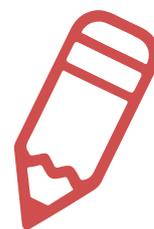




IV CONBAIf



CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO



Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização

Eixos temáticos:

Alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos

Alfabetização, diversidades e inclusão

Alfabetização e formação de professores

Alfabetização e políticas públicas

VOLUME 1

ISBN: 978-85-8007-139-9

Mudanças e permanências nas práticas de leitura de professores de Educação Infantil em contextos de formação continuada

Nicole Paulet Piedra
Laboratório de Educação

Andrea Guida Bisognin
Laboratório de Educação

Resumo: O presente trabalho analisa dados obtidos a partir da observação direta de duzentas situações de leitura, realizadas em turmas de crianças de 0 a 5 anos de idade, no contexto do monitoramento da formação continuada de coordenadores pedagógicos que atuam junto a professores de Educação Infantil em duas redes públicas de ensino. Com o objetivo de entender as mudanças e permanências ocorridas nas práticas desses professores, efetivadas a partir do estudo e da análise didática de situações modelares, são explorados os tipos de ações e intervenções que passam a ser incorporadas em suas rotinas. Embora seja possível constatar avanços em relação à quantidade e à qualidade das interações adulto-criança em torno da leitura de livros de literatura infantil, os dados sugerem que ainda há espaço para imprimir maior intencionalidade nos planejamentos dos professores, a fim de ampliar tais interações com e entre as crianças a partir dos textos lidos.

Palavras chave: Educação Infantil. Leitura. Formação Continuada.

1. Introdução

A falta de estímulos na primeira infância impacta o desempenho escolar das crianças. A desigualdade que se instala no desenvolvimento da linguagem como resultado de diferenças na qualidade de interações com adultos é um problema “invisível” que só se revela quando já há um impacto direto na aprendizagem: aquelas que têm menos estímulo na primeira infância podem ter seu desempenho prejudicado na trajetória escolar (REYNOLDS et al., 2001).

Pesquisadores têm confirmado que famílias em melhores condições socioeconômicas conversam mais com as crianças (HART e RISLEY, 1995). Com apenas dois anos de idade, aquelas que pertencem a famílias em situação de vulnerabilidade já experimentam uma defasagem de seis meses em relação a seus pares em condições menos adversas, o que repercute na aquisição de vocabulário e na velocidade de processamento da linguagem. O repertório de palavras atingido por crianças de dois anos pode variar em 30% de acordo com os estímulos que recebem e as consequências desta variação têm sérias implicações na trajetória cognitiva das crianças (FERNALD, MARCHMAN e WEISLEDER, 2013).

Com a aquisição da linguagem, as crianças têm acesso a um sistema simbólico de significados. A relação entre linguagem e aprendizagem baseia-se na interação entre a aquisição e o uso da língua na construção do conhecimento que ocorre por meio do falar e do pensar. Segundo Tomasello (1999), assim como os óculos ampliam a visão, o megafone amplia a voz, a linguagem amplia o pensamento.

O desenvolvimento da linguagem se inicia com a interação e a intersubjetividade entre adultos e bebês. É a partir do repertório verbal – o *input* – oferecido em situações comunicativas do dia a dia que as crianças, gradualmente, constroem esquemas e categorias abstratas, imitando a linguagem que ouvem. Além de funcionarem como modelo, os adultos também podem favorecer o desenvolvimento da linguagem ao interpretar, repetir, ampliar e

reformular os enunciados das crianças. Por isso, sua contribuição não é uma variável externa e sim um componente fundamental nesse processo.

2. Linguagem e interação

Pesquisas em psicologia e linguística demonstram que a aprendizagem da língua não pode ser descrita por regras, como se fosse um sistema estático e externo. Trata-se de algo dinâmico e intrínseco ao sujeito que dela faz uso (STEELS e SZATHMÁRY, 2018). Sendo assim, são múltiplas as influências advindas das interações com outros falantes.

Estudos voltados para a aprendizagem na infância reconhecem a criança como agente ativo em seu processo de aprendizagem. Esses mesmos estudos consideram a forma como a criança atua sobre os objetos culturais e simbólicos e o quanto esta aprendizagem está relacionada à influência dos adultos que convivem com ela (TEBEROSKY, no prelo).

[...] a linguagem do adulto é modelo a ser imitado e são os adultos que repetirão, reformularão e expandirão o que as crianças dizem. Contudo, as crianças não aprendem apenas escutando, necessitam participar de situações comunicativas e ter oportunidades frequentes de usar (produzir) linguagem. [...] (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016).

Há, portanto, uma interdependência entre esses dois agentes: de um lado, a criança necessita do adulto como fonte para conhecer os recursos da linguagem; e, de outro, o adulto precisa das respostas das crianças para ajustar essas interações e avançar na relação comunicativa com ela (TEBEROSKY, no prelo).

Durante a primeira infância, por exemplo, a criança não consegue ler sozinha e é um mediador que vai ajudá-la a construir sentido para as páginas de um livro: “quando explorados adequadamente, [os livros] se transformam em estímulo por meio do qual a criança tem a oportunidade de falar e perguntar tanto sobre o conteúdo quanto sobre a forma do texto” (CARDOSO, 2014). A mediação realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto. Ao se ter clareza do “por que ler” e de “como ler” determinado texto, é possível chamar a atenção para a sua materialidade gráfica (sinais de pontuação, tipografia, tamanho

do texto, imagens etc.), para as escolhas textuais, para os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros aspectos (CARDOSO, 2014).

