia do curso sendo um alfabetizador, tampouco forma o professor para lidar com as práticas de letramentos pautadas nos gêneros.

Outro ponto a ser destacado é o problema relacionado a escola que mesmo tendo a autonomia enquanto instituição educativa para construir seu currículo diversificado, ainda assim, não apresenta, dentro da realidade pesquisada, um currículo escolar que possibilite à escola e ao professor planejar estratégias de ensino que promovam as práticas de letramento tendo como base o gênero, sobretudo, o gênero fábula.

Este estudo, se justifica pela necessidade de investigar mais profundamente sobre a temática escolhida referente à contribuição dos estudos da Linguística Aplicada para o curso de Pedagogia, dialogando sobre a formação do pedagogo, com base nos conhecimentos linguísticos para o ensino de língua na Educação Infantil. Buscamos, também contribuir com uma discussão sobre a importância da formação docente e as práticas de letramentos a partir do gênero fábula. Além do mais, mostra-se relevante por nos permitir compartilhar esses conhecimentos na prática.

Entendemos que, para cumprir esse propósito, precisamos estabelecer os objetivos a serem alcançados e, assim, apresentamos como objetivo geral: refletir sobre a importância da LA na formação docente dos professores pedagogos que atuam na EI.

Para isso, temos como objetivos específicos: identificar quais as dificuldades encontradas pelos docentes em práticas de letramento a partir do trabalho com o gênero fábula para desenvolver as habilidades linguísticas (orais) das crianças e propor uma intervenção por meio da produção de um Guia Pedagógico com práticas de leitura envolvendo o gênero fábula para o ensino.

Sabemos que a formação do professor que atua na Educação Infantil tem um papel fundamental na formação inicial das crianças, pois é ele quem irá favorecer a base para que elas desenvolvam sua linguagem de diferentes formas. À ausência de práticas de letramento com base nos diferentes tipos de gêneros dentro da sala de aula poderá tardar o processo de leitura dessas crianças, e, é necessário que tenhamos a clareza que os momentos de conversas são tão importantes quanto o momento da leitura.

Diante do exposto, este trabalho se estrutura à luz de alguns teóricos da educação e da linguística, que discutem e analisam questões sobre letramentos e a aquisição da linguagem,

como: Soares (2020) e Kleiman (1995), que trata da importância de se trabalhar as práticas de letramentos envolvendo os diferentes tipos de gêneros textuais em sala de aula, Vygotsky, que trouxe para nós a compreensão sobre o desenvolvimento infantil a partir da linguagem e interação social, Bakhtin (2011) com a teoria do dialogismo, Cosson (2021) que tem estudos voltados para o como trabalhar com literatura em sala de aula, e por fim, temos os documentos normativos que trouxemos desde Diretrizes Curriculares, Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96) e a Base Nacional comum curricular (Brasil, 2018), entre outros.

Além disso, para uma melhor compreensão do leitor estruturamos o trabalho em capítulos que estão organizados da seguinte forma: apresentamos uma discussão sobre a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil e sua influência na formação dos pedagogos, a formação do pedagogo pós LDB (9394-96), como também, buscamos apresentar o projeto Político Pedagógico PPP do curso de Pedagogia da universidade federal da Paraíba (UFPB).

Em sequência, apresentamos quem é o professor da educação infantil, qual o perfil do docente que trabalha na EI, quais suas incumbências frente ao ato de ensinar na Educação Básica, além de refletir sobre as práticas de letramento e à aquisição da linguagem na pré-escola.

Apresentamos, também, o campo de experiência, escuta, fala pensamento e imaginação e o ensino de língua na educação infantil. Além disso, buscamos refletir sobre a importância da contação de histórias a partir do gênero fábula na educação infantil e o papel da escola como um lugar privilegiado que promove atividades que estimula a língua/linguagem dos alunos.

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, buscamos descrevê-la de forma detalhada, apresentando primeiramente sua natureza e os procedimentos técnicos. Além de apresentar a metodologia do produto final. Em suma, trata-se de uma pesquisa qualitativa e qualitativa, de natureza Aplicada, que, segundo (Demo, 2000, p. 39), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais”. Quanto ao seu objetivo, essa pesquisa é descritiva e exploratória. Trata-se, também de uma pesquisa-ação, tendo em vista que envolve os sujeitos de pesquisa e o pesquisador, isso nos dará um resultado satisfatório com relação a resolução dos problemas e aplicabilidade da intervenção dentro da comunidade escolar.

Discorreremos, mais à frente, sobre o *corpus* de análise e discussão, haja vista que buscamos apresentar a amostragem referente a aplicabilidade do questionário semiestruturado. Organizamos o procedimento de coleta de dados dividindo-o em três etapas: na primeira, relacionada ao levantamento bibliográfico; na segunda etapa, elaboramos o questionário semiestruturado no google forms para ser aplicado aos professores da EI, além disso, explicamos sobre o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando deixar os professores

mais tranquilos sobre o sigilo da pesquisa. Na terceira, etapa desse capítulo, buscamos apresentar os resultados encontrados nas análises de dados coletados.

Por fim, a partir dessas últimas reflexões, objetivamos apresentar, de forma detalhada, a proposta de intervenção pedagógica, com a elaboração de um Guia Pedagógico: práticas de leitura a partir do gênero textual fábula. Acreditamos que o material irá ampliar os conhecimentos dos professores fazendo-os refletirem sobre a importância de trabalharem com práticas que estimulem as habilidades leitoras e sociais das crianças que estão inseridas na EI.

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa trouxe contribuições, tanto para o universo acadêmico, como para os profissionais que lidam com a Primeira Etapa da Educação, pois, como podemos observar sua estruturação nos possibilita conhecer, não só as questões relacionadas a relevância do trabalho envolvendo os gêneros em sala de aula, mas também, traz reflexões acerca da importância da formação inicial do pedagogo ser mais aperfeiçoada, principalmente, no tocante a ofertar mais disciplinas que envolvam e discutam sobre a língua/linguagem.

## 2 FORMAÇÃO ACADÊMICA: CURRÍCULO EM FOCO

O intuito deste capítulo é refletir sobre a formação acadêmica dos professores pedagogos, e, para isso, precisamos falar um pouco sobre a História da Educação e a História da Pedagogia que são áreas que estão correlacionadas, e, que foram sendo construídas por meio de muitas lutas sociais, desafios, debates e elaboração de Leis que garantiram os direitos e deveres de todos os brasileiros.

Sabemos que o processo de construção da Educação brasileira passou por diferentes períodos, e podemos dizer que tudo começou entre os anos de 1549 a 1759, primeira fase do processo Histórico da educação que ocorreu com a chegada dos jesuítas em nosso país. Neste período tivemos uma educação pautada em um ensino pedagógico voltado para a caquetização das pessoas por meio da fé católica, da pregação e educação. Nesse contexto, os jesuítas ensinavam as pessoas com base na religião, com isso a igreja mantinha-se no monopólio.

Com a expulsão dos Jesuítas (1759) feita pelo, então, Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, o ensino não seria mais ministrado com base no movimento religioso, assim foram criadas as aulas régias de Latím, Grego e Retórica.

Segundo o professor da Universidade de São Paulo (USP), e especialista na matéria, Laerte Ramos de Carvalho, traz que a reforma pombalina para o ensino superior o objetivava servir a coroa e o desenvolvimento da pedagogia era leiga. De acordo com (Carvalho, 1978, p. 139), “Foi criada a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa”.

Durante a República Velha, período que durou entre 1889 e 1930, o ensino para a formação dos professores em nosso país não era ofertado de modo sistemático, além disso, a oferta para a formação não tinha um modelo de qualidade, mesmo o Governo Imperial já tendo sancionado a 1827 a Lei Orgânica de ensino das primeiras Letras no Brasil.

Segundo o estudioso Pereira:

A política de formação de professores eram difusas e descontinuadas contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um “sistema educacional frágil” ineficiente e de baixa qualidade. Por isso, os objetivos estabelecidos na referida lei orgânica não foram adequadamente alcançados. Em outras razões pela falta de interesse das pessoas pelo exercício do magistério, motivado pela instabilidade na regulamentação da profissão, nas interferências políticas e má remuneração dos professores (Pereira, 2016, p. 50).

Ao refletirmos sobre a citação acima, compreendemos que as lutas travadas pela classe dos professores é antiga, porém os problemas, ainda permanecem, mesmo o contexto sendo outro, ainda temos discussões sobre: a falta de interesse por parte de alguns representantes governamentais pela melhoria da qualidade da educação, problemas que envolvem a má distribuição e fiscalização dos investimentos públicos destinados à educação, além da falta de valorização profissional seja no campo financeiro ou pedagógico, são alguns dos problemas que, ainda, não conseguimos superar.

O interessante é que mesmo o Governo Imperial, tendo implantado diversas escolas em todo o país para instruir o povo, isso não funcionou, pois a classe dominante não estava preocupada com a educação do povo, neste período a escola era para poucos, era extremamente elitista.

Com a queda do Governo Imperial, o Brasil deixou de ser um país monarca e passou a ser uma República Federativa, governada por um presidente eleito. E, a partir disso, tivemos a Constituição de 1891, que trouxe mudanças para a sociedade, mas não para todos os cidadãos brasileiros, pois ela não reconhecia “todo o povo brasileiro” como sujeitos de direitos. A exemplo disso, foi que durante décadas as mulheres, os negros, as pessoas não alfabetizadas e os pobres não tinham o direito ao voto, ou seja, não exerciam a sua cidadania.

Como podemos observar, a nossa sociedade é culturalmente patriarcal, prevalecendo nesse contexto as relações de superioridade dos homens sobre as mulheres e todos os demais sujeitos que não se enquadrasse como padrão de elite. Para além disso, tivemos uma reorganização do sistema educacional, mas especificamente a partir de 1932, com o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representado por 24 educadores incluindo Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que lutaram por uma escola nova com acesso e gratuidade a todos os brasileiros.

Graças a esse movimento, hoje temos escolas públicas, gratuitas e laicas para todos os brasileiros. Como podemos perceber, os professores lutavam por uma escola mais igualitária e menos elitistas, aberta a todas as classes sociais, independentemente de religião, raça e gênero.

Outro ponto que não podemos esquecer, é que nesta época o ensino estava estruturado para atender a necessidade da sociedade que estava iniciando, ou seja estava adentrando no processo de industrialização, logo o ensino tinha por base o Behaviorismo, pois a intencionalidade era a formação técnica.

Após essa apresentação sobre alguns pontos da história da Educação, e pensando ser relevante apresentar a história da Pedagogia, em especial o curso de Pedagogia, pensamos ser

necessário descrever a estrutura curricular ofertada pelo curso de Pedagogia, no tocante aos marcos da legalidade e construir uma linha para uma melhor compreensão do percurso da pedagogia até os dias atuais.

Dito isso, no Brasil, o curso de Pedagogia teve como seu primeiro marco legal o Decreto-Lei nº 1.190/1939, ano de criação e implementação do curso. Esse marco legal foi elaborado para trabalhar com formação de “técnicos em educação”.

Nesse primeiro momento, o curso de Pedagogia apresentava a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. O documento levava a entender que no bacharelado a formação do pedagogo estava voltada para a atuação em técnica em educação, já a licenciatura, buscava formar os professores que iriam lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundários.

O segundo marco legal ocorreu em meados de 1961, com a Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, que preconizava um currículo mínimo para o curso de bacharelado em Pedagogia, o qual era composto por sete disciplinas. Com o Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar e Didática e Prática de Ensino em formato de Estágio Supervisionado.

Nas pesquisas feitas, encontramos a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, que facultou do curso de Pedagogia a oferta de habilitações em Administração e Inspeção Educacional, Orientação, Supervisão, e outras especialidades que pudesse atender as necessidades do mercado de trabalho.

Em 1969, tivemos o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que trazia a obrigatoriedade de ofertar uma formação para os pedagogos atuarem no ensino normal e de especialistas para trabalharem na orientação pedagógica, supervisão, inspeção. Como podemos observar, o curso de Pedagogia sofreu mudanças a partir das necessidades impostas pela sociedade.

A Carta Magna – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – prevê, em seu Artigo 3º, que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;
- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988).

Assim, como temos, no Artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

São muitos os direitos subjetivos dos cidadãos brasileiros que foram adquiridos com a Constituição, e isso garantiu, a estes, o direito às necessidades básicas, como também garantiu uma nova concepção de organização da sociedade. Ela não só estabelece o direito à Educação como chama para a responsabilidade, todos os que formam a sociedade democrática de direito: a família, poderes Públicos e comunidade.

Sabemos que a partir da CF – 1988, outros documentos foram sendo construídos para atender às necessidades da sociedade. Em 1996, tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96), que traz em seu Título II os 14 princípios gerais que versaram sobre a Educação. São eles:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia de padrão de qualidade,;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII- consideração com a diversidade ético-racial.
- XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Com base na citação, constatamos que os princípios podem ser considerados como um conjunto de normas que devem ser seguidos, tanto pelos cidadãos, como por Instituições

Educacionais. O princípio XIII como podemos observar trouxe mais uma vez, a garantia do direito a Educação ao longo da vida.

Para além da LDB, também temos as Diretrizes que são documentos obrigatórios que devem ser seguidos pelas escolas públicas, porém, esses documentos ainda precisam ser amplamente divulgados, principalmente para os professores da Educação Básica, tendo em vista que muitos ainda desconhecem o caráter obrigatório das DCN.

Em 2006, tivemos a Resolução elaborada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que traz as “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, na licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”.

De acordo com o Art. 2º das DCN:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p.1).

A DCN ampliam a questão da formação dos pedagogos para diferentes áreas de atuação, além de apresentarem, no inciso § 1º “a questão de a docência ser uma ação educativa e um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”.

A DCN do Curso de Pedagogia (2006) trazem incumbências para o pedagogo tanto nas esferas formais como nas informais. Aqui podemos destacar os Art. 6º, Art. 7º e Art. 8º:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de I – Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à

formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;  
h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente (Brasil, 2006, p.1).

Como podemos observar, o curso de Pedagogia apresenta a formação do pedagogo sob a concepção de um ensino inter e multidisciplinar, tendo em vista que os professores precisam levar em consideração as questões de planejamento, trabalho em equipe, formação pessoal, estudo da didática, questões socioculturais, emocionais, cognitivas e motoras das crianças.

Sabemos que essa estrutura curricular de carga horária mínima apresenta dificuldade em atender todas as propostas estabelecidas pelas diretrizes curriculares, pois quem escolhe a formação em Pedagogia precisa estar em constantes formações, pesquisas e capacitações. O Conselho Nacional de Educação em seu parecer de 2005 traz que

[...] a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir o compromisso social (Parecer CNE/CP nº 5/2005, p.12).

Nesse sentido, esse parecer reconhece que a formação dos professores ocorreu e ocorre por meio de muitas lutas, nas quais os movimentos sociais tem suas contribuições para a construção de Políticas Públicas, que por sua vez, tem a intencionalidade de desenvolver propostas com base na ética e no compromisso social.

De acordo com (Libâneo, 2002, p. 51), observa que a área da Pedagogia é muito ampla, possibilitando, assim, a atuação dos pedagogos em diferentes contextos “é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia”.

Outro normativo que ampara o curso de Pedagogia é a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Ainda apresenta, em seu Art. 2º, inciso I, § 2º, que:

Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação

ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas modalidades de educação básica (Resolução CNE/CP N° 2, 2015 ).

O Art. 2º traz, no seu inciso I, § 3º que a formação inicial e continuada do professor é um processo complexo e dinâmico e visa a melhoria e consolidação da qualidade social da Educação, além de trazer questões como a valorização profissional chamando para responsabilidade os entes Federados nos seus respectivos sistemas de ensino. Além disso:

Art. 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (Resolução CNE/CP N° 2, 2015 ).

Ainda de acordo com o capítulo V, Art. 13 da Resolução de 2015, para a formação no Ensino Superior, ter-se-á a seguinte estrutura e currículo:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Resolução CNE/CP N° 2, 2015 ).

Assim, podemos observar que existe uma estrutura e caminho a ser seguido conforme aponta as diretrizes para o curso de Pedagogia. As Instituições de ensino tem a sua autonomia, mas não poderão descumprir os princípios estabelecidos nas Diretrizes. Outro ponto que precisa ser destacado é a questão da estrutura curricular que conforme o documento em seu Art. 14, preconiza os conteúdos para o curso de Pedagogia como:

§ 1º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015, p.12).

Já no parecer da Resolução de 2019, as Diretrizes para o curso de Pedagogia, nos chamam a atenção para o fato de a estrutura curricular apresentar a prioridade do ensino de língua portuguesa na formação inicial, como podemos constatar nos escritos do Art. 8º, que diz: “Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta”. Isso aponta que as DCN tratam da necessidade de se trabalhar o ensino de Língua Portuguesa com os professores que estão em formação, assim como para aqueles professores que estão em formação continuada.

## 2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA

Neste tópico buscaremos retratar um pouco da construção histórica do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pois acreditamos que é importante conhecer um pouco melhor sobre isso, já que a nossa pesquisa visa, também refletir sobre a área da pedagogia para a formação de professores.

Para uma melhor contextualização sobre o papel do currículo e como ele foi pensando ao longo do tempo, se faz necessário relembrar como a Educação no Brasil era estruturada no período de 1979. Nesse momento histórico a Educação brasileira estava alicerçada, ainda, sobre a influência da pedagogia católica (tendência tradicional), conforme Saviane:

Quando situo este momento, de 1979, é importante ter em conta o seguinte: a educação brasileira desenvolve-se, principalmente, por influência da igreja católica a pedagogia católica, tradicional de orientação religiosa, com os

jesuítas, que, praticamente exerceram o monopólio da educação até 1759, quando foram expulsos por Pombal. A partir daí, tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ruas do iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo esta concepção. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio. Esse período vai até o início do século XX, quando se torna forte e influência da Escola Nova, que se inspira naquilo que chamo de concepção humanista moderna de filosofia da educação (Saviane, 2013, p. 76).

Com base na citação acima, entendemos que a oferta da Educação nesta época encontrava-se dentro da perspectiva da Escola Nova, mesmo ela apresentando sinais de que estava entrando em crise, passando assim para o que chamamos de tendência tecnicista. Com a Lei nº 5.540, que reorganizou o ensino superior, destacando-se o Parecer n. 252/69, que reformulou a proposta do curso de Pedagogia.

Dessa forma, o curso de pedagogia se inclinou para a formação de técnicos e de formação profissionais, o que conhecemos por formação geral que era a marca do curso de pedagogia da época. De acordo com Saviane em 1979, entramos numa visão crítico-reprodutivista e o olhar educacional partia das condicionantes sociais.

Logo, esta transição entre a passagem de um momento para o outro, mostra que a Educação perpassa pela necessidade da sociedade, que ocorre pelas transformações históricas, as quais (Saviane, 2013, p. 80) nomeou de “concepção dialética da história” ou pedagogia histórico-crítica.

Neste mesmo período de 1979, foi oficialmente instituído a história do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que foi oficialmente instituído no ano de 1979, há aproximadamente quarenta e quatro anos.

A Resolução nº 72/79 mostra que o conselho tomou posse, pela primeira vez, no dia 13/06/1979. A estrutura administrativa do CE está constituída assim: âmbito deliberativo composto por conselho de centro, departamento, colegiados do Curso de Pedagogia e do Curso de Mestrado em Educação. E o âmbito executivo formado por diretoria, chefias departamentais, coordenação dos cursos de Graduação e Pós-Graduação stricto e lato sensu.

O Serviço Público Federal da Paraíba, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão através da Resolução Nº 64/2006, aprovou o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. E de acordo com esse documento o objetivo do curso de Pedagogia é: à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidades normal, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação

Profissional, na área de serviço de apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Como podemos constatar, o campo de atuação dos profissionais que se formam na área da Pedagogia é muito grande, eles podem atuar nas mais diferentes áreas, que vão desde exercer a docência, como, a atuação no campo da gestão escolar, trabalhos escolares e não escolares, atuação em unidades hospitalares, Educação Profissional.

Verificamos que o art. 6º traz o parágrafo único que trata da composição do currículo, que resulta da lógica de organização de conhecimento, respeitando no mínimo 8 períodos para o cumprimento dos créditos. Além disso, o texto destaca, dentre outros pontos, que o profissional que se formar na área de pedagogia deve aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes Educação Física de forma Interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento Humano, particularmente de crianças.

Portanto, entender o processo histórico da sociedade e as suas diferentes tendências pedagógicas nos possibilita compreender o lugar da Educação em cada momento. Além disso, nos proporciona compreender as lutas, as conquistas, as dificuldades e as evoluções que obtivemos nestes períodos de construção da Educação em nosso país.

A seguir buscaremos apresentar dois modelos de Matriz curricular: um relacionado ao Curso de Pedagogia da UFPB, e outro relacionado ao Currículo da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, pois como temos na nossa pesquisa sujeitos que terminaram nessas Instituições, resolvemos essas Matrizes Curriculares como exemplos.

## 2.2 MATRIZ CURRICULAR: PODE ME DAR UM EXEMPLO?

O currículo é a parte essencial no caminhar entre a arte de ensinar e a aprendizagem, por isso, ele desempenha um papel orientador que embasa as atividades desenvolvidas, as experiências e avaliações que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Diante disso, consideramos importante compartilhar o que o âmbito legal nos diz acerca da formação inicial dos futuros pedagogos, tendo em vista que são eles os atores que irão trabalhar diretamente com o currículo em sala de aula. De acordo com a Resolução CNE/CP nº2, de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em seu Art. 2º traz que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p.2).

Ainda conforme a resolução os professores, ao saírem da academia, devem ter adquirido ao longo de sua formação competências que ajudaram a formar seus alunos no decorrer do processo de aprendizagem. Vejamos o que traz a Resolução (2019):

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.

São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. §

1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes;

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Diante dessa citação, podemos constatar que as autoridades que elaboraram estas Diretrizes deixam claro a responsabilidade dos professores no tocante a comprometer-se com a sua própria formação, sua didática, seja planejando, articulando-se com os outros profissionais da educação, seja criando estratégias de aprendizagens para os docentes. Com isso, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato da Catedra ter uma responsabilidade extremamente relevante, ao pensar, refletir e elaborar seus currículos.

O currículo é um documento norteador tanto para o Ensino, como para a Aprendizagem dentro do contexto educacional, assim, optamos por apresentar aqui os dois modelos referente a Matriz Curricular do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ CAMPUS I) e a Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA que é uma autarquia mantida pelo Estado do Ceará.

Como os sujeitos desta pesquisa terminaram nas duas Instituições gostaríamos de fazer a comparação entre as Matrizes Curriculares, porém isso não foi possível, tendo em vista que a não apresentação da Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UVA, ocorreu justamente pelo fato da Universidade ter sido extinta do Município de João Pessoa, por uma ação feita pelo Ministério Público da Paraíba MPF/PB em 2011, através da Ação Civil Pública nº 0002196-19.2011.4.05.8200, e assinada pelo procurador da República Kleber Martins de Araújo, firmado em 5 de abril de 2011. Por isso, este documento não será apresentado dentro do trabalho.

Dando continuidade, iremos mostrar, a título de consulta, a Matriz Curricular do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ CAMPUS I), do período noturno e diurno, que traz para a formação inicial dos alunos a mesma carga horária a ser cumprida equivalente à 3.210 horas.

Encontramos, apenas uma diferença entre as duas Matrizes Curriculares referente à distribuição dos semestres, uma vez que os alunos do período noturno terminam seu curso em por 9 períodos, e os discentes do turno da manhã tem um tempo mínimo de conclusão de 8 períodos.

As disciplinas ofertadas são as mesmas, com a Carga horária - CH de 60h. O curso se estrutura em três grandes áreas de conhecimento sendo: Educação e Sociedade, Educação, Política e Trabalho, bem como, Educação e Prática docente.

Na composição da matriz, encontramos nos dois semestres iniciais, ou seja, no primeiro ano do curso, que os futuros professores estudam disciplinas voltadas para as seguintes áreas de conhecimentos: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da educação, Metodologia do Trabalho Científico, Economia da Educação, e, por fim, os seminários temáticos I e II.

O segundo bloco contempla os três períodos subsequentes, com duração de um ano e meio, e os discentes cursam as disciplinas: Fundamentos Epistemológicos da Educação, Educação e Diversidade Cultural, Política da Educação Básica, Educação e Trabalho, Educação e Tecnologias, Currículo e Trabalho Pedagógico, Pesquisa Educacional, Educação Especial, Planejamento Educacional, Avaliação da Aprendizagem, Estágio Supervisionado, Didática,

Educação de Jovens e adultos, Corpo, Ambiente e Educação, Gestão Educacional, Estágio Supervisionado I, Seminário Temático III, IV e V.

No terceiro bloco que apresenta o percurso mais longo do curso e traz em sua estrutura os 6º, 7º, 8º e 9º períodos. É a partir do 6º período, mais precisamente, que encontramos as disciplinas que contemplam à área da linguagem, sendo: Língua e Literatura, Linguagem e interação, Ensino de Artes, Organização e Prática da Educação Infantil, Estágio II e Seminário temático VI.

No 7º período, encontramos as disciplinas: Ensino de Português, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências, Organização e Prática do Ensino Fundamental, Estágio III, Seminário Temático VII. E no 8º período temos as disciplinas: Ensino de História, Ensino de Geografia, Libras, estágio IV e TCC I.

Por fim, o 9º período apresenta áreas de aprofundamentos, Estágio V e TCC II. E, para uma melhor compreensão do que foi supracitado sobre a organização da matriz curricular segue o quadro ilustrativo abaixo.

Quadro 01: Currículo de Pedagogia-UFPB

CURSO DE PEDAGOGIA – UFPB /CAMPOS I – RESOLUÇÃO N° 64/2006- CONSEPE								
Semestres Letivos – Turno: NOTURNO								
Educação e Sociedade		Educação, Política e Trabalho			Educação e Prática docente			
1º Período 330h	2º Per 330h	3º Período 330h	4º Período 330h	5º Período 330h	6º Período 330h	7º Período 330h	8º Período 330h	9º Período 330h
Filosofia da Educação I 60h	Filosofia da Educação II 60h	Fundamentos Epistemológicos da Educação 60h	Currículo e Trabalho Pedagógico 60h	Didática 60h	Língua e Literatura 60h	Ensino de Português 60h	Ensino de História 60h	Áreas de aprofundamentos 60h
História da Educação I 60h	Filosofia da Educação II 60h	Educação e Diversidade e Cultura 60h	Pesquisa Educacional 60h	Educação de Jovens e adultos 60h	Linguagem e Interação 60h	Ensino de Matemática 60h	Ensino de Geografia 60h	Áreas de aprofundamentos 60h
Sociologia da Educação I 60h	Sociologia da Educação II 60h	Política da Educação Básica 60h	Educação Especial 60h	Corpo, Ambiente e Educação 60h	Ensino de Artes 60h	Ensino de Ciências 60h	Libras 60h	Áreas de aprofundamentos 60h

Psicologia da Educação I 60h	Psicologia da educação II 60h	Educação e Trabalho 60h	Planejamento Educacional 60h	Gestão Educacional 60h	Organização e Prática da Educação Infantil 60h	Organização e Prática do Ensino Fundamental 60h	OPTATIVA 60h	Estágio Supervisionado V 60h
Metodologia do Trabalho Científico 60h	Economia da Educação 60h	Educação e Tecnologias 60h	Avaliação da Aprendizagem 60h	Estágio Supervisionado I 60h	Estágio Supervisionado II 60h	Estágio Supervisionado III 60h	Estágio Supervisionado IV 60h	TCC II 30h
Seminários temáticos I 30h	Seminários temáticos II 30h	Seminários temáticos III 30h	Seminários temáticos IV 30h	Seminário temático V 30h	Seminário temático VI 30h	Seminários temáticos VII 30h	TCC I 60h	OPTATIVA 60h

Fonte: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=1626698](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698)

Como podemos observar no quadro 01, são muitas as disciplinas que os alunos do curso de Pedagogia precisam cursar em sua formação inicial, de um total de 54 cinquenta disciplinas, encontramos apenas 3 que discorrem sobre à área da Linguagem, isso é muito pouco em se tratando da formação dos pedagogos, pois são eles que irão trabalhar com o processo de estimulação e ampliação da aquisição de linguagem, o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

Ao analisarmos a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UFPB, do período noturno, observamos que há uma carência no tocante a oferta de mais disciplinas envolvendo a área da linguagem, pois como mostra o quadro acima é a partir do 6º período que encontramos as 2 disciplinas envolvendo à área da linguagem como: Língua e Literatura, Linguagem e interação. E, no 7º período, encontramos a disciplina de Ensino de Português.

Dessa forma, entendemos que essa carência é um problema que reflete diretamente no chão da escola, uma vez que, os futuros professores terão que lidar didaticamente com o processo de letramento(s) e a alfabetização das crianças que estão em apropriação da língua escrita. Nesse sentido, o total das três disciplinas dará 120h, isso se torna insuficiente, diante das reais dificuldades encontradas pelos graduandos, haja vista que esses alunos não possuem o arcabouço necessário para serem alfabetizadores. Agreda a esta problemática soma-se o fato do curso ter 3.210h e apenas 120h destinadas à formação inicial desse profissional sobre o ensino de língua materna.

Desse modo, isso pode se tornar um problema, tendo em vista que são apenas 60 horas para cada disciplina para se discutir a complexidade que é a língua, suas concepções e como ensiná-la na escola. Vamos agora para uma visão geral sobre a Matriz Curricular do curso de Pedagogia diurno.

Quadro 02: Currículo de Pedagogia-UFPB

CURSO DE PEDAGOGIA– UFPB /CAMPOS I – RESOLUÇÃO Nº 64/2006- CONSEPE							
Semestres Letivos – Turno: DIURNO							
Educação e Sociedade		Educação, Política e Trabalho		Educação e Prática docente			
1ºPeríodo 390h	2º Per 390h	3º Período 390h	4ºPeríodo 390h	5ºPeríodo 390h	6ºPeríodo 330h	7ºPeríodo 360h	8ºPeríodo 330h
Filosofia da Educação I 60h	Filosofia da Educação II 60h	Política Educac. Da Educ, Básica 60h	Planejamento Educacional 60h	Corpo, Ambiente e Educação 60h	Ensino de Português 60h	Ensino de História 60h	Área de Aprofundamento 60h
História da Educação I 60h	Filosofia da Educação II 60h	Educação e Trabalho 60h	Avaliação Educacional 60h	Língua e Literatura 60h	Ensino de Matemática 60h	Ensino de Geografia 60h	Área de Aprofundamento 60h
Sociologia da Educação I 60h	Sociologia da Educação II 60h	Educação e Tecnologia 60h	Didática 60h	Linguagem e Interação 60h	Ensino de Ciências 60h	TCC I 30h	Área de Aprofundamento 60h
Psicologia da Educação I 60h	Psicologia da educação II 60h	Currículo e trabalho pedagógico 60h	Educação de Jovens e Adultos 60h	Ensino e Artes 60h	Organização e Prática do Ensino Fundamental 60h	OPTATIVA 60h	Estágio Supervisionado V (área de Aprofundamento)
Metodologia do Trabalho Científico 60h	Fundamentos Epistemológico da Educação 60h	Pesquisa educacional 60h	Gestão educacional 60h	Organização e Prática da Educ. Infantil 60h	Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental) 60h	Estágio Supervisionado IV (Ensino Fundamental) 60h	OPTATIVA 60h
Economia da			Estágio	Estágio			

Educação 60h	Educação e Diversidad e Cultural 60h	Educação Especial 60h	Supervisio nado I (Gestão educ) 60h	Supervisi onado II (Educ Infantil) 60h	Seminário temático VI 30h	Libras 60h	TCC II 30h
Seminários temáticos I 30h	Seminários temáticos II 30h	Seminários temáticos III 30h	Seminários temáticos IV 30h	Seminári o temático V 30h		Seminário temático VII 30h	

Fonte: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=1626698](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698)

Para o período diurno, encontramos no quadro 02, a mesma carga horária encontrada no currículo noturno, de 3.210 horas, porém, no curso diurno a distribuição dos módulos é feita através de 8 semestres, e encontramos as mesmas disciplinas sendo ofertadas para os dois turnos, com a Carga horária – CH entre 30h a 60h.

O curso também se estrutura em três grandes áreas de conhecimento sendo: Educação e Sociedade, Educação, Política e Trabalho, bem como, Educação e Prática docente. Dito isso, apresentaremos agora a diferente que encontramos ao analisarmos os dois currículos.

A diferença que existe entre eles, se refere ao tempo mínimo exigido para a conclusão do curso, haja vista que o período noturno tem seu tempo mínimo exigido para a conclusão um acréscimo de um semestre a mais, ou seja, os alunos poderão concluir em no mínimo quatro anos e meio 4,5, já o curso ofertado no período vespertino, encontramos a informação que os alunos podem concluir 4 anos.

Assim, estudando os dois modelos de currículo verificamos que possuem diferenças entre si, mas apenas em relação aos semestres de finalização para a conclusão do curso.

Mediante as análises feitas sobre as duas Matrizes Curriculares, constatamos que o curso de Pedagogia não oferta uma base suficiente de disciplinas para formar os professores iniciantes a lidarem com segurança com os desafios do processo de letramento e alfabetização de uma criança.

É na formação inicial que buscamos um aprofundamento em relação ao conhecimento na área da linguagem, sobretudo, obter um conhecimento maior sobre como pensar e desenvolver práticas de letramento e alfabetização em sala de aula.

De acordo com Libâneo:

A precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar”. Deficiências de formação inicial, insuficiência na formação continuada, atreladas a um contexto de diversos fatos à realidade que atinge a escola hoje resultaram, como aponta Libâneo

(2002, p. 14), “num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico) (Libâneo, 2002, p. 13).

É interessante observar que Libâneo (2002), há 23 anos, vem sinalizando através de suas pesquisas, que estamos dentro de um sistema deficiente, que estruturalmente não prepara os professores para lidarem com os conhecimentos básicos que exige a docência. No entanto, conforme o autor, a responsabilidade por esses problemas da educação brasileira não é exclusiva do professor.

Sabemos que a problemática que envolve a formação do docente perpassa por outros fatores que contribuem para o declínio da má qualidade da aprendizagem escolar. A exemplo, temos as políticas educacionais mal desenvolvidas, a infraestrutura das escolas deficitárias, a falta de material pedagógico adequado, os baixos salários dos professores, a falta de coordenação e supervisão escolar adequada para ajudar e orientar as práticas desenvolvidas em sala de aula, tudo isso, contribui para agravar este cenário.

Uma pesquisa publicada em 2021, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostrou o baixo desempenho dos 17 cursos de licenciaturas ofertados pelo ensino superior, isso tanto para as instituições públicas quanto as privadas do nosso país. De acordo com os dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC, 2021), a avaliação destes cursos em uma escala de 0 a 100, o curso de licenciatura em pedagogia ficou abaixo dos 50 pontos, atingindo cerca de 36,3 pontos, segundo a pesquisa.

Diante desse cenário, podemos analisar que algo precisa ser feito e ressignificado para que tenhamos uma melhoria na qualidade dos níveis de ensino do nosso país, e, isso só irá acontecer quando entendermos que a qualidade do ensino ofertado na educação básica, pode melhorar a partir do momento que melhoramos a formação inicial dos professores desse país.

Libâneo (2001) ressalta que:

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural a alfabetização tecnológica, a super informação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação (Libâneo, 2001, p. 80).

Afirmamos o pensamento do autor, quando aponta para a importância de reavaliarmos as formas de organização do ensino, isso deveria ocorrer nas matrizes curriculares das

universidades, tendo em vista que há uma precariedade com relação a quantidade de disciplinas ofertadas envolvendo à área da linguagem na formação inicial. Diante de tal problemática, como podemos querer que os futuros professores saiam da academia se sentindo preparados para lidarem com disciplinas tão complexas como o Ensino da Língua Portuguesa em sala de aula?

Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre currículo universitário, pois é preciso ter a intenção de se produzir um conhecimento menos fragilizado sobre os processos que perpassam a aquisição da linguagem, as concepções de língua, os diferentes métodos para se alfabetizar uma criança, o conhecimento sobre a linguística, para que assim, ocorra uma diminuição do fracasso escolar na hora de alfabetizar as crianças que estão nessa fase. Soares, chama a nossa atenção para:

Consideremos a aprendizagem da língua escrita, condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas ou níveis de ensino. Compare-se a taxa de universalização de acesso à escola com os resultados da (ANA) em 2016: mais da metade (54,7%) das crianças no 3º ano do ensino fundamental foram avaliadas como estando em “nível insuficiente”, quando já teriam pelo menos três anos de escolarização (“pelo menos”, porque não estamos considerando a frequência à educação infantil, fase inicial do processo de alfabetização) e deveriam já estar alfabetizadas, capazes de ler e interpretar pequenos textos, habilidades avaliadas pela ANA (Soares, 2020, p. 9).

Podemos dizer, então, que os dados apresentados pela pesquisadora, nos mostra o fracasso escolar, que ano a pós ano estamos enfrentando desde 1980, tendo como referência esse ano para não retroceder diante do percurso histórico do ensino da língua no nosso país.

De acordo com Freire a “Linguagem e realidade” se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto Freire (1989). Não temos a pretensão de culpabilizar nenhum sistema, porém precisamos, a partir desta pesquisa, chamar a atenção para o fato de que o processo de ensino e aprendizagem da língua precisa ser melhor discutido dentro da formação inicial do curso de pedagogia, porque são os pedagogos que estão em sala de aula alfabetizando as crianças. É possível perceber a preocupação de Libâneo, já em 1994, quando diz:

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considera-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teóricas-científicas são

necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. [...] As disciplinas de formação teórico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem a teoria os problemas e desafios da prática. A formação dos professores implica, pois, numa contínua interpenetração entre teoria e prática a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente (Libâneo, 1994, p. 27 e 28).

Dessa maneira, é importante que a Cátedra continue propondo reflexões contínuas entre a teoria e a prática, e, principalmente, sobre os dois campos de conhecimento: educação e linguagem, pois, sabemos que as relações pedagógicas estabelecidas no âmbito da formação inicial, culminam nas ações didáticas dos pedagogos, e, conseqüentemente, isso impactará diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos cognocentes.

Além disso, sabemos que o curso de Pedagogia vem promovendo debates acerca da relevância de reformular sua Matriz Curricular e com isso, todos ganham, sobretudo os futuros pedagogos que terão uma formação que irá atender as necessidades educacionais e sociais, haja vista que a formação na área de pedagogia é extremamente ampla.

Entendemos a importância da discussão acerca da prática na formação e na constituição docente, mas também, entendemos as carências com relação a formação de professores em estabelecer a proximidade entre a teoria e a prática pedagógica desde o início da formação. Não temos a pretensão de dizer que uma disciplina é mais importante que outra, porém queremos chamar a atenção para o fato de que o curso de pedagogia pode dialogar com a área da linguística, uma vez que vai formar futuros professores generalistas que vão atuar com diversas áreas do conhecimento. Desse modo, concordamos com Nóvoa quando diz “há uma necessidade de se pensar e de valorizar a formação inicial ou continuada de professores no Brasil, o que não tem sido feito culturalmente ao decorrer dos tempos” (Nóvoa, 2019).

Logo, o intuito deste capítulo não é esgotar a discussão, nem apresentar uma pesquisa acabada, mas de abrir um espaço para discussão e reflexão sobre a importância da academia e sua força na formação dos professores iniciantes, tendo em vista que esse ambiente tem prioridades como: a formação pautada na construção e relação com o saber, com as relações pedagógicas, a organização curricular e o ensino pautado nos princípios estabelecidos pela Ldb. Freire (2010, p. 57 e 58) nos ensina que o professor precisa “estar no mundo, com o mundo e com os outros”, isso nos traz uma reflexão sobre a formação docente não se resumir, apenas a graduação, mas ela deve acontecer em todo o lugar que o professor estiver, de forma contínua.

Assim, no próximo capítulo buscaremos discutir acerca do perfil do professor da

Educação Infantil. Além disso, buscaremos entender o que trazem os documentos normativos, sobre qual é o perfil do professor que pretendemos formar para ensinar os Campos de Experiências na primeira Etapa da Educação Básica.

### **3 O SUJEITO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO E IDENTIDADE**

Historicamente, quando pensamos no profissional da Educação Infantil, remetemo-nos automaticamente à figura do gênero feminino, esta associação não é feita por acaso, ela está atrelada ao nosso percurso sociocultural vivenciado no decorrer do século XIX e XX.

A sociedade, neste período passou pelo processo de industrialização no Brasil, e com isso veio a necessidade de as mulheres de trabalharem. Logo, percebemos, através do levantamento histórico, que elas ingressavam no mercado de trabalho e atuavam como operárias nas Indústrias, e, isso trouxe uma reorganização familiar, tendo em vista que passaram a ser provedoras do lar, também, e como consequência precisavam deixar ser filhos nas instituições de atendimento à infância.

Nesse contexto, as mulheres que recebiam as crianças nos centros de atendimentos eram tratadas como: monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras. Podemos observar que a sociedade não tinha uma concepção de que essas, mulheres, estavam desempenhando um papel profissional, ou seja, o pensamento era de que estavam prestando um serviço puramente assistencialista, sem intencionalidade pedagógica.

No Brasil, em meados 1970, as creches e pré-escolas vivenciaram o processo de expansão e discussões sobre como legitimar a Educação Infantil e as profissionais que atuavam com esse universo. Mas, foi a partir da nossa Constituição Federal (1988), através do art. 208, que traz no inciso **IV** – o atendimento à educação infantil, em creche e pré-escola, as crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Com isso, fica evidente que se deve oferecer o atendimento em toda a Educação Infantil, porém, a obrigatoriedade e garantia de acesso e permanência é a partir dos 4 anos de idade, ficando a critério da família matricular ou não aquelas crianças com idade inferior, ou seja, aquelas com idade entre 0 a 3 anos. Desse modo, todas as crianças e os brasileiros tiveram seu direito à educação constituído. A partir de então, a Educação Infantil teve seu reconhecimento e um lugar na sociedade, um novo olhar foi se constituindo sobre Infância, criança e

consequentemente as profissionais que trabalhavam com esse segmento começaram a ganhar uma visibilidade social.

Outro marco histórico, veio em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96), que trouxe o seguinte para o perfil do professor da educação básica:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Dessa forma, a LDB (9394/96) estabeleceu que, para ser professor no nosso país, devemos ter como formação o nível superior. Ou seja, não é qualquer pessoa que pode assumir a docência para lecionar na primeira Etapa da Educação Básica.

Podemos observar que, a partir das legislações, muda-se o pensamento sobre infância, criança, currículo e professores. Levando em consideração os aspectos descritos, apresentamos outro ponto importante encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), que traz o seguinte: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Com isso, compreendemos que o perfil do professor é de ser um mediador, um auxiliador do processo de ensino e aprendizagem.

Convém ressaltar que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o professor é quem deve organizar os espaços pedagógicos e o tempo das atividades e as crianças não podem ficar sem uma condução, além das ações pedagógicas serem intencionais. Vejamos:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (Brasil, 1998, p. 41).

Desse modo, fica claro que os professores que trabalham com esse público precisam compreender o universo das crianças e ter uma concepção da importância do brincar, das experiências, das relações e interações sociais.

Além disso, precisam construir seu percurso metodológico pautado na brincadeira, e, isso é desafiador para os professores da atualidade, pois eles têm que quebrar constantemente com algumas concepções de gestão escolar que não valorizam a cultura do brincar.

A resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, em seu capítulo 1, Art. 4º, estabelece as competências específicas para o exercício da docência, considerando três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam nas ações dos professores. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Diante do exposto, as leis e os documentos norteadores apontam que o professor precisa ser capacitado para atuar na Educação Infantil, em momento algum, há uma concepção de que a prática pedagógica deva estar voltada para uma pedagogia não diretiva, como tínhamos no passado, pelo contrário, a resolução supracitada nos mostra de forma direta, que o professor precisa dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; precisa demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; além do mais, precisa reconhecer os contextos de vida dos alunos.

Ainda no documento encontramos § 2º, Incisos I a IV, as competências específicas da dimensão da prática profissional que está estruturada mediante as seguintes ações:

- I - Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
  - II - Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
  - III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;
  - IV - Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
- § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:
- I - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
  - II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática com princípio de que todos são capazes de aprender;
  - III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
  - IV - Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Essa resolução do CNE/CP N° 2 de 2019 deixa claro nossas responsabilidades enquanto professores, tendo em vista que conforme as legislações foram sendo construídas, a concepção sobre a importância da formação inicial e continuada para se trabalhar com a Educação, foi

sendo modificada e ampliada. Como podemos inferir, o perfil do professor de Educação Infantil do século XXI, é de ser responsável pela autogestão da sua vida profissional, de forma que ele deve se comprometer com o zelo e responsabilidades dos seus aprendentes, além de conhecer as famílias e conduzir suas práticas pedagógicas de acordo com a filosofia da Instituição de ensino.

Libâneo e Pimenta trazem uma concepção de professor quando dizem que:

[...] um profissional do humano: que ajuda o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimentos sobre sua área) e social (Libâneo; Pimenta, 2006, p. 44).

Portanto, são muitas as atribuições, habilidades e competências que os professores devem adquirir e desempenhar durante sua trajetória acadêmica e profissional, logo, essa ideia de “tia” que não faz ou não cumpre o seu papel como formadora de pessoas, não condiz com o perfil que encontramos nos documentos norteadores.

### 3.1 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

O planejamento de aula requer um conhecimento, por parte dos professores, sobre alguns pontos importantes, como por exemplo: conhecer de forma menos superficial como ocorre o processo de aquisição da linguagem, as práticas de letramentos e alfabetização, o desenvolvimento infantil, como mediar situações de aprendizagens na Educação Infantil de forma mais significativa.

Sabemos que, para se trabalhar com o universo infantil, é preciso conhecê-lo de forma mais profunda, pois a mediação feita dentro destes espaços visa garantir as crianças o direito ao conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito ao seu desenvolvimento integral. As diretrizes para a Educação Infantil estabelecem no seu art. 9º que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem as crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2012, p. 25).

Desse modo, entende-se que a ação pedagógica deve ser pensada, planejada e mediada levando em consideração que o ensino da língua perpassa por diferentes formas de linguagens, como no convívio com os diferentes tipos de gêneros discursivos. Nesse convívio as crianças são os sujeitos que se constitui na linguagem e pela linguagem. Elas não só constroem frases prontas e estruturadas com palavras, orações, sílabas, como também, constroem enunciados que transmitem ideias, valores, sentidos.

Ter conhecimentos sobre a concepção de criança, linguagem escrita, aquisição da linguagem, práticas de letramento e alfabetização dar base para que os professores melhorem suas práticas pedagógicas, por isso é tão importante que conheçam as habilidades que as crianças precisam adquirir no decorrer de sua infância. Os docentes precisam apoiar os seus planos de aula numa organização e sistematização curricular que valorize o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular de 2018<sup>2</sup>, trouxe como obrigatoriedade em relação as interações e brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil. O currículo da Educação Infantil tem suas especificidades e o perfil do professor também. Além de sua organização curricular apresentar os 6 direitos de aprendizagem que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. E, os campos de experiências como, escuta, fala, pensamento e imaginação, corpo gesto e movimento, traços, sons e formas, eu, o outro e o nós, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No quadro 02, buscaremos apresentar o que traz o documento normativo em relação as habilidades e saberes que precisam ser construídos no decorrer da infância.

### Quadro 03 - BNCC e seus objetivos de aprendizagens

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica Fonte da pesquisa [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) 06/10/2021

<b>BNCC</b>
(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BRASIL, (2018, p. 49)

Com base na leitura do quadro 04, podemos analisar que a concepção sobre o ensino de língua, para a BNCC (2018), não traz o passo a passo de como deve ser feito o percurso metodológico para se trabalhar com a escrita, mas mostrar o que não se deve faltar neste caminho de aprendizagens sobre o ensino da Língua oral e escrita.

Outro ponto, é, se olharmos para os 6 direitos de aprendizagens, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, observamos que para ocorrer a garantia de eles dentro das escolas públicas, a comunidade escolar, assim como os professores precisarão olhar para eles e não apenas para os objetivos que estão apresentados no quadro 04.

Não estamos dizendo que os objetivos não são importantes, pelo contrário acreditamos que são importantes, sim, porém queremos chamar atenção para o fato de entendermos que os direitos de aprendizagens vão nortear a didática que será aplicada dentro da sala de aula.

Alem disso, o quadro 04 traz descritores que, quando, bem trabalhado proporciona as crianças o contato com diferentes formas de linguagem que vão desde as dramatizações, brincadeiras cantadas, escrita espontânea em situações de sociais significativas até as hipóteses que elas constroem sobre as sobre gêneros textuais. Conforme o documento:

[...] a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros,

com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2018, p. 42).

O ensino, a partir da literatura infantil, precisa ser planejado por parte do professor mediador, pois este suporte literário dá ao docente diferentes possibilidades de lecionar para as crianças. Desse modo, é importante ressaltar que ao desenvolver aulas que levem em consideração as formas corretas de manipulação de livros, a diferenciação entre ilustrações, símbolos e escrita, o ensino da direção da escrita, tudo isso, pode ser construído na hora da contação da história. A hora da contação de história não pode ser a última atividade do dia, servindo apenas para acalmar a criança ou fazê-la aguardar a hora da saída da escola.

A Base Nacional Comum Curricular traz que:

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 42).

Quando o professor planeja e elabora atividades de leitura medida, acaba desenvolvendo nos alunos diferentes habilidades, que vão desde a ampliação do repertório linguístico até seu desenvolvimento integral. Agora, iremos apresentar o quadro 03 que trata das questões dos descritores de aprendizagens segundo a proposta de Soares (2020), em sua obra *Alfaletrar*.

Entendendo que os descritores são os objetivos para o desenvolvimento das habilidades das crianças que estão na pré-escola, em especial nas turmas do pré-1, com idade escolar a partir dos 4 anos. Além disso, temos àquelas crianças que estão nas turmas do pré-2, que possuem idade escolar entre 5 a 6 anos, e por fim trouxemos, também os descritores para as crianças que estão no primeiro ano com idade escolar de 6 anos.

Quadro 04 - Descritores de aprendizagem de acordo com o Alfalettar<sup>3</sup>

COMPONENTES	DESCRITORES	Pré-1 Crianças de anos 4	Pré-2 Crianças de anos 5	1º ano Crianças de anos 6
CONHECIMENTO DAS LETRAS DO ALFABETO	<b>Diferenciar</b> letras, números e outros símbolos	x		
	<b>Discriminar</b> letras de traçado semelhante – maiúscula de imprensa.	x	x	x
	<b>Discriminar</b> letras maiúsculas ouvindo seu nome	x	x	
	<b>Identificar</b> letras maiúsculas ouvindo seu nome		x	
	<b>Escrever</b> letras maiúsculas ouvindo seu nome	x		
	<b>Relacionar</b> letras maiúsculas com letras minúsculas correspondentes (letra de imprensa)			x
	<b>Relacionar</b> palavras maiúsculas com letras minúsculas correspondentes (letra de imprensa)			x
	<b>Conhecer</b> a ordem alfabética			x

Fonte: Soares (2020, p. 141).

Constatamos, a partir do quadro 05 acima, que a autora Soares (2021), desenvolveu uma concepção sobre o processo de letramento e alfabetização um pouco diferentes do que preconiza a BNCC, com diretrizes um pouco mais específicas, uma vez que apresenta, em sua obra, os componentes e descritores para a apropriação do princípio alfabético. A linguista defende que

<sup>3</sup> Alfalettar é uma obra publicada pela autora Magda Soares no ano de 2020. O livro discute sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças no nosso país.

Os descritores de “Leitura e interpretação de textos” supõem questões escritas para serem respondidas por escrito, para fins de diagnóstico de grande número de crianças. Naturalmente, nos anos em que as crianças ainda não dominam leitura silenciosa autônoma, o/a professora (o) lê oralmente as instruções para as crianças e as orienta sobre o que se pede. Em atividades de sala de aula, todos esses descritores são estratégias para a leitura e interpretação de textos com perguntas e questões discutidas oralmente, desde os 4 anos (Soares, 2020, p. 316).

Desse modo, cabe ao educador propor atividades de leitura que contemplem rodas de conversas com a finalidade de estimular as crianças a expressarem o que compreenderam sobre a leitura e a participarem de forma proativa desse momento. Por isso, entendemos que os docentes não devem parar de pesquisar sobre o processo de leitura e escrita, a fim de melhorar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Entender que o processo de leitura é um processo complexo e indissociável das práticas de letramentos é extremamente importante para estimular a linguagem, a compreensão leitora e conseqüentemente a escrita das crianças. Podemos observar, no quadro 05 que a autora chama a nossa atenção para o fato de que o trabalho com a leitura na Educação Infantil é completamente possível e precisam ser desenvolvidos durante a pré-escola.

Quadro 05 - Consciência fonológica x Consciência grafofonêmica

COMPONENTES	DESCRITORES	Pré-1 4	Pré-1 5	1º ano
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	<b>Identifica</b> números de sílabas em palavras ouvidas.	x		
	<b>Identificar</b> palavras que rimam.	x		
	<b>Identificar</b> palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração).	x		
CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA	<b>Inferir</b> sons das palavras correspondem a letras escritas.	x		
	<b>Identificar</b> , em um conjunto de palavras escritas, aquela que se diferencia apenas por fonema inicial.			x
	<b>Completar</b> palavras com fonema-letra inicial.			x

	<b>Completar</b> palavras com fonema-letra medial.			x
--	--	--	--	---

Fonte: Soares (2020, p. 294).

Como podemos observar no quadro 06, a consciência fonológica deve ser trabalhada já na Educação Infantil, se os professores trabalharem com brincadeiras que envolvam jogos objetivando o despertar dessa consciência fonológica, as crianças não sofrerão em seu processo de alfabetização ao ingressarem no primeiro ano.

Além disso, percebemos que a autora dividiu no quadro 06 em duas partes trazendo como segunda proposta os objetivos para desenvolver a consciência grafofonêmica que são bem específicos, e só devem ser iniciados no primeiro ano do processo de alfabetização.

Ainda conforme a autora:

A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado. Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual (Soares, 2005, p.36).

Sabemos que a criança inicia o seu processo de contato com as diferentes linguagens desde o seu nascimento até o fim da sua vida. De acordo com a autora, as crianças aprendem a língua escrita não apenas dentro do contexto escolar, mas fora de ela e em espaços não escolares. Dessa forma, apresentar o mundo letrado para as crianças, não é apenas inseri-las dentro da escola ofertando um ensino mecanizado, para Soares vai muito além disso, é está sempre em busca de fazer as crianças compreenderem como a escrita funciona.

Outro documento que nos ajuda a compreender como deve ser construído o processo de leitura, escrita e interpretação dentro do contexto escolar são os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (2001), que há mais de 20 anos, enfatizam a importância da leitura no ambiente escolar, como um lugar privilegiado para desenvolver as práticas de leitura como ferramenta pedagógica e para a estimulação de um leitor proficiente. Desse modo, cabe ao professor, conhecer e trabalhar com aliteração, rimas, números de palavras ouvidas, consciência fonológica.

Quadro 06 - Componente: Leitura e interpretação de textos

COMPONENTES	DESCRITORES	Pré-1 4 anos	Pré-1 5 anos	1º ano
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	<b>Identificar</b> o gênero do texto pela configuração gráfica e características do portador.	x	x	x
	<b>Reconhecer</b> , em livros, capa e o autor.	x		
	<b>Reconhecer</b> , em livros capa, o autor, o ilustrador.		x	x

Fonte: Soares (2020, p. 295).

Analisando o quadro 06 para Soares (2020), o trabalho envolvendo práticas de leitura deve pautar-se nos gêneros, sendo o texto o elemento central para o processo de ensino e aprendizagem da língua. Conforme a linguísta (Soares, 2020, p. 265), “dependendo do tema e do nível das crianças, a produção do texto pode ser individual, em duplas, em grupo ou coletivamente, envolvendo toda a turma”.

Acreditamos que, além dessas subdivisões, podemos, enquanto professores, trabalhar na Educação Infantil com dramatizações, pinturas, leitura mediada, elaboração de glossário, leituras de obra de artes, ou seja, podemos desenvolver um trabalho pedagógico que envolva diferentes formas de expressão de linguagens.

Paulo Freire, em seu livro *A importância do ato de ler* (1997, p. 20), argumenta que a “leitura da palavra precede a leitura de mundo”. Dessa forma, podemos dizer, que para o patrono da Educação no Brasil, o indivíduo lê primeiramente o mundo, para depois ler as palavras. Isso nos faz refletir sobre o papel do professor frente ao processo de aquisição da leitura, papel este em que o docente deve desempenhar em sala de aula valorizando em suas práticas, a criança como sujeito histórico que de forma dialógica irá conhecer, viver e interpretar o mundo a qual estão inseridas.

Para Moita Lopes (1989, p. 79), “depreende-se que tanto o ato de leitura como da produção envolve uma prática social”, assim, o processo de aquisição da leitura pode ser considerado como uma prática social, que envolve valores, princípios éticos, morais e crenças, uma vez que o texto pode projetar e construir valores. Outra autora consagrada na área da linguística Kleiman comenta que:

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 2000, p. 13).

Com base na citação acima, fica elucidada a questão da importância da leitura para o desenvolvimento biopsicossocial das crianças. O processo de aquisição da leitura na Educação Infantil deve levar em consideração as interações, o texto, as práticas de letramentos, as especificidades referentes aos descritores e componentes que formam a base para o ensino da língua.

A partir das discussões acima, de tudo que foi exposto aqui, buscaremos apresentar no próximo capítulo uma discussão relacionada ao campo de experiência, Escuta, fala pensamento e imaginação, e as experiências que devemos promover as crianças que estão neste segmento da Educação infantil. Também, buscaremos propor uma reflexão acerca do que propõe os documentos normativos para assegurar o ensino de língua na educação infantil dentro do contexto da escolar.

### 3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Sabemos que a formação dos professores é inquestionável para a melhoria da qualidade do ensino no nosso país, principalmente, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, outro ponto a ser comentado é que para esse ensino ocorrer de forma satisfatória todos que fazem parte da comunidade escolar devem estar envolvidos em prol do aprendizado das crianças. De acordo com o pensamento freiriano:

Para ocorrer uma mudança de postura é necessário que haja compromisso em querer mudar. Assim é imprescindível que o professor busque um trabalho reflexivo no que se refere ao ensino por meio da leitura de maneira que suas aulas tenham o “momento de leitura” como um horário riquíssimo de conhecimento por meio da leitura e contação de história (Freire, 1979, p. 58).

Com base na citação de Freire (1979), percebemos que a leitura nas escolas é uma incumbência de todos os professores, ou seja, todos têm a responsabilidade de trabalhar incentivando a leitura. Por isso, a escola que investe na formação continuada dos seus professores, abrindo uma espaço de discussão sobre sua *práxis*, tem uma probabilidade maior

de formar crianças menos passivas e mais ativas para lidarem com a diversidade cultural.

Além disso, a escola tem o papel de contribuir, ofertar e organizar práticas de letramentos em sala de aula, com a finalidade de desenvolver as habilidades linguísticas das crianças. Sobre esse assunto, Soares (2004, p. 72) defende que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Nesse sentido, as práticas relacionadas à leitura e à escrita representam ações sociais da linguagem, quando desenvolvemos nossas habilidades leitoras em diversas situações de comunicação. E, para Kleiman (2005, p. 11) “o letramento não é alfabetização, mas à Inclui! Estão associados”.

A autora ressalta que:

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (Kleiman, 2005, p. 10).

Conforme a estudiosa, a prática de letramento escolar precisa levar em consideração o contexto cultural das crianças, o conhecimento por parte dos professores sobre as metodologias ativas para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a sua formação humana.

Nesse sentido, ampliar a discussão sobre as práticas de letramentos, sobretudo as práticas que envolvem os gêneros infantis na EI, por exemplo, as fábulas infantis, ocasionam impactos no desenvolvimento das habilidades cognitivas como: a ampliação do repertório linguístico, imaginação, criatividade, percepção, valores éticos que são fundamentais para o exercício da cidadania, além de possibilitá-las à ampliação do conhecimento. De acordo com Kail:

Adquirir a linguagem consiste, para a criança, em aprender e em pôr em ato as unidades essenciais de sua língua materna. Não é apenas o conhecimento das peças da linguagem que caracteriza a habilidade linguística. As crianças aprendem a se comunicar em situações sociais com os intuitos de pedir algo, de chamar a atenção, de argumentar, de manter a conversa e de fazer um relato (Kail, 2013, p.75).

Entendemos, com base na citação que a relação da linguagem está diretamente envolvida com o meio sociocultural nas quais as crianças estão inseridas. Conforme DelRé *et al.*,

(2014), por esse motivo, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2005) é bastante utilizada no contexto educacional, pois ela possibilita a construção e o desenvolvimento da linguagem por meio das relações estabelecidas com o outro e com o meio.

Ainda de acordo com o autor, podemos relacionar esse evento de linguagem ao dialogismo revelado por Bakhtin (2011, p. 275) quando ressalta que “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”.

Com base nas concepções dos dois teóricos sobre a aquisição da linguagem, podemos inferir que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças está diretamente ligado ao seu meio social e interacional, os quais são essenciais para a construção de sua identidade. Podemos encontrar uma proposta parecida com essa concepção nas DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, quando definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Desse modo, é importante entendermos que as crianças, muito antes de adentrarem na cultura escolar, elas já estão imersas em práticas de letramentos que estimulam o processo de aquisição da linguagem. Porém não podemos minimizar o papel fundamental que a escola e os professores têm em desempenhar, essas práticas, pois são os professores que vão propor atividades de modo intencional e interdisciplinar para que as crianças conheçam o mundo e sejam os protagonistas de suas experiências.

De acordo com Zorzi (2010), não há como negar a relevância do ato de ensinar a leitura, com as práticas de letramentos na escola, pois esse processo traz implicações no desenvolvimento cognitivo social, emocional e escolar das crianças. Assim, ele chama atenção para a importância de a Educação Infantil trabalhar experiências que despertem a consciência fonológica já no início da vida escolar dos alunos.

Já Soares (2020, p. 53), diz que “cabe à escola conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, deve orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar”. Ou seja, o professor precisa conhecer seus alunos para que possa fazer a mediação respeitando as potencialidades de cada um.

Por isso, entender esse universo da criança e suas múltiplas formas de linguagens é um

processo complexo que pede ao professor que pesquise, elabore, planeje e estruture suas estratégias pedagógicas de modo que colabore para o processo de aquisição da língua tanto oral como escrita.

Zorzi (2016) ainda defende que o trabalho com o ensino de língua, sobretudo em se tratando do ensino de língua escrita os professores precisam saber que:

Somente na medida em que a criança tenha oportunidades claras e sistematicamente dirigidas para refletir sobre esses conhecimentos, elaterá condições para compreender e usar com autonomia, o complexo jogo de relações entre letras e sons. Em poucas palavras, somente como domínio do processo de alfabetização pode-se garantir um verdadeiro acesso a níveis mais aprofundados de letramento (Zorzi, 2016, p. 23).

De acordo com Zozi, as relações envolvendo estratégias metodológicas devem levar consideração as relações entre letras e sons para que assim as crianças desenvolvam níveis de letramentos consolidados. No entanto, a BNCC (2018), traz que não é objetivo da educação infantil alfabetizar crianças precocemente, mas sim oferecer situações que estimulem a linguagem através dos dois eixos estruturantes estabelecidos no documento.

Não temos a intencionalidade aqui de tomar uma posição referente a um lado certo sobre o ensino de língua, porém, concordamos, tanto com a concepção de Zorzi quanto com a de Soares, sobre como se deve ser propiciado o ensino de língua/gem, na EI, pois sabemos que a nossa língua escrita tem sua parte na base da Fonética e fonologia. Por isso, as atividades de consciência fonológicas desenvolvidas dentro do espaço escolar, não podem ser feitas sem intencionalidades, elas precisam ser ensinadas, pois, não se desenvolvem de modo naturalmente, elas precisam ser sistematizadas.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais pode ser uma valiosa ferramenta pedagógica, porque através das atividades que envolvem as fábulas, rimas, parlendas, trava-língua incentivam as crianças a brincarem com as palavras, reflitam sobre elas, brinquem com os sons, com os tamanhos das palavras, isso, as ajudarão na construção da leitura e escrita, haja vista que é esses gêneros podem ser trabalhados pela oralidade e com isso a criança é levada a perceber que a fala é formada por palavras sílabas e fonemas.

Com esse tipo de atividade, elas são levadas a perceberem as similaridades sonoras e prestar atenção à relação entre os segmentos sonoros e seus correspondentes como, por exemplo, as letras que formam as palavras, as sílabas, a quantidade de letras que há nas palavras e etc.

Conforme Soares:

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das Letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora apresentada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado - *consciência lexical*. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar cadeia sonora de palavras em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letra - *consciência silábica*. Finalmente ela identifica fonema nas palavras e os representa por letras *consciência fonêmica* (SOARES, 2020, p.78).

De acordo com a linguista, várias atividades podem ser desenvolvidas dentro do contexto escolar que levam os alunos a aprenderem a língua por meio da ludicidade, os jogos pedagógicos são um exemplo, que estimulam as crianças a avançarem de uma fase de desenvolvimento linguístico para outra, como é o caso da fase silábica sem valor sonoro para a fase silábica com valor sonoro. Os jogos com base nos gêneros como: rimas, poemas, histórias entre outros, podem colaborar para tornar a criança mais consciente sobre os sons encontrados nas sílabas que constroem as palavras.

A autora ainda nos indica em sua obra *Alfabetrar* que:

Os livros de literatura infantil na produção editorial brasileira das últimas décadas, são numerosos os livros que, além de sua qualidade literária, acompanham o desenvolvimento da leitura ao longo do processo de alfabetização, colaborando com a formação de crianças leitoras, em geral denominadas de “pré-leituras ou “leitoras iniciantes” ou “leitoras em processo”. São livros que brincam com as palavras, com os sons das palavras, que divertem dão suporte à alfabetização, de escritores como Eva Furnari com o livro *travadinha*, enrosca ou desenrosca, de Maria José Nóbrega [...] muitos livros para leitura independente de crianças em processos de alfabetização (Soares ,2021, p. 45).

Logo, percebemos que os caminhos são diversos para se trabalhar com práticas de letramentos envolvendo os gêneros discursivos para o desenvolvimento da aquisição da linguagem e a apropriação do princípio alfabético na Educação Infantil.

Assim, reiteramos que à ideia não é mostrar ou discutir que à alfabetização deve começar neste segmento, não é isso. Porém, não podemos enquanto professores deixar as crianças sem os estímulos necessários para a consolidação das habilidades linguísticas que são adquiridas no decorrer da infância.

## 4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE O CAMPO DE EXPERIÊNCIA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO ORIENTA

No capítulo anterior, buscamos apresentar as Práticas de letramento na Educação Infantil e a aquisição da linguagem a partir da nossa Base Nacional Comum Curricular (2018) e da concepção de Magda soares através dos seus estudos relacionados a obra Alfalettar (2020).

Quadro 07: Eixos e Direitos de Aprendizagem

EIXOS DE APRENDIZAGENS		
BRINCADEIRA	Direito 1	Conviver
	Direito 2	Brincar
	Direito 3	Participar
INTERAÇÕES	Direito 4	Explorar
	Direito 5	Expressar-se
	Direito 6	Conhecer-se

Fonte: BNCC (2018, p 37).

Neste capítulo, buscaremos discutir sobre como o campo de experiência: a escuta, fala pensamento e imaginação e como ele colabora para o desenvolvimento da aquisição da linguagem oral das crianças, bem como, as contações de histórias a partir do gênero fábula.

Dessa forma, entendemos que a BNCC mesmo não sendo o currículo da escola, norteia a construção desse currículo e define as competências e os objetos gerais mínimos de aprendizagens para todos os brasileiros que estão inseridos na Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Por isso, a (BNCC, p. 37), traz que as aprendizagens das crianças ocorrem através de dois eixos estruturantes: o brincar e as interações, além disso, garante os 6 direitos de aprendizagens que são: brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se.

De acordo com o documento normativo, toda criança do nosso país precisa ter esses direitos assegurados para poder aprender sobre o mundo a qual faz parte. Nesse sentido, o professor de Educação Infantil, precisa desenvolver suas práticas diárias em sala de aula, sempre olhando para esses direitos.

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” contribui para que exista diferentes tipos de abordagens didáticas, que possam desenvolver as linguagens das crianças. Desse modo, podemos compreender que há especificidades para o ensino na Educação

Infantil e o fazer pedagógico. Esse fazer pedagógico deve perpassar por planejamentos reflexivos que levem em consideração o direito da criança de explorar o ambiente, as formas, os objetos, as palavras, as histórias e os movimentos.

Por isso, não basta o professor ter apenas o conhecimento sobre o modelo gramatical da construção de nossa língua, é necessário, também que ele leve em consideração que o planejamento na Educação Infantil deve ser feito com base numa reflexão linguística, seja pelo viés da oralidade, seja pelo viés da escrita. Conforme Battisti e Cardoso:

O conhecimento sobre a língua não se define como conhecimento sobre a nomenclatura e a estrutura de um modelo gramatical. O planejamento das aulas de reflexão linguística pode se basear na análise das produções iniciais do aluno e, partindo das dificuldades diagnosticadas pelo professor, podemos pensar em um trabalho mais sistemático sobre elementos linguísticos específicos (Battisti; Cardoso, 2017, p. 122).

Entendendo que o trabalho desenvolvido pelo professor relacionado a docência perpassa pela questão da auto reflexão sobre seu trabalho, seja em qual área do conhecimento for, o docente terá em seu exercício que fazer suas avaliações diagnósticas para que, assim, possa identificar as possíveis dificuldades das crianças, e conseqüentemente possa pensar nas avaliações mais adequadas para cada dificuldade apresentada pelas crianças.

Na Educação Infantil, o trabalho desenvolvido em sala de aula com o campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação deve ser feito de forma sistemática, processual e contínua. Tendo em vista que a Educação Infantil tem suas especificidades relacionadas ao modo de ensinar, isso traz um desafio aos educadores que trabalham com este segmento, tendo em vista que o trabalho na EI, deve ser feito de forma interdisciplinar com os outros campos de experiências dialogando entre si.

Os documentos normativos que regem a Educação Infantil, apontam para a necessidade de se trabalhar de forma interdisciplinar. De acordo com a base:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BNCC, 2018, p. 16).

O trabalho na EI não deve ser diferente, sobretudo porque vai ser desenvolvido mediante aos Campos de Experiências dialogando e respeitando os direitos de aprendizagens estabelecidos pela BNCC, 2018. Outro ponto, a ser colocado é: cabe ao professor na hora da elaboração do seu plano de aula fazer a ponte entre a organização dos espaços e as estratégias de ensino as quais se quer ensinar.

A organização do espaço escolar, conforme a BNCC, são espaços que precisam ser pensados cuidadosamente, pois são eles que ampliam as possibilidades das crianças explorarem seu meio, ou seja, é por meio da organização, que o professor irá pensar em suas ações pedagógicas de forma mais interativa e colaborativa, uma vez que a criança explorará de forma mais autônoma suas aprendizagens.

Fochi, 2015, chama a atenção para o fato que:

O que evidentemente avança no documento da BNCC em relação à DCNEI é o fato de articular a esses campos de experiências direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais (Fochi, 2015, p. 5).

É interessante verificar que vários autores, assim como Fochi, chama a nossa atenção para a importância da figura do professor no tocante a entender que na Educação Infantil as vivências produzem culturas e aprendizagens, além disso, é o docente quem irá construir as práticas educativas para que as crianças sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Quando o pedagogo compreende esse processo, fica mais fácil respeitar a articulação entre os objetos de aprendizagens, o respeito aos direitos da criança, a concepção de que a criança não é um sujeito passivo, mas sim, um ser que argumenta, que interage com os objetos e com os outros pares, e, dessa forma constrói suas interações e relações sociais.

Isso é um desafio para muitos professores, sobretudo, para aqueles que foram formados

antes da elaboração dos PCN, 1998, haja vista que, antes desses documentos as estratégias de ensino para crianças envolviam métodos mais tradicionais.

É importante refletir que para superar as práticas conteudistas, bem como o modo fragmentado de lecionar, a escola como um todo, precisa ter a compreensão de que a didática para ensinar algo a criança deve levar em consideração os 6 direitos de aprendizagens. Além do mais, é necessário a aplicação sobre as discussões com relação as inúmeras possibilidades de estratégias que são mais adequadas para se trabalhar dentro de sala de aula com o campo de experiência referente a linguagem, e quais estratégias não são apropriadas para serem trabalhadas em sala de aula. Esse tipo de discussão faz com que todos na escola ganhem mais conhecimento sobre o assunto.

É bem verdade que, quando temos a concepção sobre como desenvolver o trabalho com o campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação em sala de aula, fica mais fácil de estimular e aprimorar as habilidades linguísticas das crianças como: a oralidade, compreensão textual, percepção auditiva, respeito e apreciação a fala do outro, consciência fonológica entre outros pontos. Por isso se faz necessário entender que as crianças devem estar no centro do processo educativo, haja vista que, a participação direta de elas é uma característica importante dentro da Educação Infantil.

Logo, os métodos escolhidos para serem trabalhados dentro do contexto escolar devem ser pensados, pesquisados e elaborados de formas intencionais para que, assim, possa-se mudar as atividades referentes a rotinas rígidas resultantes do controle do gerenciamento do tempo dentro da sala de aula.

No próximo tópico, 3.1, buscaremos conversar um pouco sobre a Perspectiva escolar de leitura a partir da concepção de algumas concepções teóricas referentes a literatura infantil e os estudos aplicados do Alfabetar.

#### 4.1 PERSPECTIVA ESCOLAR DE LEITURA: TEORIA

Na atualidade, existem diversos estudos que trazem informações sobre os comportamentos dos brasileiros envolvendo o hábito pela leitura. Apresentaremos abaixo, por meio de uma citação direta, encontrada na obra do estudioso Cosson (2018), os dados de uma pesquisa chamada “Retratos da leitura no Brasil”.

A literatura faz parte das Comunidades humanas desde os tempos e memoriais são testemunhos os mitos cosmogônicos. [...] Na atualidade, porém, a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas. Segundo os

resultados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, de 2012, os brasileiros leem em média 4 livros por ano em contraste com 4,7 em Pesquisa semelhante realizada em 2007. A razão maior para essa diminuição do espaço ocupado pelo livro na vida das pessoas é a falta de tempo, que, como se sabe, é uma forma gentil de indicar desinteresse pela atividade. Quando leem, fazem isso mais pela necessidade de se atualizarem culturalmente do que por prazer. A leitura não é uma forma comum de lazer. Ler como diversão é a atividade preferida de apenas 28% da população, sendo que deste número somente pouco mais da metade afirma ler com frequência (Cosson, 2018, p.11 e 12).

É interessante o dado acima, uma vez que mesmo o estudo tendo ocorrido em 2012, ainda encontramos no ano de 2023 discussões mostrando que os brasileiros têm o pouco hábito de leitura por prazer e, isso, é uma realidade social, não só, educacional. Uma triste realidade, tendo em vista que, em se tratando das transformações sociais, a leitura pode contribuir, e, muito para a formação do sujeito.

Sabemos que a escola é um espaço de discussão sobre diferentes temáticas e por se tratar de um ambiente que proporciona a escolarização dos alunos, ela sempre está em contato com os problemas sociais de sua comunidade educacional. Sabemos que a escola enfrenta vários desafios, e um de eles se refere ao processo de escolarização, melhor dizendo, referes-se ao processo de fracasso na questão referente a alfabetizar as nossas crianças na idade certa. É verdade que no decorrer dos anos a escola tirou as crianças das margens do analfabetismo, porém, ainda não conseguiu tirá-las de dentro da condição de analfabetismo funcional.

Isso ocorre, por vários fatores, a exemplo da fragilidade na qualidade das formações continuadas para os professores da Educação Infantil. Encontramos, também, outra pesquisa que a linguista Soares (2020) apresentou em sua obra *Alfaletrar*, na parte introdutória, relatando que:

A taxa de universalização de acesso à escola com os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016: mais da metade (54,7%) das crianças no 3º ano do ensino fundamental foram avaliadas como estando em “nível insuficiente”, quando já teriam pelo menos três anos de escolarização (“pelo menos”, porque não estamos considerando a frequência à Educação Infantil, fase inicial do processo de alfabetização) e deveriam já estar alfabetizadas, capazes de ler e interpretar pequenos textos, habilidades avaliadas pela ANA (Soares, 2020, p. 09).

Podemos perceber que entre a primeira pesquisa apresentada por (Cosson, 2018, p. 12), e segunda apresentada por Soares (2020, p. 09), ambas mostram o retrato da falta de interesse ou falta de tempo dos brasileiros referente a manter o hábito da leitura por prazer. Quando, olhamos para a pesquisa feita pela Avaliação Nacional de Alfabetização, (ANA) em 2016, fica evidente que em um curto período de tempo, ainda continuamos a fracassar, no tocante ao

processo de alfabetizar as nossas crianças.

Para além desses dados, ainda temos a questão da evasão escolar e a retenção escolar. Em sua obra de *Linguagem e Escola uma perspectiva social*, (Soares, 1986, p. 11) discute que “a escola que existe é antes contra o povo que para o povo”. As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar”.

Ao analisarmos a citação de Soares, podemos constatar que ela deixa claro que a educação pública brasileira está contra o povo e não a serviço do povo, uma vez que esta educação não é ofertada com qualidade as crianças. É bem verdade que temos vários documentos que asseguram o acesso a educação pública, mas o como fazer o ensino público de qualidade é uma problemática em nosso país.

Os dados, são recentes e nos mostram os impactos relacionados tanto a falta como o acesso a leitura impacta positivamente ou negativamente a vida das pessoas. Sabemos o quanto mais cedo for o ingresso das crianças no universo da leitura, melhor será sua compreensão sobre a sociedade.

Nesse sentido, a Educação Infantil tem um papel fundamental neste processo de iniciação a leitura, pois a leitura é uma prática social que traz diversos benefícios, quando estimuladas já na primeira infância. Por meio dela, que a criança desenvolve e amplia sua interação, memória de trabalho, seu raciocínio, aprimora suas habilidades orais e escritas e fortalece seu conhecimento sociocultural.

A escola tem um papel fundamental, tanto no processo de aquisição da linguagem, quanto na aquisição da leitura e escrita das crianças. O trabalho pedagógico desenvolvido dentro do ambiente escolar garante maiores possibilidades de desenvolvimento com relação a língua/linguagem das crianças, pois por meio das interações, na hora das brincadeiras, na hora da história, na hora do faz-de-conta, na hora das cantigas e parlendas, e em outras brincadeiras que ampliam sua oralidade. De acordo com Moré “a aquisição da fala é uma aprendizagem natural, que ocorre por meio da interação da criança com os adultos que com ela convivem” (Moré, 2006, p. 260).

Para Marcuschi (2007):

Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos. Isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um contínuo de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia. [...] Essas posições mostram que a língua é essencialmente heterogênea (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmica e suscetível a mudanças), histórica e social

(não é uma imposição de formas prontas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetida às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso (Marcuschi, 2007, p. 62).

Entendendo que a língua/linguagem é um processo heterogêneo e dinâmico, este processo logo se desenvolve nas crianças, justamente, pelo fato de ocorrer de forma interacional, por meio das relações sociais. Conforme explica Vygotsky:

A capacidade de conhecer/aprender é construída a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, definindo, assim, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, em que as crianças não são passivas ou meras receptoras das informações que estão a sua volta. Ainda nesse sentido, o autor afirma que o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio das relações sociais, pois ao nascer, a criança necessita de duas condições para seu desenvolvimento: heranças naturais orgânicas – o sistema nervoso humano herdado pela criança – e condições concretas de vida e de ensino. “Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança” (Vygotsky, 2008, p. 102).

Nesse sentido, o pedagogo da EI deve abrir espaço para a fala das crianças, visto que este ato é fundamental para a evolução do processo de aquisição da linguagem e do desenvolvimento integral, pois, conforme (Bakhtin, 2002, p. 112), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação” .

Portanto, entendemos que a escola é um lugar privilegiado que promove atividades que deve estimular a linguagem oral dos alunos, tendo em vista que quanto maior for a as diversas situações que envolvam a fala/expressar, maior será a capacidade de comunicação significativa das crianças.

#### 4.2 PERSPECTIVA DOCENTE DE LEITURA: PRÁTICA

O trabalho com as crianças da Educação Infantil requer dos professores uma sensibilidade muito afluada, com base em uma observação minuciosa sobre os diferentes tipos de linguagens que as crianças usam para se comunicar. Os professores têm a responsabilidade de mediar, organizar e auxiliar os alunos de modo individual ou no coletivo, para que assim os alunos possam desenvolver as suas aprendizagens sobre língua/linguagem.

Através das experiências adquiridas no decorrer da minha docência, pude perceber que as práticas de letramento e alfabetização, dentro da EI, não podem ser ministradas de forma

rigida, pelo contrário aprendi que precisamos lidar com práticas que diversificadas para construir aprendizagens significativas nas crianças. O RCNEI nos mostra isso quando aponta que:

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem (Brasil, 1998, p. 134).

De acordo com o referencial, cabe a nós pedagogos contruir dentro da escola experiências diversificadas em que os alunos possam adquirir seu conhecimento nas diferentes áreas do saber, sobretudo na área da linguagem. Logo, os professores precisam proporcionar a elas situações que possam exercer o seu direito estabelecido pela base que é: expressa-se. Isso, leva o docente a pensar em estratégias que valorizem as experiências que desenvolvam a fala, a escuta, a expressividade e gestos das crianças.

Dito isso, vejamos o que diz o (Rcnei, 1998, p. 135) sobre a importância da oralidade para o processo de aquisição da linguagem “A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório. Ao contrário, cabe ao professor ajudar as crianças a explicitarem, para si e para os demais, as relações e associações contidas em suas falas”. Por isso, quando proporcionamos as crianças a vivenciarem situações entre o que é falado e o que está escrito, elas facilmente constroem e ampliam suas habilidades linguísticas. Ainda conforme o documento:

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita as crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc (Brasil, 1998, p. 141).

Com base na citação acima, podemos perceber que as situações de aprendizagens, envolvendo a leitura mediada, pede do professor um comprometimento e conhecimento sobre a área da linguagem, assim como traz a incumbência de ele proporcionar diferentes formas de planejar o gosto da leitura. Nós, que convivemos diariamente com as crianças observamos que elas gostam de escutar histórias todos os dias, além disso, elas pedem várias vezes a mesma

história, principalmente, quando são crianças bem pequenas. O estudioso Faraco (2022):

Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber. É preciso, portanto, trabalhar na alfabetização, sempre com elementos verbais plenos de significados para a criança e em meio as atividades significativas com a leitura e a escrita. Como nos mostra Vygostsky, a internalização de um saber qualquer é um processo ativo que emerge de formas de vida coletiva, de interação entre o aprendiz, seus pares e membros mais experientes de sua comunidade (Faraco, 2022. P. 55).

Concordamos com o pensamento de Faraco, pois também entendemos que o papel do professor é de um condutor ou facilitador do processo de alfabetização e letramento das crianças. Além do mais, precisamos compreender que o ato de ler não é apenas quando os alunos estão decifrando as palavras, pois a leitura é um processo de construção do significado do texto. Nesse sentido, o trabalho a ser desenvolvido pelos docentes na EI precisa levar em consideração o texto como uma ferramenta central que leva a criança a emergir no universo literário.

O professor, de acordo com seus projetos e objetivos, pode escolher com que gêneros vai trabalhar de forma mais contínua e sistemática, para que as crianças os conheçam bem. Por exemplo, conhecer o que é uma receita culinária, seu aspecto gráfico, formato em lista, combinação de palavras e números que indicam a quantidade dos ingredientes etc., assim como as características de uma poesia, histórias em quadrinhos, notícias de jornal etc (Brasil, 1998, p. 152).

Logo, podemos entender que o trabalho com as práticas de leitura na infância permite a criança a ter diferentes experiências com os diversos gêneros, isso torna o ambiente alfabetizador, e conseqüentemente ela vai construindo seu repertório linguístico e social. Outro ponto que não podemos esquecer é que mesmo a EI não tendo a obrigação de alfabetizar de maneira convencional as crianças, não podemos desconsiderar os critérios que envolvem o processo da alfabetização.

#### 4.2.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DO GÊNERO FÁBULA COMO CAMINHO PEDAGÓGICO POSSÍVEL

As fábulas são gêneros textuais narrativos que, no decorrer dos anos, ganharam seu espaço na sociedade, principalmente nas escolas brasileiras, por transmitirem as crianças uma lição de moral, além disso, o gênero também ajuda os discentes a compreenderem os valores sociais, proporcionando-lhes a entrarem no universo do faz de conta.

Desse modo, o gênero auxilia nas ações pedagógicas dos professores em sala de aula, tendo em vista que colabora no desenvolvimento das habilidades linguísticas como, por exemplo, a linguagem oral e escrita das crianças. Entendemos que é importante apresentarmos, primeiramente, o conceito de fábula para que possamos prosseguir com os estudos.

Dessa forma, compreendemos, com base no que foi postulado por Fiorin à fábula,

uma narração que se divide em duas partes: a narração propriamente dita, que é um texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc. e a moral, que é um texto temático, que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer. A fábula é sempre uma história de homens, mesmo quando os personagens são animais. (Platão; Fiorin, 2000, p. 398).

Conforme a citação acima, as fábulas são narrativas pequenas que buscam retratar a realidade social que transitam pela moralidade e princípios éticos. Por ter esta estrutura curta, pensamos que seja um gênero literário propício para se desenvolver um trabalho na Educação Infantil. Pois, através do contato com esses textos a criança desperta, não só o gosto pela leitura, como também, aprendem a representarem os comportamentos sociais as quais estão inseridas.

Vejamos o que diz Cosson a respeito da literatura:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age, sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que elimina a escuridão da ignorância [...] Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (Cosson, 2021, p.29).

A partir do que é proposto pelo autor, podemos refletir que o ensino da literatura, seja ela literatura infantil ou infantojuvenil, devem seguir formando leitores capazes de ir além da leitura mecanizada, pois a leitura literária mediada, como é feita na EI, possibilita as crianças se articularem com o mundo feito de linguagem.

E, partindo desse pressuposto, entendemos a precisão de se trabalhar com atividades envolvendo gênero literário fábula em sala de aula para que, assim, a criança possa ser estimulada tanto por meio da oralidade, como por meio da escrita expositiva.

Sabemos que por meio da língua/linguagem envolvendo o gênero a criança aprende de forma lúdica a respeitar a diversidade humana, começa a construir sua identidade, numa visão de mundo leve e concreta dentro do espaço escolar. Cosson (2011) diz que a escola tem um papel fundamental mediante a literatura, pois é ela quem oferta a leitura de textos literários. (Cosso, 2011, p. 23) diz que “devemos compreender que o letramento literário como sendo uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Assim, fica claro que uma das funções sociais da escola é ofertar momentos que favoreçam a leitura envolvendo o gênero fábula desde muito cedo, para que assim, as crianças possam ter contato com o universo literário e conseqüentemente possam adquirir a compreensão da linguagem literária e seus usos sociais a partir do trabalho com gêneros.

Dessa forma, compreendemos que a escola não é um espaço físico, formado apenas por paredes de concreto, pelo contrário, ela é um espaço feito de pessoas, que dialogam, interagem e resolvem os problemas que aparecem no dia a dia do ambiente educacional. E partindo dessa reflexão concordamos com o que diz Cosson sobre o ambiente escolar:

No ambiente da escola, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. É nela que a criança entra em contato com o mundo letrado onde as letras e seus significados interagem (Cosson, 2011, p. 26-27).

A literatura infantil ajuda a criança lidar com seus sentimentos como: tristeza, alegria, solidariedade, amizade, medo, frustração, isso é bom, tendo em vista que ela estimula a imaginação e criatividade de elas. Além do mais, ajuda os alunos a conhecerem o princípio alfabético da nossa língua. Assim, a natureza pedagógica da literatura é: possibilitar as crianças a entrarem em contato com as diferentes formas de linguagens.

Vejam o que diz Cagliari sobre a leitura:

[...] A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que alguns míseros minutos, na ânsia de retomar os problemas de escrita, julgados mais importantes (Cagliari, 2009, p.151).

Na Educação Infantil, esperamos que as crianças tenham contato permanente com os livros de literatura, para que assim possam interagir com a linguagem literária e

consequentemente façam uso do aprendizado em suas práticas sociais. A literatura, além de despertar nos alunos o interesse pela leitura, ela propicia através da contação de história que o professor utilize diferentes ferramentas para desenvolver as habilidades e potencialidades das crianças.

Ao pensar em propostas de ação pedagógica para o momento da contação de histórias o professor precisa planejar, o antes, o durante e depois da contação, além do mais ele precisa saber do que trata a história que será contada, pois assim ficará mais fácil envolver os alunos no mundo do faz de conta. E para isso, é necessário utilizar recursos pedagógicos como: o livro, as imagens, as músicas, os fantoches, os palitoches, entre outros recursos.

Vejam o que diz Lispector (2008, p. 224), ao afirmar que “o melhor da história não está escrito, está nas entrelinhas do texto”, ou seja, está na mágica de ser um verdadeiro leitor que sabe ler e viver uma história. Sabemos que quando a criança ao lê uma história, ela se torna capaz de questionar e nessa direção Freire (1998) afirma que:

A leitura da palavra é normalmente entendida da leitura do universo. E saber a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa aprender a ler o universo, entender o seu contexto, não num manejo mecânico de palavras, mas numa ligação empreendedora que liga língua e realidade. Além disso, o aprendizado da leitura e a alfabetização são ações de educação e educação é um ato fundamentalmente político (Freire, 1989, p. 7).

Conforme Freire (1998), o ato de alfabetizar é, antes de tudo, fazer com que o sujeito compreenda e atue sobre seu contexto social, ou seja, devemos enquanto professores levar os alunos a compreenderem a língua e suas funções por meio de sua realidade. O teórico entende que a educação é um ato político e social. Por isso, consideramos tal reflexão pertinente, pois essa concepção sobre a educação permite os sujeitos saírem da condição de analfabetos funcionais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares a DCN (2001), os estudos envolvendo os conteúdos Lingüísticos e Literários devem, “fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (Brasil, 2001, p.31).

Portanto, o papel dos gêneros textuais, de modo geral, no espaço escolar é de fundamental importância, tendo em vista que, possibilita às crianças a compreenderem seu contexto e atuarem de forma ativa em seu processo de aprendizagem. Além disso, os gêneros da esfera literária possibilitam aos professores lidarem com práticas educativas mais significativas para elas, tendo em vista que esses gêneros possuem uma linguagem de fácil compreensão para elas.

No próximo capítulo buscaremos apresentar a metodologia da pesquisa, sua natureza e os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados.

## **5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO: CONSTRUINDO UM ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO**

Nesta seção, buscamos apresentar de forma detalhada a natureza e o tipo de metodologia escolhida para o estudo, assim como o tipo de pesquisa; lócus da pesquisa; sujeito; instrumento; suas técnicas e análises.

Esta pesquisa está estruturada à luz da Linguística Aplicada (LA), tendo em vista que ela nos ajuda a compreender melhor o nosso objeto de estudo. Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e qualitativa, de natureza Aplicada, que segundo Demo (2000), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais”. Quanto ao seu objetivo, esse trabalho é de cunho descritivo e exploratório.

Trata-se, também de uma pesquisa-ação, tendo em vista que envolve os sujeitos de pesquisa e o pesquisador, isso nos possibilitou uma compreensão melhor sobre os problemas enfrentados dentro da comunidade escolar. De acordo com Thiollent a pesquisa-ação (1998, p.14) “quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, pode ser entendida como um tipo de pesquisa social”.

Ainda, de acordo com o autor a pesquisa-ação é entendida como um tipo de:

Pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] Pesquisadores e pesquisados podem se engajar em pesquisas bibliográficas, experimentos etc., interagindo em função de um resultado esperado (Thiollent, 1998, p. 14).

Dessa forma, ainda se tratando da temática, para termos uma melhor compreensão da evidência escolhida para nossa pesquisa, nos embasamos em (Gil, 2008, p. 109) que diz: “Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”.

Desse forma, entendemos que estas duas abordagens contribuíram para o nosso estudo,

tendo em vista que optamos em desenvolver um questionário pelo Google Forms, e com isso, buscamos trabalhar com (Gil, 2008, p. 109): que traz uma definição sobre a entrevista “Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”. Logo, fica entendido que este estudo traz as duas abordagens para uma melhor compreensão sobre os conhecimentos encontrados com base nos relatos dos professores que responderam ao questionário.

Dando continuidade a pesquisa ocorreu em uma creche pública, localizada na Zona Rural do Município de Jacaraú-PB. A creche funciona em período integral das 7h às 17h e atende o segmento da creche a pré-escola. Possui uma estrutura que envolve: 4 salas de aulas, 1 cozinha, 1 refeitório, 3 banheiros, sendo dois infantis e 1 para os funcionários, possui uma pequena biblioteca, uma brinquedoteca, secretaria, almoxarifado, 1 lavanderia e 1 pátio. A escola não possui sala de AEE, mesmo tendo alunos laudados, além disso, constatamos que não possui PPP.

As profissionais que fazem parte da instituição são: 7 docentes que trabalham entre os turnos matutino e vespertino. 1 secretária, 1 cozinheira, 1 diretora, 1 vice diretora, 1 supervisora, 3 auxiliares de sala, 1 porteira, 2 auxiliares de serviços gerais. Com o estudo identificamos que a equipe que trabalha na escola é composta em sua totalidade por mulheres.

Assim, diante desse conhecimento apresentado sobre a estrutura física da instituição, foi possível realizar a pesquisa com as professoras que trabalham nos turnos da manhã e tarde.

As participantes da pesquisa foram 7 pedagogas, todas do sexo feminino, que fazem parte do segmento da Educação Infantil do Município de Jacaraú-PB, que trabalham com a pré-escola e crianças entre 4 e 5 anos de idade. E, para desenvolvermos a pesquisa, escolhemos como instrumento para a coleta de dados aplicar o questionário semi-estruturado que foi elaborado no google forms, contendo 10 questões, sendo cinco 05 abertas e cinco 05 fechadas, uma vez que tínhamos a intencionalidade de analisar como os professores desenvolvem suas ações pedagógica para o ensino de Língua portuguesa na Educação Infantil.

Essas professoras responderam ao questionário semi-estruturado de forma presencial e de modo virtual pelo google forms. E para isso, buscamos nos embasar no que diz (Minayo, 2011, p.64) sobre a entrevista semiestruturada que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorre sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada”. Essa técnica de pesquisa semiestruturada segundo (Gil, 2002 p. 115) “pode ser definida como a técnica de coleta e dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas”.

Dessa forma, as perguntas vislumbraram levantar as experiências dos professores em trabalhar com o ensino de Língua portuguesa na pré-escola com crianças entre 4 e 5 anos; bem como levantar informações sobre quais conhecimentos as professoras possuíam em relação ao ensino de habilidades linguísticas por meio do gênero fábulas, acreditamos que saber sobre isso contribuiu com a proposta de intervenção propositiva desenvolvida durante a pesquisa. Com esse material em mãos, iniciamos as análises de dados, referente concepção dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir dos gêneros fábulas.

Com base na utilização do método indutivo (Gil, 2008, p. 11) diz que “o método indutivo passou a ser visto como o método por excelência das ciências naturais. Com o advento do positivismo, sua importância foi reforçada e passou a ser proposto também como método mais adequado para investigação nas ciências sociais”.

Nesse sentido, a escolha da utilização desse método para a nossa pesquisa buscou apresentar os resultados alcançados, a partir das respostas coletadas, desse modo, acreditamos que os dados apresentados foram suficientes para fazermos as análises e discussões sobre a temática da pesquisa.

Mediante isso, acreditamos que pela pesquisa ter sido utilizada com sujeitos, e como coleta de dados obtivemos as respostas dos professores, não podemos deixar de embasá-la no princípio ético. De acordo com (Pithan; Oliveira, 2013, p. 241) “a publicação científica feita de forma eticamente correta tem relação com a credibilidade da ciência e com a própria reputação do autor da pesquisa, que busca reconhecimento comunitário pelos seus estudos e descobertas”

Assim, deixamos como produto do trabalho um Guia orientativo para os professores da Educação Infantil. Na próxima seção, apresentaremos as análises e discussão sobre a pesquisa com os professores da EI.

## **6 QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE: DESCOBRINDO AS IMPRESSÕES SOBRE A DOCÊNCIA SOBRE O OLHAR DO OUTRO**

A apresentação das análises objetiva detalhar e discutir sobre as informações coletadas a partir do questionário aplicado juntamente as professoras da Educação Infantil que trabalham no CREI do município de Jacaraú.

Para isso, convidamos as docentes a participarem da entrevista realizada por meio do questionário semiestruturado e elaborado no google formulário. Elas concordaram em colaborar com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre (TCLE).

No próximo tópico 5.1, buscaremos apresentar por meio da coleta de dados as impressões trazidas pelas professoras sobre algumas questões referente a sua formação inicial e as práticas de letramento que desenvolvem em sala de aula.

### **6.1 O QUESTIONÁRIO: INSTRUMENTO DE LEVANTAMENTO DAS IMPRESSÕES**

Neste tópico buscamos apresentar, por meio das análises, as impressões das docentes sobre sua formação inicial e seu olhar sobre a contribuição do curso de pedagogia para a sua formação, além disso buscamos identificar como elas desenvolvem o trabalho com o gênero fábula em sala de aula entre outras questões levantadas com a pesquisa.

Dessa forma, para preservar a identidade das participantes, utilizamos as representações “P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7” para suas identificações. E, para uma melhor compreensão sobre as perguntas elaboradas no google questionário, apresentamos, a seguir, um quadro geral contendo todas as informações referentes às perguntas que nortearam a nossa pesquisa, buscamos também estruturar o questionário em duas seções.

Na primeira seção, buscamos coletar informações sobre o perfil das profissionais, sua formação, bem como suas opiniões envolvendo seus conhecimentos teóricos e práticos absorvidos durante o curso de pedagogia, para trabalhar com as práticas de letramento e alfabetização em sala de aula. Desse modo, conhecer um pouco mais sobre esse perfil nos possibilitou compreender melhor a visão de elas com relação a sua formação inicial e como isso repercute de alguma forma em sua atuação na sala de aula.

Na segunda seção, buscamos levantar informações sobre os conhecimentos das participantes referentes a área da Linguística Aplicada. Traçamos com isso, investigar qual é a visão das entrevistadas acerca da importância do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula utilizando o gênero fábula como instrumento mediador para a aprendizagens das crianças que

estão em fase de aquisição da linguagem escrita/oral.

Assim, para uma melhor compreensão do leitor acerca das perguntas elaboradas no questionário, apresentamos abaixo, o quadro geral contendo todas as perguntas feitas durante o estudo.

Quadro 08 - Perguntas gerais do questionário aplicado

Pergunta	SEÇÃO 1: olhar sobre a graduação em pedagogia
Pergunta 1	Gênero dos participantes
Pergunta 2	Idade
Pergunta 3	Formação acadêmica
Pergunta 4	Como você avalia a sua formação na área da pedagogia?
Pergunta 5	Na sua opinião o curso de pedagogia contempla disciplinas suficientes para trabalhar na prática como desenvolver ações pedagógicas voltadas para o ensino da língua, a partir dos gêneros textuais infantis na Educação Infantil?
Pergunta 6	A aquisição dos conhecimentos teóricos voltados para práticas de letramentos construídos na graduação repercute de alguma forma na sua atuação?
Pergunta	SEÇÃO 2: conhecimentos linguísticos
Pergunta 7	Você conhece a ciência da linguística aplicada?
Pergunta 8	O que é língua/linguagem para você?
Pergunta 9	Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?
Pergunta 10	Como você avalia a importância de trabalhar com os gêneros textuais na Educação Infantil?
Pergunta 11	Que tipo de atividades você costuma utilizar envolvendo os gêneros infantis (fábulas) para desenvolver as habilidades leitoras dos alunos?
Pergunta 12	Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (fala) dos alunos?
Pergunta 14	Qual o seu maior desafio em trabalhar com os gêneros textuais na Educação Infantil?

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

Após esta apresentação sobre o instrumento escolhido e utilizado para a coleta de dados, buscamos apresentar no próximo tópico, as análises das impressões obtidas durante a pesquisa.

## 6.2 ANÁLISES DAS RESPOSTAS OBTIDAS

O perfil das participantes para participarem da pesquisa foram as docentes que fazem parte do quadro efetivo de funcionárias que lecionam no segmento da Educação Infantil, tendo em vista que elas são as especialistas da área e atuam diretamente com as crianças em sala de aula. As setes 7 professoras esponderem ao questionário semiestruturado, contendo 13 perguntas envolvendo duas áreas de conhecimento, Linguística e a Pedagogia.

Dentro da estrutura do questionário, elaboramos duas seções, as seis primeiras estão relacionadas ao gênero, idade, formação acadêmica e concepção sobre a área da pedagogia. Já a segunda seção, buscamos trabalhar com as perguntas envolvendo os gêneros e concepções de língua/linguagem. Este questionário deixamos disponível para visualização no anexo I do referido estudo.

Quando observamos, de forma síncrona, a historicidade das mulheres no contexto educacional, observamos que, antes da Revolução Industrial, o exercício da docência era predominantemente desenvolvida por homens, pois, como a sociedade era patriarcal, somente eles tinham o direito de estudar e, conseqüentemente, de se tornarem professores.

A predominância do gênero feminino na Educação Infantil tem um cunho histórico, e esta associação não é feita por acaso, ela está atrelada ao nosso percurso sociocultural vivenciado no decorrer dos séculos XIX e XX, quando a mulher que atuava no segmento da Educação Infantil era vista como: tia, mãe, cuidadora. Isso nos faz perceber que a sociedade criou um estereótipo de que as mulheres, por lidarem com a maternagem, conseguem desenvolver o trabalho mais confiável.

Diante do exposto, apresentamos o quadro abaixo, cujo objetivo foi mostrar o perfil das participantes e sua formação acadêmica.

Quadro 09 - Perfil das profissionais entrevistadas

Profª:	Gênero	Formação Acadêmica	especialização	Mestrado	doutorado
P1	Fem	Graduação			
P2	Fem			Mestrado	
P3	Fem			Mestrado	
P4	Fem		Esp.		
P5	Fem		Esp.		
P6	Fem		Esp.		
P7	Fem		Esp.		

**Fonte:** Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

Saber sobre a formação acadêmica das entrevistadas nos ajudou a entender se a (LDB, 9394/96) está sendo cumprida dentro das instituições de ensino. E, mediante o quadro ilustrativo, constatamos que todas entrevistadas possuem o nível superior completo na área da pedagogia, ou seja, estão dentro da legalidade educacional. 4 das participantes possuem especialização na área da educação e 2 possuem mestrado na área da educação. Desse modo, durante esse ano, 100% do corpo docente da escola declara-se pertencente à classe do gênero feminino.

Para fortalecer as análises acima, amparamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Ldb (9394/96), que no ano de 1996, trouxe em seu artigo Art. 62. o seguinte para o perfil do professor da educação básica: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Com base na lei (9394/96), podemos refletir que o Estado entende a importância do profissional que está atuando nos anos iniciais e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Partindo disso, alicerçou a lei para poder assegurar às crianças um atendimento de qualidade, e conseqüentemente, garantir que as pessoas que quiserem lidar com a área da Educação tenham sua formação inicial mínima em nível superior. Com isso, todos ganham: crianças, profissionais, instituições de ensino, sociedade.

Outro ponto a ser comentado é que os pedagogos que possuem o nível superior em licenciatura plena podem atuar em vários contextos educacionais, sendo eles: contextos escolares e não-escolares, supervisão, parte administrativa que envolvam conhecimentos pedagógicos, isso todo, em prol de melhorar a formação de ele.

Vejamos, também, o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sobre o que o pedagogo deve conhecer sobre as etapas de desenvolvimento infantil:

O profissional pedagógico (pedagogo) tem como base compreender o desenvolvimento humano e ajudá-lo na garantia desse momento. Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (Brasil, 1998 vol 1, p. 24 e 25).

Com base no que dizem os PCN (1998), os professores precisam ter uma concepção de criança como sujeito singular, que tem suas especificidades e por isso, devemos ter um cuidado com o desenvolvimento infantil de maneira integral. Para além disso, temos que ter a compreensão sobre a importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, isso envolve por parte dos professores, um olhar afetivo, atencioso e cuidadoso na hora das suas ações pedagógicas em sala de aula.

O estudioso Cagliari diz que:

Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender (Cagliari, 1998, p.64).

Dessa forma, quando o pedagogo sabe das suas atribuições frente ao desenvolvimento infantil, fica mais fácil elaborar, planejar e executar as estratégias que atendam às especificidades do desenvolvimento de cada criança, haja vista que é preciso compreender que na EI, não se trabalha de maneira fragmentada, é preciso entender que cada ser humano é único e tem a sua forma singular de apreender os diferentes tipos de aprendizagens.

Diante das análises feitas sobre o perfil das profissionais, sentimos a necessidade de aplicarmos mais uma pergunta que não se encontra dentro do questionário, mas que foi preciso

executar, uma vez que, saber onde as participantes tinham concluído sua formação acadêmica, seria importante, tendo em vista que um dos objetivos da nossa pesquisa foi o de analisar a composição curricular do curso de pedagogia.

E, para isso, criamos um grupo de WhatsApp que serviu como canal direto para coletar esta informação sobre o local de conclusão de curso. Com isso, averiguamos que 3 três das 7 setes entrevistadas terminaram seu curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba- UFPB.

Desse modo, essa informação foi relevante, tendo em vista que, ao discutirmos sobre a formação inicial ofertada no curso de pedagogia pela a UFPB, constatamos que a graduação contempla de forma explícita, apenas 3 disciplinas que envolvem diretamente o trabalho com as práticas envolvendo a área da linguagem.

Ou seja, estas professoras que se formaram pela UFPB, tiveram em sua Matriz Curricular obrigatória, apenas três disciplinas discutindo sobre a linguagem. Mais adiante trataremos do detalhamento dessa informação envolvendo as análises sobre o currículo de pedagogia na questão 11 das análises.

Continuando as análises, o quadro 10 apresenta a idade das entrevistadas e o local de conclusão de curso. Observamos que as professoras possuem idades entre 28 a 49 anos.

Quadro 10 - Local de formação

Seção 1 Pergunta 1	Profº:	Idade	Local da Formação Acadêmica
Em qual instituição de ensino superior você concluiu seu curso de pedagogia?	P1	28 anos	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
	P2	30 anos	Universidade de Brasília - UnB
	P3	38 anos	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
	P4	39 anos	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
	P5	39 anos	Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA
	P6	40 anos	Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA
	P7	49 anos	Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

Dando continuidade as respostas obtidas na quarta questão tinha como base alguns conceitos para compreendermos melhor o que as professoras pesavam a respeito de formação inicial, e para isso, a questão foi elaborada mediante a cinco conceitos como: regular, incompleta, excelente, boa e positiva.

Para melhor elucidar essas categorias conceituais, buscamos apresentar, primeiramente, o que entendemos por regular: uma ideia em que há continuidade, sobre algo, neste caso uma ideia de regularidade sobre as disciplinas do curso de pedagogia. Segundo Libâneo (1994, p. 27), “A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considera-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados”.

Para o estudioso, a formação inicial do professor deve perpassar dois pontos, que são: as dimensões teórico científica e a formação pedagógica. A partir da concepção de Libâneo sobre a formação dos professores, analisamos que, há quase 30 anos de discussão sobre a organização, estrutura e dimensões, ele ainda sinaliza para a importância da didática na formação profissional do pedagogo.

Continuando, apresentamos o conceito do que seria o incompleto: uma ideia de algo inacabado, isso porque entendemos que o conhecimento é algo inacabado, que temos sempre algo a aprender. Apresentamos o conceito de excelente: como uma concepção de algo com ótima qualidade, neste caso, a instituição acadêmica como provedora de uma ótima qualidade de ensino, no que tange à formação do professor. Para Libâneo (1994, p.28), “O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais qualidade ao seu trabalho”.

Dando sequência, apresentamos o conceito de bom, que para nós está associado: à ideia relacionada ao teor favorável. Por fim, entendemos como positivo: ideia que assegura algo, neste caso assegura os conhecimentos necessários para a formação inicial em Pedagogia. Conforme Libâneo (1994, p.28), “A profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática”.

Desse modo, podemos inferir que, para o autor, há pessoas que acreditam e consideram que o desempenho satisfatório do professor em sala de aula depende do dom natural que a pessoa apresenta, ou somente pela experiência relacionada à prática, descartando assim, a teoria. Porém, o autor discorda e acrescenta que a formação profissional do pedagogo se faz através da ligação entre teoria e a prática.

Para sintetizar esta primeira parte da pergunta, deixaremos aqui a estrutura das categorias dos conceitos no quadro 11.

Quadro 11 - Categorias dos conceitos

Seção 1 Conceitos	
Regular	Ideia em que há continuidade
Incompleta	Ideia de algo Inacabado
Excelente	Concepção de algo com ótima qualidade
Bom	Ideia relacionada ao teor favorável
Positivo	Ideia que assegura algo, neste caso assegura os conhecimentos necessários para a formação inicial em pedagogia.

Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

Feitos os esclarecimentos sobre os conceitos que se encontram na pergunta semiestruturada relativa a como as docentes avaliavam a sua formação na área da pedagogia, buscamos apresentar a segunda parte com as seguintes respostas abertas, com base nos conceitos já apresentados.

Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 12 - Avaliação sobre a formação pedagógica

Prof.	Seção 1 Pergunta	RESPOSTAS
P1	Regular	O Conhecimento substancial veio mais da prática do que da teoria.
P2	Regular	O Conhecimento adquirido vem mais da prática do que da teoria.
P3	Regular	pois muitos conhecimentos fui adquirindo na prática e de acordo com a demanda
P4	Incompleta	Incompleta

P5	Excelente	Excelente
P6	Boa	Boa
P7	positivo	Positiva, muitas aprendizagens para a profissão e vida

**Fonte:** Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

Analisando as respostas das professoras, que responderam *regular* para conceituar a formação na área da pedagogia, é possível inferir que, para elas, o conhecimento advém da prática pedagógica desenvolvida dentro da sala de aula, mais do que da teoria apresentada na universidade durante a sua formação inicial.

De acordo Libâneo (1994, p. 22), “O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo”. Analisando as respostas dadas pelas professoras, podemos inferir que elas acreditam que o conhecimento sobre como ensinar advém da prática diária em sala de aula.

A professora P4 respondeu, apenas, que considerava incompleta sua formação na área da pedagogia, porém não justificou os motivos que a levaram a ter tal concepção sobre a sua formação. Já professora P5 considerou sua formação acadêmica excelente, no entanto, não justificou tal conceito. A docente P6 considerou boa a formação inicial no curso de pedagoga, mas não justificou. E a professora P7 descreveu como positiva a sua formação na área de pedagogia, pois, de acordo com ela, sua formação trouxe muitas aprendizagens para a sua profissão e a sua vida pessoal.

Logo, verificamos que existem visões e experiências divergentes entre as participantes com relação a concepção sobre à sua formação inicial, tendo em vista que três professoras consideram sua formação como positiva, ou seja, elas avaliam que os conhecimentos necessários para a formação inicial na área da pedagogia são assegurados dentro do curso de pedagogia. Porém, três docentes consideraram que o curso de pedagogia não assegura os conhecimentos necessários e uma considera como incompleta sua formação, principalmente no que se refere a como trabalhar com as práticas de letramento e alfabetização das crianças.

Libâneo (1994, p. 28) afirma que “A formação profissional do professor implica, pois, uma interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e ação prática orientada teoricamente”. De acordo com o pensamento de Libâneo (1994), podemos concluir o pensamento sobre a formação inicial, uma vez que a

maioria das professoras entrevistadas percebem que a sua formação ocorre mais pelo motivo das suas experiências nos contextos escolares, do que pela sua formação dentro da academia.

Mas precisamos deixar claro que o espaço da academia é um espaço de construção de conhecimento sobre diferentes áreas do saber, principalmente em se tratando do curso de pedagogia, que é um campo de conhecimento que investiga as finalidades da educação, além disso, ela prepara os futuros professores para lidarem com os desafios sociais e políticos de uma sociedade, bem como tem a intencionalidade de criar condições metodológicas para viabilizar as práticas educativas para os professores desenvolverem sua mediação em sala de aula.

Com base na nossa fundamentação teórica, podemos observar que as disciplinas encontradas na Matriz Curricular do curso de pedagogia tornam-se insuficientes para os professores que participaram da pesquisa, haja vista que eles apontam não se sentirem preparados para serem docentes alfabetizadores.

Agregada a esta problemática, soma-se o fato de o curso ter 3.210h, e apenas 120h destinadas à formação inicial desse profissional que trabalha com o ensino de língua escrita/oral. Desse modo, isso pode se tornar um problema, tendo em vista que são apenas 120h horas para se discutir a complexidade que é a língua, suas concepções e como ensiná-la na escola.

Ao analisarmos a matriz curricular, entendemos que há, sim, um problema que reflete diretamente no ambiente escolar, uma vez que, os professores terão que lidar didaticamente com o processo de alfabetização das crianças que estão em apropriação da língua escrita/oral.

Na matriz curricular do curso de pedagogia, encontramos três disciplinas que são cursadas pelos graduandos a partir do 6º período são: Língua e Literatura, Linguagem e interação e a última no 7º período referente ao Ensino de Português.

Seguimos, agora, fazendo as análises da 5ª questão, uma vez que buscamos apresentar no quadro 14 abaixo a opinião das entrevistadas referente ao curso de pedagogia e sua contribuição para o ensino de língua.

Quadro 13 - Opinião sobre o curso de Pedagogia e o ensino de língua a partir dos gêneros infantis

Seção 1 Pergunta 5	Prof.	Respostas	
Na sua opinião o curso de pedagogia contempla disciplinas suficientes para trabalhar na prática como desenvolver ações pedagógicas voltadas para o ensino da língua a partir dos gêneros textuais na Educação Infantil?	P1	Não	Não justificou
	P2	Não	Infelizmente a graduação não prepara o futuro para tal metodologia
	P3	Não	Não justificou
	P4	Não	E essa falta reflete diretamente na prática através das dificuldades no ensino da língua
	P5	Não	Não justificou
	P6	Não	Poderia ter um espaço a mais para aprofundarmos esse conhecimento
	P7	Sim	Não justificou

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com as respostas obtidas, foi analisado que, de um total de 7 respostas, obtivemos 6 de elas com afirmativas de negação, e 1 resposta positiva para a questão acima. Mediante a pergunta supracitada, analisamos que as quatro 04 professoras P1, P3, P5 e P7 responderam negativamente e sem justificativas “não” para a questão.

Já a docente P2, relatou que “Infelizmente a graduação não prepara o futuro para tal metodologia”. E, a professora P4 respondeu que as disciplinas cursadas no curso de pedagogia “não” contemplam a prática pedagógica e completou: “e essa falta reflete diretamente na prática através das dificuldades no ensino da língua”.

Com base na fala da professora dessa professora, podemos inferir que sua concepção a respeito da falta de mais disciplinas dentro do curso de pedagogia reverbera nas suas dificuldades em elaborar práticas pedagógicas que estimule o ensino de língua portuguesa na sala de aula.

Vejamos o que inferem os autores Cortes, Martins e Souza, (2021 p. 4), em seus estudos quando falam que: “a formação inicial docente é fase principal para outras transformações”. Tratando-se dessa citação, é inegável que a docência começa na formação inicial, e é bem verdade que na academia, local onde se começa a formação acadêmica e profissional dos

professores, as discussões envolvendo a teoria e a prática são reais, mas não suficiente segundo os dados da pesquisa.

Diante desse cenário, outras disciplinas, quase sempre, até certo ponto menos importantes, acabam se sobrepondo à necessidade da formação inicial desse docente em saber lidar com o processo da alfabetização e leitura.

Sabemos que os pedagogos são responsáveis pela base com relação a apresentação, compreensão e apropriação do princípio do sistema linguístico/habilidades orais das crianças. Vejamos o que diz Rojo sobre o assunto relacionado a linguagem como atividade constitutiva do conhecimento de mundo pela criança:

Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e passam pela mediação do outro, do interlocutor. [...] a dialogia [...] vai proporcionar, ao mesmo tempo, a constituição da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogos (os papéis no diálogo), a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico sobre os quais a criança vai operar, e a própria construção da linguagem, que por si é um objeto sobre o qual a criança também, vai operar (Rojo 1998, p. 88, *apud* Scarpa, 1987, p. 119).

Para a estudiosa, a linguagem da criança é algo constitutivo, e é pelas diferentes linguagens que elas constroem seus conhecimentos sobre o mundo. Sabemos que, dentro do processo de conhecimento sobre a língua/linguagem, as crianças precisam de uma mediação, pois é, também, por meio dos discursos que elas vão desenvolver sua autonomia e a argumentação.

Continuando as análises, a professora P5 respondeu apenas com o “não” e não justificou a sua resposta. A docente P6 respondeu, apresentando a seguinte argumentação: “não” e completou “poderia ter um espaço a mais para aprofundarmos esse conhecimento”.

Com base na resposta da professora P6, podemos analisar que ela sente a necessidade de melhorar suas práticas pedagógicas envolvendo o trabalho com os gêneros infantis na Educação Infantil. E, que o que ela chamou de “espaço a mais”, pode ser a ausência das formações continuadas para o ensino de língua a partir dos gêneros textuais infantis.

Segundo as estudiosas Battisti e Cardoso:

[...] O conhecimento sobre a língua não se define como conhecimento sobre a nomenclatura e a estrutura de um modelo gramatical. O planejamento das aulas de reflexão linguística pode se basear na análise das produções iniciais do aluno e, partindo das dificuldades diagnosticadas pelo professor, podemos pensar em um trabalho mais sistemático sobre elementos linguísticos específicos (Battisti; Cardoso, 2017, p. 122).

Com base na linguística aplicada (LA), os professores precisam conhecer não só a questão conceitual sobre o que é a língua, mas é necessário que os docentes saibam planejar suas aulas e atividades envolvendo as avaliações iniciais e reflexivas sobre o que o aluno já sabe e tem de repertório linguístico, para que assim, possam traçar como serão desenvolvidas, dentro de sala de aula, as habilidades linguísticas relacionadas à escrita e à oralidade.

Diante das respostas dadas pelas professoras, observamos que a maior parte de elas estão de acordo com o entendimento da fragilidade acadêmica diante do seu processo de formação para lidarem com o ensino de língua portuguesa em sala de aula. Sabemos que, na prática diária, os professores têm muitas vezes que recorrer a diferentes procedimentos metodológicos para lidarem com o ensino de língua escrita no contexto escolar.

E, na Educação Infantil não é diferente, principalmente porque os docentes que lidam com esta faixa etária, precisam entender a linguagem das crianças, precisam conhecer seus alunos, seus conhecimentos prévios para poder pensar e elaborar um planejamento que atenda e desenvolva de maneira sistemática as habilidades linguísticas delas. Para Battisti e Cardoso, (2017 p. 34), se o professor percebe a linguagem como prática social que se significa na interação, não faz sentido pedir que os alunos façam listas e mais listas de exercícios gramaticais descontextualizados.

Ainda de acordo com as pesquisadoras Battisti e Cardoso, (2017, p. 36), “É importante frisar que há, sim, um momento que o professor irá falar de nomenclaturas para que todos possam construir o estudo sobre a língua. O que faz toda diferença são as escolhas do que e como levar para a sala de aula os recursos da língua que serão utilizados”.

Continuando a análise da questão, a professora P7 respondeu que “sim” que o curso de pedagogia contempla disciplinas suficientes para trabalhar na prática, com o desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas para o ensino da língua a partir dos gêneros textuais infantis na Educação Infantil. Porém, não justificou sua resposta.

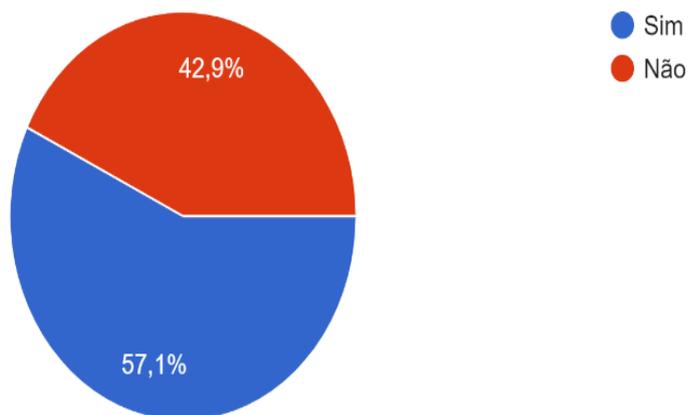
Sendo assim, diante da análise feita sobre a pergunta apresentada, corroboramos o pensamento das estudiosas Battisti e Cardoso, (2017), porque entendemos que a didática na Educação Infantil deve ser diferenciada e específica. Além disso, temos que ter intencionalidade pedagógica, conhecimento sobre as escolhas dos gêneros textuais, sobre o momento de optar pelos recursos que contribuem para a apropriação da língua, ora levando em consideração a língua enquanto estrutura para ensinar o nosso sistema linguístico escrito, ora se apropriando da concepção de língua, enquanto função social que se constrói através das interações entre os interlocutores.

Seguimos apresentando as análises sobre o gráfico referente a seguinte pergunta: A aquisição dos conhecimentos teóricos voltados para as práticas de letramentos construídos na graduação repercute de alguma forma na sua atuação?

Conforme o gráfico abaixo, 57% das participantes concordam que a aquisição dos conhecimentos teóricos voltados para as práticas de letramentos construídos na graduação repercutem, de alguma forma, na sua atuação. E, 42% acreditam que o conhecimento teórico voltado para as práticas de letramentos construídos na graduação não repercute de alguma forma na sua atuação dentro de sala de aula.

**Gráfico I** – A aquisição dos conhecimentos teóricos voltados para as práticas de letramentos construídos na graduação repercute de alguma forma na sua atuação?

7 respostas



**Fonte:** Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

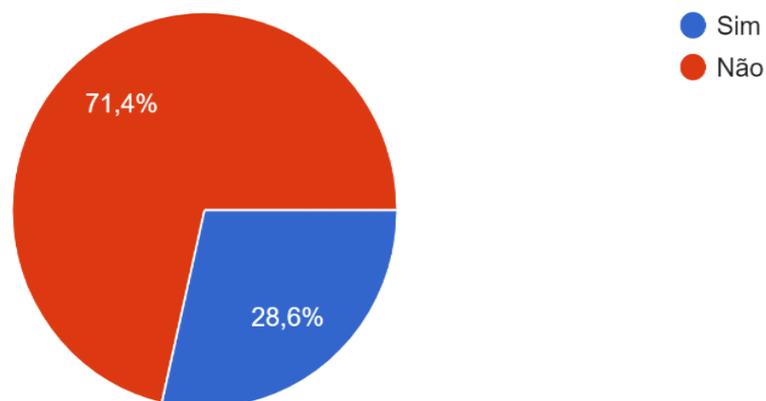
De acordo com o gráfico I, as professoras entendem que a teoria adquirida ao longo de sua formação dentro da universidade repercute, de alguma forma, em suas ações no espaço escolar. Sobre isso, o estudioso Libâneo diz que

[...] As disciplinas de formação teórico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem a teoria os problemas e desafios da prática. A formação dos professores implica, pois, numa contínua interpenetração entre teoria e prática a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente (Libâneo, 1994, p. 27 e 28).

Com base na citação acima, podemos inferir que o autor retrata a formação dos professores como uma correlação entre a teoria e a prática, a partir das experiências e problemáticas encontradas no dia a dia dos docentes. Ou seja, esta correlação é feita com base na reflexão, ação e reflexão com relação à didática exercida. Isso nos faz refletir que não se constrói uma educação sem fazer estudos teóricos, muito menos, sem levar em consideração os problemas reais encontrados nas situações diárias da escola.

Na sequência, temos o gráfico II abaixo, que traz a 7ª pergunta, que objetivou investigar se as pedagogas conheciam a ciência chamada de linguística aplicada. E os dados levantados foram estes: 71% das entrevistadas não conhecem a linguística aplicada, e 28% conhecem ou já ouviram falar dela.

**Gráfico II – Você conhece a ciência chamada de Linguística Aplicada?**  
7 respostas



Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado e aplicado pesquisadora, 2023.

Com isso, constatamos que as pedagogas desconhecem esta ciência LA, motivo pelo qual resolvemos trazer o pensamento das autoras Battisti e Cardoso quando dizem que:

A linguística aplicada - LA se diferencia da linguística por ser pautada diretamente por demandas sociais, tendo como objeto de investigação a linguagem como prática social contextualizada, ou seja, é a ciência que estuda a linguagem em uso em diferentes contextos e com diferentes objetivos comunicativos e interacionais (Battisti; Cardoso, 2017, p. 13).

Desse modo, com base no pensamento das estudiosas, a linguística Aplicada - LA é uma ciência que é diferente da Linguística, mesmo as duas ciências trabalhando com o mesmo

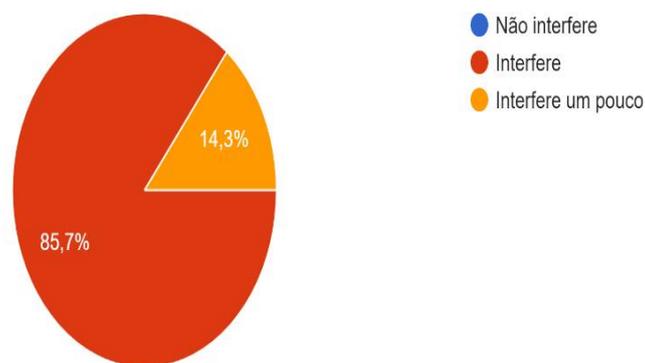
fenômeno (língua). A linguística aplicada se aproxima mais da realidade social, porque tem a concepção de língua em uso, justamente, pelo fato de procurar trabalhar com os estudos sobre a língua/linguagem em *lócus*. Assim, pode-se dizer que a LA é uma ciência independente, que atua diretamente com as práticas sociais.

Após a conclusão das análises, referente ao conhecimento ao conhecimento da LA, fizemos a seguinte pergunta: para você, conhecer a linguística aplicada interfere na sua forma de ensinar a língua?

### Gráfico III- A Linguística Aplicada interfere na sua forma de ensinar a língua?

Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?

7 respostas



Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado e aplicado pela pesquisadora, 2023.

Com base nas respostas coletadas, analisamos que cerca de 85,7% das pedagogas relataram que o fato de conhecerem a linguística aplicada interfere em sua forma de como trabalhar com o campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação e 14,3% das entrevistadas responderam que interfere um pouco em sua forma de trabalhar com o campo de experiência relacionado à linguagem em sala de aula. Nenhuma das entrevistadas responderam a opção de não interfere. Nenhuma das entrevistadas responderam a opção de não interfere.

Apresentaremos, agora, a discussão sobre a pergunta: o que é língua/linguagem para você? Por meio dessa questão, buscamos compreender a concepção das professoras com relação à língua/linguagem. O quadro abaixo, retrata as respostas colhidas das participantes.

Quadro 14 – Língua/linguagem

Seção 2	Prof.	Respostas
O que é língua/linguagem para você?	P1	Na minha opinião língua está ligado ao conjunto de regras gramaticais de um determinado lugar e linguagem é um conjunto de sinais que serve que a comunicação exista de forma clara.
	P2	Língua está relacionada a normas gramaticais e linguagem um conjunto de símbolos para que haja uma comunicação clara.
	P3	É um conjunto cultural com letras que formam e sons que formam uma língua.
	P4	Língua se refere ao dialeto de determinado povo e a linguagem é a forma de se expressar verbal ou não verbal.
	P5	Língua idioma/linguagem qualquer meio de comunicações ex: falando, imagens, códigos, etc.
	P6	Língua é o código linguístico e linguagem é a comunicação através da língua.
	P7	Expressão oral e escrita

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado e aplicado pela pesquisadora, 2023.

Ao analisarmos a resposta da primeira participante, constatamos que a professora P1, em sua opinião, descreveu que a “língua está ligada ao conjunto de regras gramaticais de um determinado lugar”. “E, a linguagem ela entende como sendo um conjunto de sinais que serve para que a comunicação exista de forma clara”.

A segunda professora P2, também trouxe, em suas respostas, a língua como sendo “normas gramaticais”, e “linguagem um conjunto de símbolos para que haja uma comunicação clara”. A docente P3 disse que “É um conjunto cultural com letras que formam e sons que formam uma língua”.

Já para a professora P4, “língua se refere ao dialeto de determinado povo e a linguagem é a forma de se expressar verbal ou não verbal”, a docente P5 diz que a “língua como sendo um idioma e a linguagem como sendo qualquer meio de comunicações exemplos: falando, imagens,

códigos, etc.”. A participante P6 entende que a língua, também, é o código linguístico e linguagem é a comunicação através da língua. A docente P7 respondeu que a língua/linguagem é a expressão oral e escrita.

Como podemos analisar, 4 das 7 entrevistadas compreendem a língua como sendo uma estrutura de normas gramaticais que servem para se comunicar e como um conjunto de sinais. Duas participantes responderam que a língua é o dialeto ou idioma de uma sociedade, apenas 1 trouxe a questão da língua como algo cultural, mas depois justificou que o cultural remete a questão das letras e seus sons. Logo, podemos observar que a maior parte das entrevistadas entende a língua como algo estático e normativo.

Diante das respostas, buscamos entender, através da pesquisa das estudiosas Battisti e Cardoso, em sua obra sobre a Linguística Aplicada ao ensino de português, uma vez que trazem os autores Travaglia (2002) e Geraldi (1984) para afirmar que existem três formas de entender o que é a linguagem e sua concepção para o ensino:

1. A linguagem como expressão do pensamento, vista como materialização do pensamento em palavras, como algo monológico. A língua teria que seguir as regras da gramática, pois essa era a única maneira de expressão considerada correta. O ensino era baseado em textos modelo, ratificando a ideia de língua invariável e estática.
2. A linguagem como instrumento de comunicação: concepção que defende a existência de um sistema constituído por emissor, receptor e mensagem e não considera o contexto e os interlocutores. A mensagem a ser emitida deve seguir um código, um conjunto de signos que são orientados por regras que devem ser dominadas pelos falantes.
3. A linguagem como forma ou processo de interação: nessa concepção, a língua é considerada a forma de interação entre os sujeitos em determinada situação de comunicação. Os interlocutores que a constituem são vistos como sujeitos sócio-históricos que dão significado à interação a partir do seu lugar no mundo. (Battisti; Cardoso, 2017, p. 33).

Desse modo, fica claro que as respostas das participantes referente ao que é língua/linguagem, tendem a estar entre a primeira e segunda concepção de língua, sendo a primeira relativa a expressão do pensamento e a segunda como linguagem em forma de instrumento de comunicação. Logo, entende-se língua como sendo um conjunto de regras, signos linguísticos, normas gramaticais, idioma e dialetos.

Porém, precisamos discutir um pouco sobre a terceira vertente linguística que entende a linguagem como processo de interação. Bakhtin (2003, p. 324), autor principal dessa visão, entende a linguagem como fenômeno social na interação verbal, pois “[...] a língua, a palavra são quase tudo na vida humana.” Esse pressuposto focaliza contextos específicos de uso da

linguagem, analisando cada diferença e cada aspecto de forma singular e única. O objeto de estudo da aula de língua acaba sendo o próprio discurso.

Um dos pontos interessantes, ao analisarmos as respostas coletadas, foi saber que, mesmo com os documentos norteadores da educação trazendo uma concepção de ensino de língua/linguagem de forma interacional e heterogênea, ainda assim, as professoras entrevistadas têm a concepção de língua pautada para a concepção do estruturalismo.

A última concepção, pudemos encontrar nos documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995). A concepção de língua/linguagem como objeto que se constrói de forma dialógica entre os sujeitos, em diferentes contextos sociais. Logo, podemos avaliar que, para esta terceira vertente, a língua é uma concepção dialógica, ou seja, a língua em uso. Ela se constrói nos discursos, nas relações humanas e através do contexto sociocultural dos quais os sujeitos estão inseridos.

E, com relação a essa concepção de linguagem, averiguamos mediante as respostas apresentadas pelas participantes, que a linguagem é uma forma de expressão verbal ou não verbal, um conjunto de símbolos que servem para se comunicar de forma clara. Dessa forma, constatamos que, para elas, a linguagem difere de língua.

Para embasar o conceito de linguagem, buscamos amparo na concepção de Vygotsky sobre a função organizadora da linguagem, que para ele aflora, da relação entre a fala e a ação, pois segundo o teórico:

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato (...) Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. (Vygotsky 1986, p. 29-31)

Ainda, conforme Vygotsky (1986, p. 44), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. Assim, é importante perceber que, para o autor, a linguagem surge e continua seu desenvolvimento, com uso da fala. Esse desenvolvimento perdura desde primeira infância até o fim da vida do sujeito. Dessa forma, é nas relações, que construímos uns com os outros que a língua/linguagem se constrói e se amplia de forma gradativa.

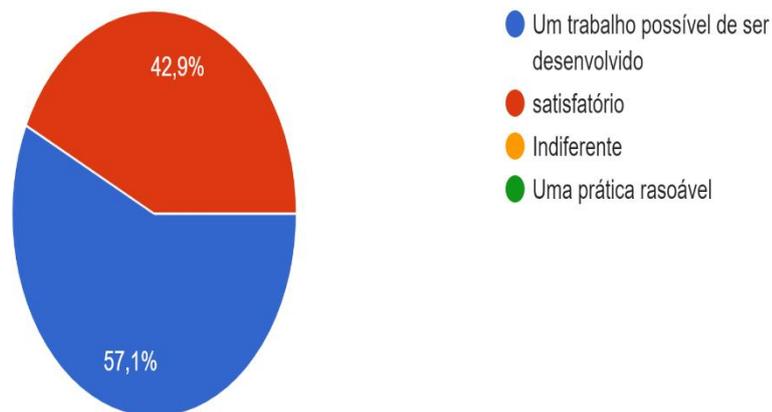
Continuamos com a 10ª questão, que tratou de levantar informações sobre a seguinte questão: como você avalia a importância de se trabalhar com os gêneros textuais na Educação Infantil?

Podemos analisar, através do gráfico IV abaixo, que cerca de 57,1% das professoras concordam que é possível desenvolver um trabalho em sala de aula envolvendo os gêneros textuais na Educação Infantil. E, 42,9% consideram que trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula é satisfatório. Nenhuma das entrevistadas marcaram as opções do trabalho ser indiferente ou uma prática rasoável.

**Gráfico IV-** Gêneros textuais na Educação Infantil

Como você avalia a importância de trabalhar com gêneros textuais na educação infantil?

7 respostas



Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

Como podemos perceber, através das informações coletadas, as docentes concordam com a importância de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula. Sabemos que o trabalho com a literatura infantil favorece as crianças entrar no mundo do faz-de-conta através dos jogos simbólicos.

De acordo com Rojo:

É no “fazer-de-conta que lê”, e no “fazer-de-conta de escreve”, que eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortadas e ganham (ou não) sentidos para a criança. [...] estes jogos e práticas se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola e, ainda, outras menos geralmente distribuídas). É na presença/ausência do

brincar de ler com a criança, do brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada. (Rojo, 1998, p. 124).

Não é nova a afirmação de que os jogos e as práticas de leituras são importantes para o desenvolvimento da linguagem da criança. Porém, é fundamental que os docentes não apenas saibam da importância dos gêneros textuais e dos jogos, mas que façam realmente acontecer as práticas de letramentos envolvendo os jogos simbólicos em sala de aula. Para que assim, as crianças possam ampliar sua oralidade por meio do faz-de-conta e compreender o mundo em que vive.

Para Del Re (2014, p. 26), “Partir do princípio de que a criança entra no mundo da língua/linguagem pelo gênero significa dizer que ela adquire enunciados que fazem parte de um cenário: o das conversas em família, das festas. O que significa que existe todo um mundo linguístico que acompanha essas situações”. Esse mundo linguístico precisa ser explorado de diferentes formas, através de diferentes linguagens, proporcionando às crianças o contado direto com diferentes situações.

Com base na visão da estudiosa Rojo (2000, p. 18), “as situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas”.

Logo, com base nas autoras supracitadas, a língua/linguagem das crianças se desenvolve e amplia-se com base nas interações, envolvendo diferentes contextos e diferentes gêneros que viabilizam a comunicação por meio da oralidade e escrita. Saber que as professoras que responderam à pergunta acima consideram o gênero como sendo um caminho importante e possível a ser seguido dentro do espaço escolar, é relevante, tendo em vista que o trabalho desenvolvido com as crianças é feito prioritariamente por elas.

Seguimos apresentando a próxima questão referente a qual tipo de atividade as professoras costumam utilizar envolvendo os gêneros infantis (fábulas) para desenvolver as habilidades leitoras dos alunos. Buscamos apresentar na íntegra através do quadro 15 as respostas das professoras participantes.

Quadro 15 – Fábulas e habilidades leitoras

Pergunta 11	Prof.	Fábulas e habilidades leitoras
Que tipo de atividades você costuma utilizar envolvendo os gêneros infantis (fábulas) para desenvolver as habilidades leitoras dos alunos?	<b>P1</b>	Atividade com poemas, músicas, fábulas utilizando a dramatização, a brincadeira, o jogo, desenho livre etc.
	<b>P2</b>	Uso de dramatização e a relação palavra x imagem contribui muito para formação leitora dos alunos.
	<b>P3</b>	Roda de leitura, usando a moral como contexto de vida diária, interpretação textual, teatro, caça ao tesouro, guarda-chuva leitor e etc.
	<b>P4</b>	Contaçõ de história, roda de conversa, reprodução oral ou por meio de desenhos.
	<b>P5</b>	Com a turma de bebês que trabalho ainda não experimentei fábulas.
	<b>P6</b>	Teatro
	<b>P7</b>	Contaçõ de história, dramatizaçõ, observaçõ de imagens sequenciadas, relacionar palavras a imagens, reconto por meio de roda de conversa ou desenho livre, etc...

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

Aqui, podemos constatar que as professoras relataram que trabalham com atividades envolvendo músicas, fábulas, dramatização, jogo, desenho livre, atividades que envolve palavra x imagem, brincadeiras de caça ao tesouro, recursos didáticos como: guarda-chuva leitor, contaçõ de história, roda de conversa, reprodução oral. Das sete 7 entrevistadas, apenas a P5 respondeu que ainda não experimentou contar histórias envolvendo o uso das fábulas infantis para a sua turma de (bebês).

Analisando o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018), sobre como o ensino de língua na infantil e como isso deve acontecer na Educação Infantil, encontramos a seguinte afirmação:

[...] a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2018, p. 42).

Com base na citação acima, podemos perceber que respostas dadas pelas docentes sobre as suas atividades estão de acordo com o que preconiza a base para o ensino de língua na EI, pois como constamos elas trabalham com diferentes estratégias pedagógicas envolvendo a linguagem infantil. No entanto, não podemos deixar de informar que o estudo, também constatou que apenas duas professoras buscam trabalhar em suas propostas de atividades envolvendo o gênero fábula fazendo a relação entre o texto escrito as imagens.

De acordo com Soares (2020, p. 265), “dependendo do tema e do nível das crianças, a produção do texto pode ser individual, em duplas, em grupo ou coletivamente, envolvendo toda a turma”. Com base na citação acima concordamos com Soares (2020) quando diz que o ensino sistemático envolvendo, por exemplo, o manuseio correto do livro, as diferenciações entre ilustrações e escritas, personagens, título da obra, autores da obra e a aprendizagem referente à direção da nossa escrita, que começa da esquerda para a direita, pode ser ensinado desde o ingresso da criança na Educação Infantil.

Também encontramos na Base amparo sobre a citação de Soares, a respeito do trabalho envolvendo os textos, vejamos o que diz a Bncc (2018, p. 42) sobre o ensino de língua na EI “o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros”.

Prosseguimos para as respostas referente ao quadro 16, que teve como intencionalidade saber que tipo de atividades as professoras utilizavam para desenvolver a competência oral (fala) dos seus alunos.

Quadro 16 – Competência oral

Pergunta 12	Prof.	Respostas
Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (fala) dos alunos?	P1	Reconto de história, cantar uma música, teatrinho etc.
	P2	Reconto de histórias infantis, uso da musicalização, roda de conversa, teatrinho etc.
	P3	Teatro, faz de conta, ser ajudante da sala, reconto.
	P4	Roda de conversa ou reprodução oral da

		história, cantigas de rodas.
	<b>P5</b>	Dinâmicas, imitação, musicalização, roda de conversa, etc.
	<b>P6</b>	Produção áudio visual, oralidade, contar histórias, músicas.
	<b>P7</b>	Roda de conversa, jogo de perguntas e respostas, reconto da história.

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir da pergunta acima, identificamos que as docentes buscam desenvolver suas práticas pedagógicas estimulando a competência oral das crianças a partir de: rodas de conversas, musicalização, teatro, reconto de histórias.

Sabemos que o trabalho através da ludicidade na Educação Infantil desenvolve na criança seus aspectos motores, sociais, emocionais, ou seja, favorece o desenvolvimento infantil de forma integral. A brincadeira para criança é algo sério, pois é por meio desse eixo que elas conseguem estabelecer suas relações, com os outros e com a sociedade.

Por isso, quando o professor tem ciência da importância do ato de planejar suas aulas, levando a seriedade que é o ato de brincar, as aprendizagens das crianças ocorrem de maneira mais significativa. A base Nacional Comum Curricula (2018), afirma que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Ainda de acordo com esse documento:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 43).

Podemos observar que as professoras possibilitam, em suas atividades, a participação das crianças em diferentes momentos de aprendizagens envolvendo a oralidade. Com isso, podemos constatar que elas trabalham dentro de uma visão progressista de ensino, respeitando o que preconiza a base sobre as experiências com relação ao desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil.

Dessa forma, constatamos com base nas respostas coletadas que as docentes trabalham se apropriando do gênero música, da dramatização, do teatro e do reconto de uma história para desenvolver as habilidades linguísticas, sobretudo a oralidade das crianças.

Diante disso, analisamos e entendemos que existem estratégias metodológicas que ajudam no processo de aquisição da leitura na Educação Infantil.

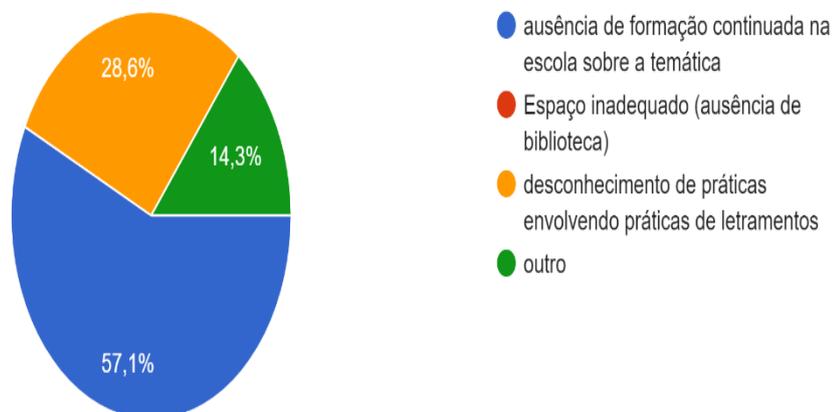
Por fim, apresentamos o nosso último gráfico com a seguinte pergunta: Qual o seu maior desafio em trabalhar com os gêneros textuais na Educação Infantil? Com base no gráfico, averiguamos que, cerca de 57% das pedagogas entrevistadas responderam que a ausência na formação continuada dentro do espaço escolar, discutindo sobre a temática acima é um desafio para a construção de suas atividades envolvendo os gêneros textuais.

Para as entrevistadas, a falta dessa discussão sobre como trabalhar com os gêneros em sala de aula não ajuda a avançarem com relação a desenvolver estratégias para além daquelas que elas já relataram. Analisando as respostas, nos chama a atenção o fato de a instituição escolar, ambiente que deveria ser provedor de temáticas envolvendo o como trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, porém não o faz.

Com isso, fica claro que a função do professor é promover as estratégias para o aprendizado dos alunos, mas o aprendizado dos discentes não são apenas de incumbência do professor, as secretarias de educação, as escolas e o próprio MEC têm o papel de prover os meios para que o ensino de qualidade aconteça na sala de aula.

**Gráfico V** – Qual o seu maior desafio em trabalhar com os gêneros textuais na Educação Infantil?

7 respostas



Fonte: Dados obtidos por meio do questionário elaborado pela pesquisadora, 2023.

O segundo grupo que corresponde a 28,6% das pedagogas, respondeu que o desconhecimento envolvendo as práticas de letramento, com base nos gêneros textuais, é um desafio para se trabalhar com os gêneros textuais na Educação Infantil. E, 14% das professoras marcaram a opção “outro”, e nessa opção teria que justificar com: caso tenha respondido (outro), favor justificar, mas apenas uma justificou sua resposta dizendo que: “ausência de grade curricular na graduação para tal proposta”.

As outras participantes não quiseram ou não souberam justificar. Por fim, nenhuma das entrevistadas responderam a opção referente aos espaços inadequados, como por exemplo, a ausência da biblioteca dentro do espaço escolar.

Assim, podemos observar através das análises descritas e respondidas pelas professoras que o trabalho com as práticas de letramentos envolvendo os gêneros textuais é necessário desde graduação e conseqüentemente, é preciso que se estenda ao longo da carreira profissional dos docentes.

Logo, a escola como espaço de fazer ciência precisa ampliar a discussão sobre como trabalhar com os gêneros em sala de aula, sobretudo na Educação Infantil, principalmente em suas formações continuadas, haja vista que são nestes momentos que ocorrem as trocas e partilhas de práticas exitosas entre os docentes de diferentes seguimentos da EI.

Na próxima seção, iremos apresentar uma possibilidade de ferramenta pedagógica, um manual de orientações referentes a como desenvolver práticas de letramentos utilizando como eixo central do gênero fábulas.

## **7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GUIA PEDAGÓGICO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENVOLVENDO O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Como proposta de intervenção para esta dissertação, elaboramos um Guia Pedagógico contendo práticas de leitura envolvendo o gênero fábula na pré-escola. Objetivamos, com isso, compartilhar com os professores que lecionam na EI algumas sugestões de como trabalhar em sala de aula com este gênero, dando espaço para as devidas modificações que cada professor pode fazer em seu contexto de ensino.

Buscamos, também, com este produto, ampliar os conhecimentos dos professores, fazendo-os refletirem sobre a importância de trabalharem com práticas que estimulem as habilidades leitoras e sociais desde a Educação Infantil. A partir das análises das impressões percebidas nas respostas ao questionário, fica evidente a importância da leitura diária em sala de aula, considerando as múltiplas formas de linguagens.

O fato é que a EI tem uma função diferente perante a formação dos educandos, que é o desenvolvimento de práticas de letramento, o que é visto no próprio currículo desta etapa da educação. Neste momento, as crianças ingressam na cultura da leitura e da escrita, assim como desenvolvem diferentes formas de linguagem, a saber : oralidade, a dança, a expressão corporal, a linguagem matemática entre outras.

Dessa forma, a intencionalidade da proposta aqui apresentada é darmos um retorno social através da elaboração de uma intervenção que auxilie o professor na construção de repertório para desenvolvimento de práticas de ensino dessas várias linguagens. Na outra ponta, o aluno também se beneficia ao ter garantido o trabalho com língua que considere a necessidade de desenvolvimento das habilidades leitura e escrita.

A sala de aula, sendo um espaço de promoção de práticas de leitura, precisa desenvolver vivências que contribuam com o letramento das crianças. Logo, pensamos em desenvolver um material estruturado como um Guia Pedagógico, voltado para os docentes que desenvolvem um trabalho com as crianças que estão em idade pré-escolar.

Dessa maneira, o professor da EI terá acesso a um material que lhe trará sugestões de como trabalhar com o Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, através deste produto organizado como fruto da pesquisa ora desenvolvida.

Trata-se de um guia Pedagógico organizado com base na metodologia apresentada por Magda Soares (2020), na obra *Alfabetar*, considerando que

[...] é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **alfalettrar** (Soares, 2020, p. 12).

Entendendo que é necessário trabalhar com práticas de letramento e estratégias sistemáticas de apropriação do princípio alfabético, organizamos este guia da seguinte forma: levantamento dos critérios de escolhas para se trabalhar com o gênero fábula; e proposta de como montar as estratégias de leitura, considerando o que podemos estimular durante a leitura mediada, quais estratégias podemos adotar antes, durante e após a leitura mediada. Ao final do material, como forma de colaborar na construção do repertório do professor que fará uso do guia, deixamos algumas sugestões de leituras complementares.

Esperamos, com esta proposta, que o professor possa ter um caminho sugestivo para trabalhar em sala de aula as habilidades linguísticas referentes à leitura, compreensão e oralidade das crianças.

## 7.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

O Guia Pedagógico: *Práticas de leitura a partir do gênero textual fábula* foi desenvolvido como proposta de um material consultivo que foi embasado nos estudos do Alfalettrar, obra desenvolvida pela linguista Soares (2020). Este produto visa agregar e compartilhar práticas pedagógicas que desenvolvem as habilidades de leitura e oralidade, bem como a compreensão de textos, essas práticas são possíveis de serem realizadas com crianças pequenas em sala de aula.

Na primeira etapa deste produto, podemos encontrar os primeiros passos sobre a escolha das fábulas para trabalhar em sala de aula. Vejamos, primeiramente o que diz a Base Nacional, sobre o que é possível estimular nas crianças a partir do gênero fábula. A BNCC (2018, p. 42) traz que “Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação”.

No exemplo abaixo, trouxemos a caixa de orientação com alguns objetivos que foram retirados da BNCC e outros mais específicos que foram construídos por nós para se trabalhar as habilidades linguísticas das crianças. Lembrando que este material pode ser encontrado no apêndice do trabalho.

### O que é possível estimular com o gênero fábula?

Lembre-se, professor! Aqui é o momento que você pensa nos objetivos que quer alcançar.

- **(EI02EF03)** Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
- **(EI02EF04)** Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
- **(EI02EF06)** Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
- Diferenciar letras, números e outros símbolos.
- Compreender o mundo através da leitura do gênero fábula
- Estimular a consciência fonológica
- Identificar o gênero do texto pela configuração gráfica e características do portador.
- Reconhecer, em livros capa, o autor, o ilustrador.

Sabemos que a escolha dos objetivos são essências para o processo de ensino e aprendizagem, por isso, resolvemos cuidadosamente, escolhê-los com base na BNCC e nos objetivos específicos desenvolvidos aqui para se trabalhar com o ensino de língua/linguagem em sala de aula.

Dando continuidade, temos a etapa 1 do guia que encontramos os critérios de escolhas, caminho de base para o trabalho a ser desenvolvido com o texto literário e que leva os docentes a terem uma melhor compreensão sobre o material escolhido no ato da leitura em sala de aula, tendo em vista que o livro é considerado como instrumento central para a aprendizagem.

Dessa forma, trabalhar fazendo as escolhas certas, está diretamente, relacionada a escolha do texto, como também no fato de observar e respeitar a faixa etária de idade das crianças.

O segundo ponto que buscamos apresentar no guia refere-se a escolha do local em que será feita a leitura para as crianças, tendo em vista, que o ambiente neste caso ajuda na

compreensão da leitura, por isso, ele deve ser calmo e tranquilo para que as crianças possam apreciar todo o contexto.

Ainda, encontramos dentro dos critérios de escolhas, outros pontos que envolvem a figura do professor, tendo em vista que cabe a ele preparar as crianças previamente para a leitura, dando-lhes alguns spoilers sobre o tema escolhido, assim como, fazer uma leitura prévia da fábula, trabalhar a estrutura do gênero como: quem são os personagens, o autor do texto, o título da história, além disso, cabe ao docente analisar o texto literário, suas ilustrações, se as imagens são legíveis e se as crianças conseguirão reconstituir a narrativa com base nas imagens.

Dessa forma, a etapa 1 do Guia Pedagógico: *Práticas de leitura a partir do gênero textual fábula*, apresenta as possibilidades de como trabalhar com as crianças da pré-escola levando em consideração o nível de complexidade do texto que está relacionado ao tamanho do livro ou texto, pois isso é um fator importante, haja em vista que, o tempo da leitura prende a atenção de elas ou pode dispersá-las.

Abordamos, também, os critérios para a leitura mediada, que faz parte da segunda etapa do guia, que envolve a situação inicial, conflito (problema), busca de solução, o clímax e o desfecho, porém é se faz necessário o professor conhecer cada critério acima para que ele possa desenvolver um trabalho envolvendo a leitura de modo processual em sala de aula.

Vejamos o que diz Soares sobre o assunto:

Deve-se escolher textos que podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências. Mas os desafios devem estar dentro das possibilidades das crianças a quem a leitura vai ser proposta, e adequados aos objetivos de desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação (Soares, 2020, p. 224).

Concordamos com a proposta da estudiosa, pois também acreditamos que os textos devem ser escolhidos de modo adequado, para que assim as crianças possam ter experiências diferentes e desafiadoras com os livros literários.

Posto isso, vamos agora a segunda parte do produto, que visa apresentar três estratégias para trabalhar com o gênero fábula dentro de sala de aula. O primeiro passo para este momento é saber que, existem três etapas, que irão estimular a leitura das crianças, sendo elas: orientações de estratégias de leitura sobre o que vai acontecer antes da leitura, durante e depois da leitura.

Partindo dessa premissa, sabemos que a escolha das estratégias de ensino perpassa pelo planejamento instrumento didático, que consideramos parte fundamental para o

desenvolvimento da aula. Pensando nisso, escolhemos para a etapa 2, o modelo de estratégia que trouxe como base a fábula: O Rato da Cidade e o Rato do Campo.

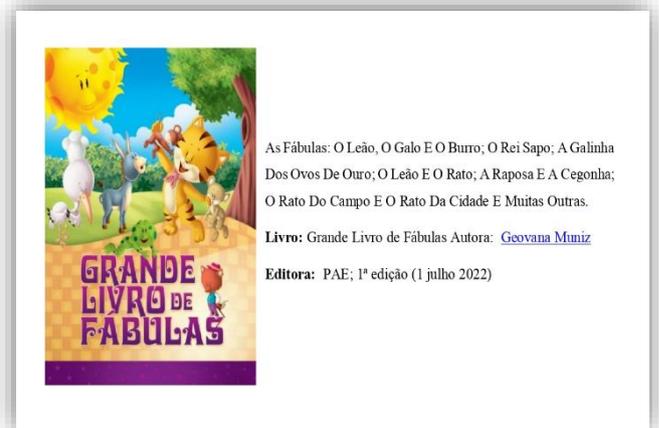
Optamos por esta fábula porque acreditamos ser pertinente apresentar as crianças os modos e estilos diferentes de organização da vida no campo e a vida na cidade. O assunto é interessante porque possibilita ao professor no momento após a contação do texto promover o debate a respeito da diversidade cultural.

Para uma melhor compreensão sobre o assunto apresentamos abaixo o livro que foi escolhido para esta ação pedagógica.

### ATENÇÃO, PROFESSOR!

Observe na ilustração da capa do livro que ele já traz elementos que podem ser trabalhados, como, por exemplo, alguns personagens das histórias.

Este recurso didático é uma coletânea de fábulas que certamente irá auxiliá-lo no seu dia a dia dentro de sala de aula. Dentre os diferentes textos escolhemos trabalhar com a fábula: O Rato da Cidade e o Rato do Campo.



O trabalho na EI se faz de modo lúdico, mas com intencionalidade, por isso, a relevância desta segunda etapa, pois, ela nos possibilita a pensar o como operacionalizar em sala de aula a leitura mediada.

O guia traz o processo de preparação que antecede a leitura mediada, e neste momento é necessário pensar sobre a seleção prévia do livro ou coletânea de fábulas. A primeira ação encontrada na segunda etapa é: trabalhar a capa do livro e autor que escreveu a história, buscar estabelecer relação entre o título e as ilustrações encontradas na capa do livro. Além disso, é preciso ter o cuidado de não se caracterizar demais, pois a proposta desse guia é trazer o texto como instrumento central para o despertar da criança sobre a leitura.

No segundo passo, buscamos mostrar através do modelo contruído no produto o que pode ser feito durante a leitura mediada, uma vez que traz de forma consciente algumas modos de interagir com o texto e as crianças de maneira simultânea. Para isso, durante a leitura é preciso levar em consideração alguns critérios como: fazer a primeira leitura sem interrupções, e segunda leitura devemos fazer com interrupções, a fim de explicar para as crianças as possíveis palavras desconhecidas que poderão ser encontradas no texto.

Neste momento, a leitura da fábula deve ser feita através de interrupções como, por exemplo, a primeira interrupção: o rato da Cidade convida o Rato do Campo para ir a sua casa na cidade. A segunda interrupção, conflito ou problema, o gato e o rato morando na mesma casa, ou seja, o Rato da Cidade vivia na mesma casa que o gato. Também devemos trabalhar o Clímax, como sendo a terceira interrupção, e para isso, buscamos discutir sobre por que o Rato do Campo vai embora com medo de ser pego, e por fim trouxemos a quarta interrupção com o desfecho: o Rato do Campo voltou para a sua casa onde sentia-se livre.

Para melhorar a nossa compreensão, vamos visualizar como encontramos tudo isso, no modelo do guia

## PROFESSOR!

Neste momento, devemos trabalhar a compreensão do texto com as crianças. De forma clara e objetiva podemos fazer perguntas que levem as crianças a perceberem que são os personagens da história, os conflitos que os personagens tiveram que enfrentar, o clímax e o desfecho da história.

### PREPARAÇÃO ANTES DA LEITURA MEDIADA

#### FÁBULA

##### O RATO DA CIDADE E O RATO DO CAMPO

- ✚ Selecione, previamente o livro (coletânea de fábulas)
- ✚ Prepare um ambiente claro e calmo
- ✚ Mostre a capa do livro, autor
- ✚ Trabalhe a relação entre o título da fábula e as ilustrações do texto
- ✚ Não é necessário se fantasiar para chamar a atenção das crianças. Pois neste momento o texto é o centro para a aprendizagem

### DURANTE A LEITURA MEDIADA

- ✚ Faça a leitura sem interrupções, leia com entonação correta de forma clara e expressiva
- ✚ Faça a leitura com interrupções explicando as palavras desconhecidas encontradas no texto
- ✚ Explique quem são os personagens da fábula
- ✚ Trabalhar a estrutura da fábula: Situação inicial: 1º interrupção o rato da Cidade convida o Rato do Campo para ir a sua casa na cidade
- ✚ Conflito (problema): 2º interrupção o Rato da Cidade vivia na mesma casa que o gato
- ✚ Clímax: 3º interrupção o Rato do Campo vai embora com medo de ser pego
- ✚ Desfecho: 4º interrupção o Rato do Campo voltou para a sua casa onde sentia-se livre

Para concluir esta etapa, desenvolvemos a proposta de finalização da leitura mediada. Neste momento, as crianças devem ter a oportunidade de terem experiências nas quais possam se expressar de diferentes formas. De acordo com a Base Nacional:

Na Educação Infantil é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 42).

Entendendo que as crianças apresentam diferentes formas de linguagens, concordamos com o documento normativo, no tocante a promoção de vivências que ampliem a participação de elas em momentos de escuta e em momentos de conversação, pois isso contribui para a compreensão leitora e o conhecimento de mundo.

Por isso, entendemos que para a finalização da leitura mediada devemos levar em consideração os seguintes pontos: o professor deve propor que as crianças que relatem, por meio da conversação o que compreenderam sobre a fábula o Rato da Cidade e o Rato do Campo, em seguida estimular as crianças fazendo perguntas, além disso, é preciso propor um momento que leve as crianças a expressarem-se por meio da escrita espontânea (desenho) o que compreenderam sobre a fábula apresentada, por fim fazer juntamente com as crianças uma reflexão sobre a moral do texto

Por fim, apresentamos a conclusão do guia como sendo o resultado da pesquisa desenvolvida durante a minha pós-graduação ofertada pelo Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), na área de concentração: Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E, com isso, buscamos compartilhar práticas de letramento para o trabalho com crianças em idade pré-escolar, bem como, motivar os professores a trabalharem com este material consultivo envolvendo o Campo de Experiência escuta, fala pensamento e imaginação de forma diferente. Além do mais, consideramos que as atividades envolvendo as fábulas contribuem para a ampliação da imaginação, da criatividade, do desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Pretendemos deixar algumas sugestões de leituras complementares que ajudaram nesta pesquisa, e certamente irá auxiliá-lo em sua busca por novos conhecimentos sobre práticas de letramentos, jogos pedagógicos, consciência fonológica em crianças pequenas.

## SUGESTÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES



2019.

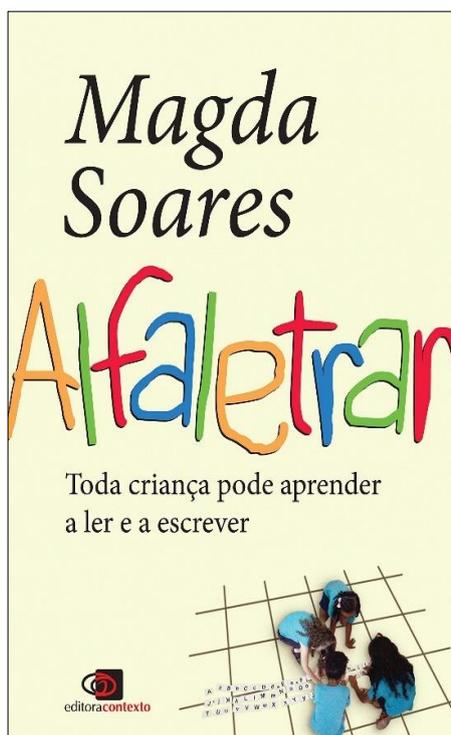


Este livro busca esclarecer essas questões fundamentais e apresenta ao leitor uma proposta didática de orientação construtivista, com situações de ensino lúdicas, já testadas em diferentes salas de aula. Nelas, os aprendizes são motivados a “olhar para o interior das palavras” e, assim, descobrir o mistério que está por trás de escrever com o alfabeto. Utilizando jogos, poemas e cantigas, o ensino de alfabetização aqui exposto visa incentivar as crianças a assumir uma atitude curiosa e prazerosa ao brincarem com as palavras orais e escritas de nossa língua.

Morais, Gomes Arthur. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Autêntica,

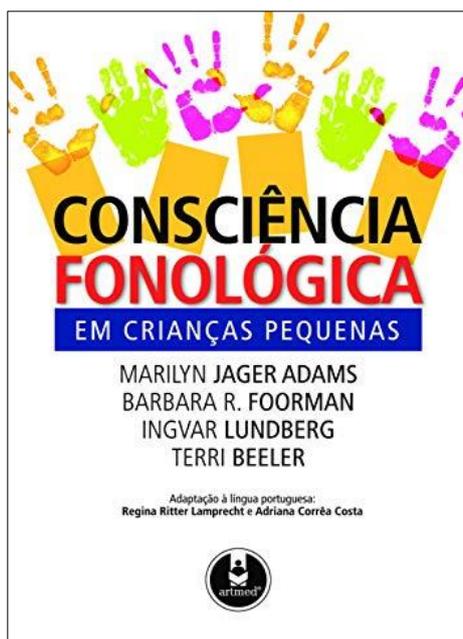
As Fábulas: O Leão, O Galo E O Burro; O Rei Sapo; A Galinha Dos Ovos De Ouro; O Leão E O Rato; A Raposa E A Cegonha; O Rato Do Campo E O Rato Da Cidade E Muitas Outras.

Muniz, Geovana. **Grande Livro de Fábulas**. Editora: PAE; 1ª edição (1 julho 2022)



Qualquer criança pode aprender a ler e a escrever? Neste livro, a professora Magda Soares, com décadas de experiência na atuação com professores e alunos da rede pública de ensino, mostra que sim. Ao longo de seis capítulos, a autora expõe, em detalhes, um projeto de alfabetização e letramento bem-sucedido na prática, que contraria todas as estatísticas. Apresenta atividades realizadas e observadas por ela em sala de aula e explica como tudo isso pode ser aplicado por todos os envolvidos em um objetivo comum e fundamental: uma educação verdadeiramente democratizada no nosso país. Livro essencial para educadores, professores, pedagogos e todos os interessados em defender o direito à educação de qualidade.

Soares, Magda. **Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. ed. São Paulo: Contexto, 2020.



Este livro foi inteiramente adaptado a nossa realidade e língua, trata-se de um recurso indispensável para colocar em prática, com propriedade e certeza de êxito, essa nova forma, bem-sucedida no exterior, de ensino da leitura e escrita para crianças pequenas.

Adams, Jarde Marilyn. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um lugar de formação humana que deve priorizar as diferentes linguagens e o desenvolvimento integral dos alunos, seja nas dimensões sociais, afetivas, físicas e intelectuais. Desenvolver um trabalho levando em consideração essas dimensões, requer do professor uma sensibilidade didática na hora de pensar as estratégias de ensino que atendam e desenvolvam as múltiplas linguagens das crianças.

Neste trabalho, também buscamos promover uma discussão sobre a importância do diálogo entre as duas áreas de conhecimento: a Linguística Aplicada e a Pedagogia. Além disso, através da pesquisa-ação que foi desenvolvida com os professores da Educação Infantil, buscamos refletir sobre as dificuldades e possibilidades de trabalhar com as práticas de letramento a partir do gênero fábula.

Ao analisarmos o questionário aplicado, inferimos que o trabalho com as práticas de letramento envolvendo os gêneros, deve começar na graduação e conseqüentemente, é preciso se estenda ao longo de toda a carreira profissional dos docentes. Sabendo que a escola é um dos locais em que os pedagogos podem atuar é necessário que os professores participem de formações continuadas que os possibilite a terem um espaço de discussão acerca de como é possível trabalhar com os gêneros em sala de aula.

Diante dessas análises, propomos uma intervenção que culminou na produção de um Guia Pedagógico com práticas de leitura envolvendo o gênero fábula. Acreditamos que esse material servirá de apoio aos docentes que trabalham com o processo de aquisição da linguagem das crianças em fase pré-escolar.

Dessa forma, este trabalho traz contribuições, tanto para o universo acadêmico, como para os pedagogos que estão atuando na primeira etapa da educação básica. E, para conduzir esta pesquisa, traçamos o nosso objetivo geral com o intuito de refletir sobre a importância da LA na formação docente dos professores pedagogos que atuam na EI.

Nesse sentido, esta pesquisa é relevante, pois tratou de apresentar, refletir e propor uma discussão, sobre algumas problemáticas envolvendo a formação dos professores, práticas de letramento e alfabetização, infância e suas múltiplas linguagens.

Desse modo, não podemos desconsiderar a correlação entre a ação reflexiva com relação à teoria, pois isso nos faz pensar que não se constrói uma educação sem pesquisas e estudos teóricos, muito menos, sem levar em consideração os problemas reais encontrados no dia a dia da escola.

Dito isso, acreditamos que os autores que embasam a nossa pesquisa contribuem para fortalecer o nosso estudo, pois buscamos fazer uma ponte de diálogo entre os estudiosos da área da Linguagem e da Educação. Acreditamos que isso enriqueceu a nossa fundamentação teórica.

Dessa forma, há uma intencionalidade com este estudo de darmos um retorno acadêmico ao Programa de Pós - Graduação em Linguística e Ensino (UFPB), mas também, desejamos profundamente com esse trabalho dar um retorno social aos docentes da EI que estão enfrentando os desafios diários em sala de aula.

Dessa forma, pretendemos, com esse estudo, partilhar ideias e práticas pedagógicas que colabore com pesquisas acadêmicas da área e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino (UFPB). Assim como, objetivamos contribuir com um retorno social, juntamente, aos professores que estão enfrentando os desafios diários em sala de aula, em se tratando do ensino de Língua na EI.

Assim, consideramos que esta pesquisa motiva os professores a trabalharem com o gênero fábula em sala de aula, pois esse gênero, quando usado no contexto escolar, contribui para a ampliação da imaginação, da criatividade, do desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Além disso, não podemos negar o papel fundamental que a escola tem em aproximar os educandos de práticas de leituras, sobretudo para àquelas crianças que não têm a oportunidade de vivenciarem a cultura da leitura e escrita dentro do seio familiar.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BATTISTI, Juliana; SILVA, Bibiana Cardoso da. **Linguística Aplicada ao Ensino do Português** (p. 122). Edição do Kindle.
- BRASIL. DCNEI - **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/DiretrizesCurriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 13 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).
- CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; MARTINS, Analice de Oliveira. SOUZA; Carlos Henrique Medeiros de. **Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases scielo e scopus**. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.34. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820039>.
- COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetação**. 9. Ed. São Paulo: contexto, 2022.
- FOCHI, P. S. (2015). **A didática dos campos de Experiências**. In: Finco, D.; Barbosa, M. C.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 2015.

FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnica de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. (org.) Campinas, SP: mercado de letras, 1995. Coleção: Letramento, Educação e Sociedade.

KAIL, Michéle. **Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Produção de saberes na escola**: suspeitas e apostas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.

LISPECTOR, Clarice. **Outros Escritos**. Organização de Teresa Montero e Lícia Manzo. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/mpf-pb-aciona-uva-e-unavida-por-oferecimento-irregular-de-cursos-superiores/2688904>. Acessado em 05/01/2023.

MARCUSCHI Luiz Antônio e DIONISIO Angela Paiva: **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ética e pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1329102.pdf> Acesso em: 05 jul. 2023.

NUNES Marília Forgearini, SPERRHAKE Renata, MELLO Camila Alves, **Ler para mediar: a literatura infantil na roda** et al. — São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

PEREIRA, Alexandre Macedo. **A Educação Ambiental na Formação de Professores do Curso de Pedagogia-UFPA-PARFOR-Altamira-PA**. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011435.pdf>. Acesso: 10/12/2023.

PITHAN, Livia Haygert; OLIVEIRA, Alice Pacheco. Ética e integridade na pesquisa: o plágio nas publicações científicas. **Revista da AMRIGS**, Porto Alegre, v.57, n.3, p.240-245, jul./set., 2013. Disponível em: <http://www.amrigs.com.br/revista/57-03/1250.pdf> Acesso em: 05 jul. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 2000.

SIGAA. Plataforma Virtual da UFPB. Disponível em: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=162669.%20https://sigarq.ufpb.br/arquivos/20171670389c38467910042099206d3e/Resolucao\\_n\\_64\\_de\\_2006.\\_Aprova\\_PPC\\_do\\_curso\\_de\\_Pedagogia.\\_Curriculo\\_2006.pdf%20](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=162669.%20https://sigarq.ufpb.br/arquivos/20171670389c38467910042099206d3e/Resolucao_n_64_de_2006._Aprova_PPC_do_curso_de_Pedagogia._Curriculo_2006.pdf%20) Acesso em: 10/12/2023.

SOARES, Magda. Alfabetizar: **Toda criança pode aprender a ler e escrever.** ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola, Uma perspectiva social.** São Paulo, Ática, 1986, 95p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In: Anais da 26a . Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2003.

VYGOTSKY, L.S. "**Psicologia Concreta do homem**" Tradução de Enid Abreu Dobránsky do texto "Concrete human psychology", publicado pela *Soviet Psychology*, v.17 (2), 1986, 1995. Mimeo.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## APÊNDICE

### 5.1 Apresentação do produto

# GUIA PEDAGÓGICO: práticas de leitura a partir do gênero textual fábula



Mestranda: Nadja Maria de Menezes Moraes  
Orientadora: Dra. Mariana Lins Carpinete

JOÃO PESSOA-PB  
2023

**SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>O QUE PODEMOS ESTIMULAR .....</b>	<b>02</b>
<b>SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS PARA APLICAÇÃO DA FÁBULA. ....</b>	<b>03</b>
<b>PRIMEIRA ETAPA: Critérios de escolhas para se trabalhar com o gênero textual fábula.....</b>	<b>03</b>
1.1 Critérios de escolhas do texto .....	04
1.2 Critérios de nível de complexidade do texto.....	04
1.3 Critérios tamanho do texto ou livro .....	04
1.4 Critérios leitura mediada.....	05
<b>SEGUNDA ETAPA: orientações para montar estratégias de leitura.....</b>	<b>05</b>
2.1 O que podemos estimular durante a leitura mediada.....	06
2.2 Estratégias adotadas antes da leitura mediada .....	07
2.3 Estratégias adotadas durante a leitura mediada .....	07
2.4 Estratégias adotadas após a leitura mediada .....	08
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>SUGESTÃO DE LEITURAS COMPLEMENTARES.....</b>	<b>09</b>

## APRESENTAÇÃO

**Caro professor(a),**

Apresento a você este recurso pedagógico elaborado durante a pesquisa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) do ano de 2023. A construção deste trabalho objetiva compartilhar um Guia Pedagógico, contendo algumas sugestões de como desenvolver prática de letramento utilizando como caminho o gênero fábula. E, para isso optamos em trabalhar com a fábula clássica de Esopo, reproduzida por Geovana Muniz em sua obra “Grande Livro de Fábulas”, livro publicado no ano de 2022.

Com isso, pretendemos auxiliar os professores que trabalham na Educação Infantil, com as crianças em fase pré-escolar e, assim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades orais. O material foi produzido a partir dos estudos teóricos da área da Linguística, em especial inspirado nas ideias proposta na obra do Alfaetrar de Soares, 2020.

Querido Professor(a), a proposta apresentada neste Guia Pedagógico serve de apoio pedagógico para que você possa desenvolver um trabalho em sua sala de aula, com as crianças que estão em fase de aquisição da língua/gem. Desejamos que este material possa servir de orientação para o trabalho de estímulo a leitura dentro do espaço escolar.

### O que é possível estimular com o gênero fábula?

Lembre-se, professor! Aqui é o momento que você pensa nos objetivos que quer alcançar.

- **(EI02EF03)** Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
- **(EI02EF04)** Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
- **(EI02EF06)** Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
  - Diferenciar letras, números e outros símbolos.
  - Compreender o mundo através da leitura do gênero fábula
  - Estimular a consciência fonológica
  - Identificar o gênero do texto pela configuração gráfica e características do portador.
  - Reconhecer, em livros capa, o autor, o ilustrador.

## SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS PARA APLICAÇÃO DA FÁBULA

Professor(a), nesta primeira etapa apresentaremos por meio de tópicos algumas sugestões de como trabalhar com a estrutura da fábula em sala de aula, lembrando que as duas etapas desenvolvidas para este produto servirá como base, apenas, para o trabalho com as fábulas infantis.

Vejamos o primeiro tópico da primeira etapa.

### ETAPA 1: CRITÉRIOS DE ESCOLHAS

**PASSO 1:** Professor, o critério 1.1 relacionado a escolha do texto deve levar em consideração as seguintes questões:

- ✚ Professor, ao escolher o texto leve em consideração a faixa etária de idade das crianças e a linguagem;
- ✚ Professor, faça uma leitura prévia da fábula;
- ✚ Prepare previamente as crianças para a leitura, dando-lhes alguns spoiler sobre o tema que será lido, assim você saberá o que elas já conhecem sobre o tema;
- ✚ É necessário ao contar uma história, você professor, trabalhe a estrutura do gênero como: quem são os personagens, o autor do texto, o título da história;
- ✚ Professor, analise as ilustrações do livro, veja se as imagens são legíveis
- ✚ Ao escolher o texto literário analise se as crianças conseguirão reconstituir a narrativa com base nas imagens.

**PASSO 2:** analise o critério nível de complexidade e o critérios de tamanho do texto

- ✚ Professor, observe as questões relacionadas ao tamanho do texto ou livro, pois isso é um fator importante, tendo em vista que o tempo da leitura prende a atenção das crianças ou pode disperçá-las;
- ✚ Observe se os parágrafos são curtos;
- ✚ Professor, o vocabulário do texto faz parte do repertório lexical das crianças, por isso, atente-se para as palavras desconhecidas que podem conter no texto, caso tenha, explique-as para as crianças na hora da leitura mediada.
- ✚ Professor, ao escolher o texto ou livro, observe se as ilustrações em narrativas são de fácil compreensão para as crianças e se incentiva a imaginação

**PASSO 3:** leitura mediada

- ✚ Para desenvolver a leitura mediada, você professor, deve trabalhar a fábula em sala de aula como situações que envolvam a: situação inicial, conflito (problema), busca de solução, o clímax e o desfecho.
- ✚ Professor, ao fazer a leitura mediada atente-se para a entonação adequada e clara, fale com expressividade;
- ✚ Planeje fazer interrupções durante a leitura mediada toda vez que você supor que as crianças não conhecem alguma palavra;
- ✚ Busque diferenciar o tom da voz para a fala dos personagens fazendo a correlação entre a fala e a ilustração da história.

## SEGUNDA ETAPA

### ORIENTAÇÕES PARA MONTAR AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Buscamos com esta segunda etapa mostrar como podemos fazer para desenvolver nas crianças as habilidades de leitura e compreensão de textos. Para isso, escolhemos como modelo apresentar uma estratégia utilizando a fábula: O Rato da Cidade e o Rato do Campo.

Optamos por esta fábula porque achamos pertinente apresentar para as crianças as diferenças entre os modos e estilos diferentes de organização da vida no campo e a vida na cidade. O assunto é interessante porque possibilita ao professor no momento após a contação do texto promover o debate a respeito da diversidade cultural.

## PREPARAÇÃO ANTES DA LEITURA MEDIADA

### FÁBULA

#### O RATO DA CIDADE E O RATO DO CAMPO

- ✚ Selecione, previamente o livro (coletânea de fábulas)
- ✚ Prepare um ambiente claro e calmo
- ✚ Mostre a capa do livro, autor
- ✚ Trabalhe a relação entre o título da fábula e as ilustrações do texto
- ✚ Não é necessário se fantasiar para chamar a atenção das crianças. Pois neste momento o texto é o centro para a aprendizagem

## DURANTE A LEITURA MEDIADA

- ✚ Faça a leitura sem interrupções, leia com entonação correta de forma clara e expressiva
- ✚ Faça a leitura com interrupções explicando as palavras desconhecidas encontradas no texto
- ✚ Explique quem são os personagens da fábula
- ✚ Trabalhar a estrutura da fábula: Situação inicial: 1º interrupção o rato da Cidade convida o Rato do Campo para ir a sua casa na cidade
- ✚ Conflito (problema): 2º interrupção o Rato da Cidade vivia na mesma casa que o gato
- ✚ Clímax: 3º interrupção o Rato do Campo vai embora com medo de ser pego
- ✚ Desfecho: 4º interrupção o Rato do Campo voltou para a sua casa onde sentia-se livre

### FINALIZAÇÃO DA LEITURA MEDIADA

- Peça as crianças que relatem o que compreenderam sobre a fábula o Rato da Cidade e o Rato do Campo
- Estimule as crianças fazendo perguntas
- Estimule as crianças a expressarem-se por meio da escrita espontânea (desenho) o que compreenderam sobre a fábula apresentada
- Finalize o momento da contação Fazendo juntamente com as crianças uma reflexão sobre a moral do texto

### CONCLUSÃO DO GUIA PEDAGÓGICO

Este Guia Pedagógico é resultado de um trabalho de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), na área de concentração: Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

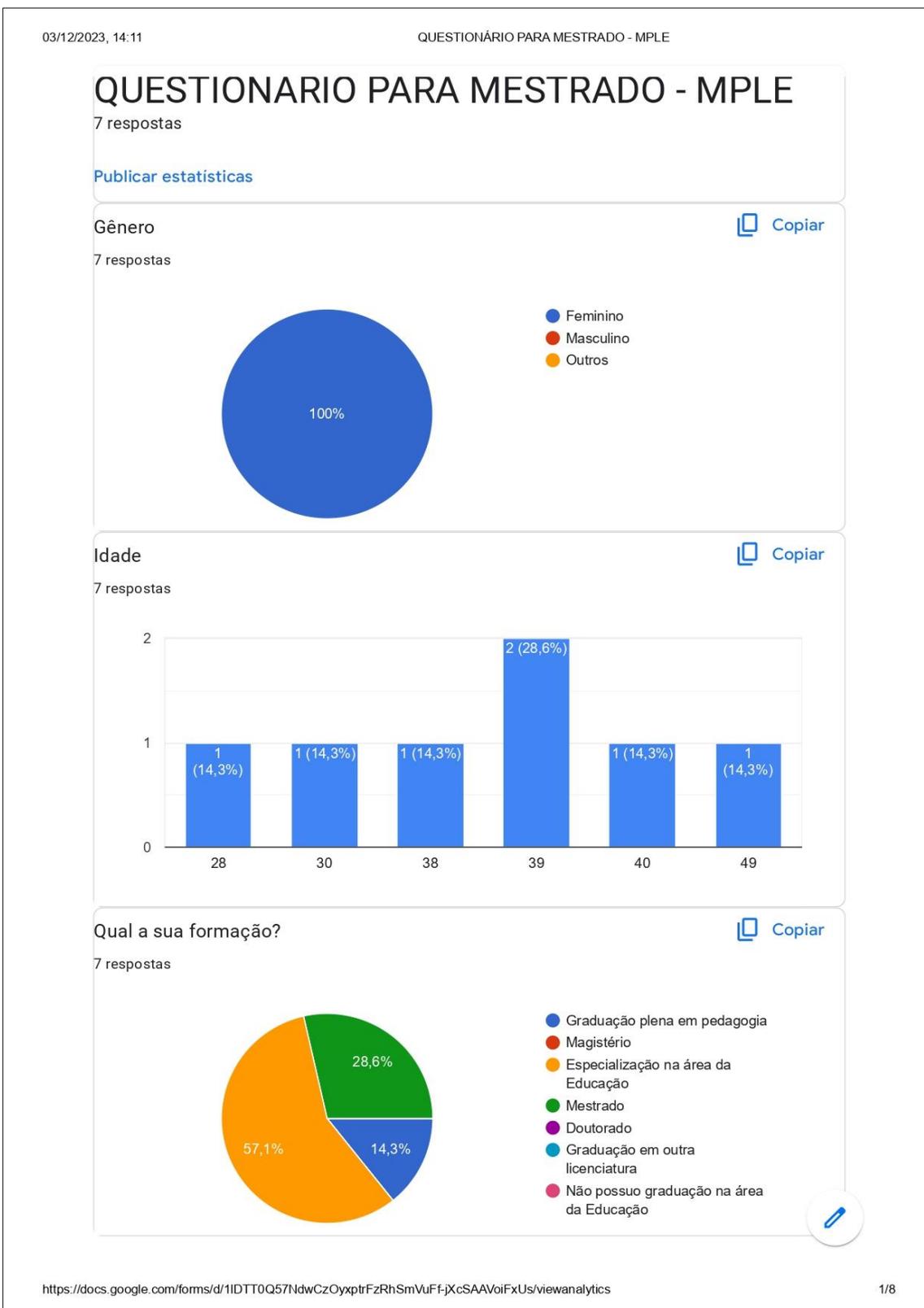
Objetivamos com este material contribuir com a formação dos pedagogos que estão atuando no segmento da Educação Infantil com crianças que estão em fase de aquisição da linguagem. Desse forma, estruturamos este Guia Pedagógico em duas etapas que aborda algumas sugestões contendo critérios que colaboram com a didática dos professores para se trabalhar em sala de aula com o gênero fábula.

Assim, consideramos que este recurso motiva os professores a trabalharem com o Campo de Experiência escuta, fala pensamento e imaginação de forma diferente. Além disso, consideramos que as atividades envolvendo as fábulas contribuem para a ampliação da imaginação, da criatividade, do desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## QUESTIONÁRIO



03/12/2023, 14:11

QUESTIONÁRIO PARA MESTRADO - MPLE

1a. caso tenha marcado que não possui graduação na área da Educação, digite a sua formação

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

Como você avalia a sua formação na área da pedagogia?

7 respostas

Regular. O Conhecimento substancial veio mais da prática do que da teoria.

Regular. O Conhecimento adquirido vem mais da prática do que da teoria.

Incompleta

Regular, pois muitos conhecimentos fui adquirindo na prática e de acordo com a demanda

Positiva, muitas aprendizagens para a profissão e vida

Excelente

Boa

Na sua opinião o curso de pedagogia contempla disciplinas suficientes para trabalhar na prática como desenvolver ações pedagógicas voltadas para o ensino da língua, a partir dos gêneros textuais infantis na Educação Infantil?

7 respostas

Não

Não. Infelizmente a graduação não prepara o futuro professor para tal metodologia.

Não.

Não. E essa falta reflete diretamente na prática através das dificuldades no ensino da língua

Não, poderia ter um espaço a mais para aprofundarmos esse conhecimento

Sim



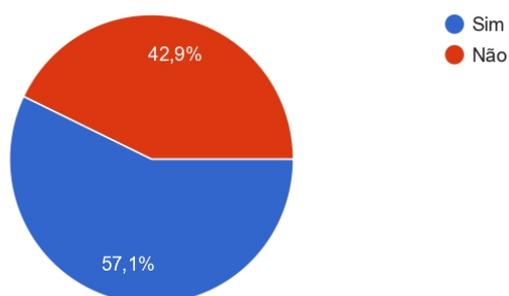
03/12/2023, 14:11

QUESTIONÁRIO PARA MESTRADO - MPLE

 Copiar

A aquisição dos conhecimentos teóricos voltados para as práticas de letramentos construídos na graduação repercute de alguma forma na sua atuação?

7 respostas

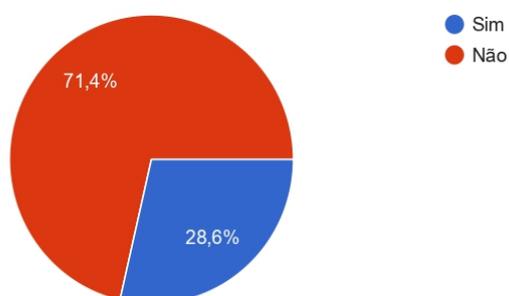


Conhecimentos linguísticos

 Copiar

Você conhece a ciência chamada de Linguística Aplicada?

7 respostas



03/12/2023, 14:11

QUESTIONÁRIO PARA MESTRADO - MPLE

O que é língua/linguagem para você?

7 respostas

Na minha opinião língua está ligado a o conjunto de regras gramaticais de um determinado lugar e linguagem é um conjunto de sinais que serve que a comunicação exista de forma clara.

Língua está relacionada a normas gramaticais e linguagem um conjunto de símbolos para que haja uma comunicação clara.

É um conjunto cultural com letras que formam e sons que formam uma língua.

Língua se refere ao dialeto de determinado povo e linguagem é a forma forma de se expressar verbal ou não verbal

Língua idioma / linguagem qualquer meio de comunicaçãoex: falando, imagens, códigos, etc.

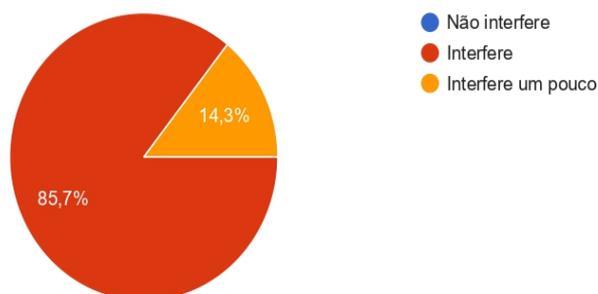
Expressão oral e escrita

Língua é o código linguístico e linguagem é a comunicação através da língua.

 Copiar

Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?

7 respostas



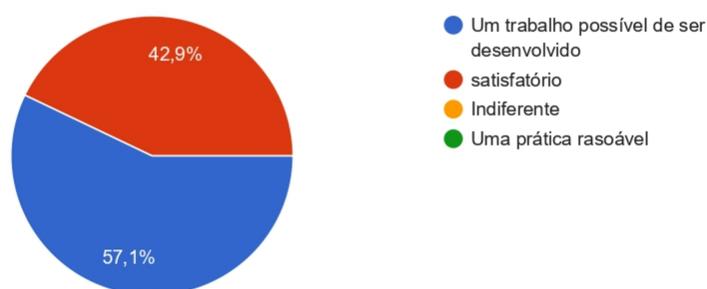
03/12/2023, 14:11

QUESTIONÁRIO PARA MESTRADO - MPLE

 Copiar

Como você avalia a importância de trabalhar com gêneros textuais na educação infantil?

7 respostas



Que tipo de atividades você costuma utilizar envolvendo os gêneros infantis (fábulas) para desenvolver as habilidades leitoras dos alunos?

7 respostas

Atividades com poemas, poesias, músicas, fábulas utilizando a dramatização, a brincadeira, o jogo, desenho livre etc

O uso de dramatização e a relação palavra x imagem contribui muito para formação leitora dos alunos.

Roda de leitura, usando a moral como contexto de vida diária, interpretação textual, teatro, caça ao tesouro, guarda chuva leitor e etc...

Contaçõ de história, roda de conversa, reprodução oral ou por meio de desenhos

Com turma de bebês que trabalho ainda não experimentei fábulas.

Teatro

Contaçõ de história, dramatização, observação de imagens sequenciadas, relacionar palavras a imagens, reconto por meio de roda de conversa ou desenho livre etc.



03/12/2023, 14:11

QUESTIONÁRIO PARA MESTRADO - MPLE

03/12/2023, 14:11

QUESTIONÁRIO PARA MESTRADO - MPLE

Caso queira receber uma cópia da pesquisa favor digitar seu e-mail.

3 respostas

andreamonteirodiniz@hotmail.com

erica.lira.1819@gmail.com

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



<https://docs.google.com/forms/d/1IDTT0Q57NdwCzOyxptrFzRhSmVuFf-jXcSAAVoiFxUs/viewanalytics>

7/8

## LEITURA COMPLEMENTAR

### SUGESTÃO DE LEITURAS COMPLEMENTARES

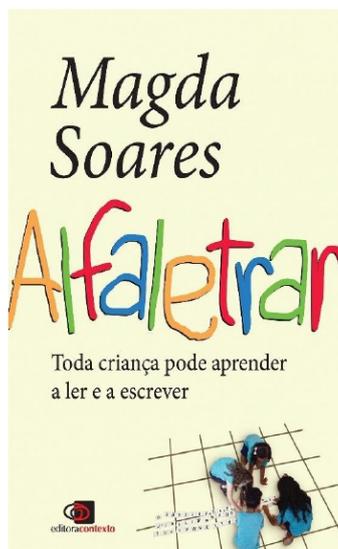
Diante da necessidade que os professores têm em adquirir conhecimento na área de linguagem, principalmente se tratando de conhecer as práticas exitosas com relação ao processo de alfabetização e letramento, foi que pensamos em deixar algumas sugestões de leitura complementar, pois acreditamos que poderá servir como material de consulta para vocês docentes que trabalham com a primeira etapa da educação básica. Esperamos, que aproveitem o material apresentado abaixo.



Este livro busca esclarecer essas questões fundamentais e apresenta ao leitor uma proposta didática de orientação construtivista, com situações de ensino lúdicas, já testadas em diferentes salas de aula. Nelas, os aprendizes são motivados a “olhar para o interior das palavras” e, assim, descobrir o mistério que está por trás de escrever com o alfabeto. Utilizando jogos, poemas e cantigas, o ensino de alfabetização aqui exposto visa incentivar as crianças a assumir uma atitude curiosa e prazerosa ao brincarem com as palavras orais e escritas de nossa língua.

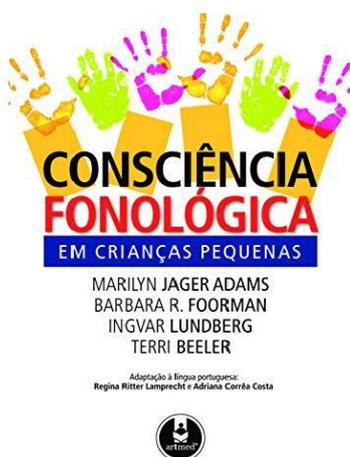
**MORAIS**, Gomes Arthur. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Autêntica,

2019.



Qualquer criança pode aprender a ler e a escrever? Neste livro, a professora Magda Soares, com décadas de experiência na atuação com professores e alunos da rede pública de ensino, mostra que sim. Ao longo de seis capítulos, a autora expõe, em detalhes, um projeto de alfabetização e letramento bem-sucedido na prática, que contraria todas as estatísticas. Apresenta atividades realizadas e observadas por ela em sala de aula e explica como tudo isso pode ser aplicado por todos os envolvidos em um objetivo comum e fundamental: uma educação verdadeiramente democratizada no nosso país. Livro essencial para educadores, professores, pedagogos e todos os interessados em defender o direito à educação de qualidade.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. ed. São Paulo: Contexto, 2020.



Este livro foi inteiramente adaptado a nossa realidade e língua, trata-se de um recurso indispensável para colocar em prática, com propriedade e certeza de êxito, essa nova forma, bem-sucedida no exterior, de ensino da leitura e escrita para crianças pequenas.

ADAMS, Jarde Marilyn. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



As Fábulas: O Leão, O Galo E O Burro; O Rei Sapo; A Galinha Dos Ovos De Ouro; O Leão E O Rato; A Raposa E A Cegonha; O Rato Do Campo E O Rato Da Cidade E Muitas Outras.

**Livro:** Grande Livro de Fábulas Autora: [Geovana Mumiz](#)

**Editora:** PAE; 1ª edição (1 julho 2022)

## ANEXO B




ESTADO DA PARAÍBA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE JACARÁ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CENTRO MUNICIPAL MARIA BERENICE C. DE LIMA  
ASSENTAMENTO NOVO SALVADOR  
CÓDIGO DO INEP - 25125893

**ESTADO DA PARAÍBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CEMEI MARIA BERENICE CLEMENTINO DE LIMA  
INEP 25125893**

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Nadja Maria de Menezes Morais**, para desenvolver o seu projeto de pesquisa “**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LINGUÍSTICA APLICADA: uma discussão sobre as contribuições dos conhecimentos linguísticos para o ensino da língua materna na Educação Infantil**”, que está sob a coordenação/orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr. Mariana Lins Carpinete, cujo objetivo é analisar como os professores desenvolvem suas ações didáticas pedagógicas para trabalharem com as práticas de letramentos junto as crianças, bem como realizar um manual orientativo com base nos gêneros discursivos para serem consultados pelos docentes que trabalha na Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, 13 março de 2023.

*Maria da Penha Alves Sérgio*  
Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Maria da Penha Alves Sérgio  
Mat. 201730-1  
Gestora Escolar



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**CARTA Nº 2 / 2023 - MPLE (11.01.15.59)**

**Nº do Protocolo: 23074.023395/2023-60**

**João Pessoa-PB, 15 de Março de 2023**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LINGUÍSTICA APLICADA: uma discussão sobre as contribuições dos conhecimentos linguísticos para o ensino da língua materna na Educação Infantil", que está sob a orientação do Profa. Dra. **MARIANA LINS ESCARPINETE**. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. A pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

*(Assinado digitalmente em 15/03/2023 17:22)*

**TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES**

*COORDENADOR DE CURSO*

*Matrícula: 1701396*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 2, ano: **2023**, documento (espécie): **CARTA**, data de emissão: **15/03/2023** e o código de verificação: **b810710bb0**



ESTADO DA PARAÍBA  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE JACARÁ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
 CENTRO MUNICIPAL MARIA BERENICE C. DE LIMA  
 ASSENTAMENTO NOVO SALVADOR  
 CÓDIGO DO INEP - 25125893

ESTADO DA PARAÍBA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 CEMEI MARIA BERENICE CLEMENTINO DE LIMA  
 INEP 25125893

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVO/DADOS DE PESQUISA

Declaramos para os fins, que cederemos à pesquisadora **Nadja Maria de Menezes Morais**, o acesso aos arquivos de base com o objetivo de complementar as informações para serem utilizadas na pesquisa para dissertação, com o título: **FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LINGUÍSTICA APLICADA**: uma discussão sobre as contribuições dos conhecimentos linguísticos para o ensino da língua materna na Educação Infantil, que está sob a coordenação/orientação da Profª. Dr. Mariana Lins Carpinete.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se o (a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e /ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar o Parecer Consubstanciando devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 13/03/2023.

Maria da Penha Alves Sérgio  
 Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Maria da Penha Alves Sérgio  
 Mat. 201730-1  
 Gestora Escolar

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LINGUÍSTICA APLICADA: uma discussão sobre as contribuições dos conhecimentos linguísticos para o ensino da língua materna na Educação Infantil

**Pesquisador:** NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68319523.9.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.039.677

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um protocolo de pesquisa vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO CURSO DE Mestrado em Linguística e Ensino, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS, sob orientação de MARIANA LINS ESCARPINETE,

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar como os professores desenvolvem suas ações didáticas pedagógicas para trabalharem com as práticas de letramentos, bem como realizar uma intervenção propositiva com base nos gêneros discursivos numa creche do município de Jacaraú

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

- possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento de suas narrativas se sentirem constrangidos por revelarem experiências pessoais ou falar de episódios do passado que remetem a situações traumáticas. Caso isso aconteça, nos comprometemos em ofertar uma escuta psicológica quando necessário.

Benefícios:

**Endereço:** Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.039.677

A possibilidade dos participantes refletirem sobre suas práticas pedagógicas e ressignificarem suas ações didáticas em sala de aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

vide "conclusões ou pendências"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Reduzir o TCLE a no máximo 2 laudas,, substituir o termo "cópia" por "via" conforme orienta a Res 466/2012

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PARECER DO CEP/CCS/UFPB:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP- CCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução do CNS 466/12 manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

Situação: Pendente

De acordo com a Res. 466/12, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador no prazo de 30 dias, a partir da data da emissão do parecer pelo CEP- CCS. Após esse prazo, o protocolo será arquivado. A resposta do pesquisador principal deve ser avaliada pelo CEP com emissão de parecer consubstanciado e, se aprovado, deve ser encaminhado para a CONEP. Solicita-se ainda, que as respostas sejam enviadas de forma ordenada, conforme os itens das considerações desde parecer, indicando-se também a localização das possíveis alterações no protocolo, inclusive no TCLE.

Ressaltamos que ao usar o TCLE na pesquisa, se o referido documento, tiver mais de uma página, as primeiras páginas, devem ser rubricadas pelo pesquisador responsável e pelo participante da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	<b>CEP:</b> 58.051-900
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOAO PESSOA
<b>Telefone:</b> (83)3216-7791	<b>Fax:</b> (83)3216-7791
	<b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.039.677

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2103391.pdf	27/03/2023 18:43:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINALIZADO.pdf	24/03/2023 14:41:39	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/03/2023 14:35:20	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito
Outros	certidao.pdf	24/03/2023 12:22:46	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_2.pdf	24/03/2023 12:13:45	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/03/2023 12:03:43	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	24/03/2023 12:02:45	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA_ESCOL.pdf	20/03/2023 18:33:32	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito
Outros	AUTO_PRONT.pdf	20/03/2023 17:47:07	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_compressed.pdf	20/03/2023 15:50:15	NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 04 de Maio de 2023

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária      **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB      **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791      **Fax:** (83)3216-7791      **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

Os pesquisadores (Aluna) NADJA MARIA DE MENEZES MORAIS e (Orientador) MARIANA LINS ESCARPINETE convidam você a participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LINGUÍSTICA APLICADA: uma discussão sobre a contribuição dos conhecimentos linguísticos para o ensino da língua materna na Educação Infantil”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar deste estudo deve ser voluntária. Ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso), você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação. **Objetivo da Pesquisa** é analisar como os professores desenvolvem suas ações didáticas pedagógicas para trabalharem com as práticas de letramentos, bem como realizar uma intervenção propositiva com base nos gêneros discursivos numa creche do município de Jacaraú. E para isso, elencamos alguns objetivos específicos como: descrever a composição curricular do curso de pedagogia, fazendo a correlação entre as regulamentações do MEC, o PPC do curso da Universidade Federal da Paraíba e os documentos normativos, identificar quais são as dificuldades encontradas pelos docentes para trabalharem com práticas de letramentos em prol do desenvolvimento das habilidades linguísticas (orais) das crianças, por meio do gênero discursivo fábulas, e, por fim, sistematizar e descrever por meio da produção de um manual orientativo algumas práticas de letramentos escolhidas a partir das análises de dados obtidos com a pesquisa. Nossa Por se tratar de uma pesquisa de **Natureza aplicada, descritiva e exploratória**. Se faz necessário à aplicação do procedimento e caso você aceite participar, você terá que responder um questionário que será realizado pelo Google Forms (aplicativo de gerenciamento de

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa- PB, \_\_\_\_ de maio de  
2023.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

---

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com). Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa  
Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “mínus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.