A leitura compartilhada de textos é um contexto de interação privilegiado que favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, incluindo, por exemplo, a aquisição de vocabulário (TEBEROSKY, 2014). Segundo Hayes e Ahrens (1988), a linguagem escrita possibilita o contato com um maior número e diversidade de palavras do que situações de comunicação oral (inclusive situações formais entre adultos). Do ponto de vista quantitativo, a leitura de textos permite que as crianças tenham acesso a algo em torno de 3.000 novas palavras por ano (NAGY e ANDERSON, 1984). Conforme pesquisas recentes, o tamanho do vocabulário no início da pré-escola é justamente um dos principais fatores associados ao sucesso escolar no ensino fundamental (ROWE, 2012).

Mas, para além dos usos da linguagem presente nos livros, o adulto cumpre um papel importante durante e após as situações de leitura em voz alta, na medida em que convoca a participação das crianças, por meio de perguntas e comentários que estimulam, mantêm e direcionam a sua atenção para os diversos elementos dos textos, para as ilustrações (LUO, SNOW e CHANG, 2012). Em espaços formais, há um consenso sobre as intervenções que mais favorecem o desenvolvimento da linguagem infantil. São aquelas que permitem transformar perguntas e respostas em diálogos contínuos, fazendo com que as crianças elaborem suas linhas de raciocínio, com *feedback*, esclarecimentos e reformulações do professor (DAMHUIS e DE BLAUW, 2008).

3. O desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil

A garantia de acesso à Educação Infantil no Brasil se dá, progressivamente, a partir da Constituição Federal de 1988, com a declaração do direito das crianças até cinco anos de idade¹ à educação “em creches e pré-escolas” e, mais recentemente, com regulamentação da obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos na pré-escola, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Embora a meta de universalização estabelecida no Plano

¹ Resolução dada pela Emenda Constitucional n.53, de 2006.

Nacional de Educação de 2014 ainda não tenha se efetivado, a oferta tem sido ampliada, especialmente na pré-escola².

Ao lado dessas mudanças no plano legal, destacam-se as várias funções de ordem social, política e pedagógica assumidas pela Educação Infantil ao longo do tempo, que vão da estratégia de combate à pobreza, à prevenção do fracasso escolar. Nesse contexto, o enfrentamento às práticas assistencialistas e compensatórias, intensificado na década de 1990, tem sido uma construção histórica.

Dentre os aspectos a serem observados nas diretrizes e orientações curriculares produzidas nos últimos vinte anos, o desenvolvimento da linguagem requer atenção.

Segundo Baptista (2017), a trajetória das crianças na passagem da Educação Infantil (EI) ao Ensino Fundamental (EF), especialmente no que tange aos processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita, tem exigido dos especialistas definições teóricas e metodológicas que respondam ao desafio de não submeter uma etapa da Educação Básica a outra. Tal desafio guarda relação com aspectos de ordem político-administrativa, entre eles: a formulação da Meta 5.1 do PNE: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014) a qual prevê, entre as estratégias para a sua consecução, a articulação dos processos pedagógicos de alfabetização dos anos iniciais do EF com os da EI.

Articular tais processos requer a compreensão de que as crianças, desde muito pequenas, interagem e atribuem significado à linguagem escrita. Significa, além disso, compreender que o direito às crianças de 0 a 5 anos de idade de participarem ativamente de uma sociedade letrada e de se constituírem como sujeitos que produzem cultura depende das experiências que elas vivenciam cotidianamente na escola, desde a Educação Infantil. Assim sendo, conforme assinala Baptista (2017):

[...] para cumprir seu papel, cabe à educação infantil sistematizar, planejar, sequenciar um processo de apropriação da linguagem que se iniciou sem que fosse solicitada a autorização dos adultos. Essa sistematização requer uma definição sobre que saberes

² O acesso ainda é desigual quando considerados fatores como classe social, pertencimento étnico-racial e local de moradia (ROSEMBERG e PINTO, 1997; ROSEMBERG e ARTE, 2012).

e conhecimentos em relação à oralidade, à leitura e à escrita devem ser construídos, considerando a maneira peculiar com que as crianças apreendem o mundo [...] (BAPTISTA, 2017, p. 7-8).

Compreendido dessa forma, o planejamento de práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, desde a Educação Infantil, se distancia de práticas que têm como objetivo uma “preparação para a alfabetização”.

Essa compreensão requer a superação da tensão existente entre conceitos normativos e construtivos de determinada competência. No que se refere à aprendizagem da leitura, por exemplo, a tensão se dá entre “aprender a ler” e “saber ler”. E, ela só é superada quando se aceita que antes de saber ler (no sentido normativo) a criança pode, por exemplo, desde muito cedo, aprender a escutar leituras por meio da interação com leitores e com textos escritos (TEBEROSKY e SEPÚLVEDA, 2008).

Isso faz com que se considere possível propor situações nas quais as crianças sejam expostas ao modo como se utiliza a linguagem de forma elaborada, bem como, incluir em sua rotina situações nas quais o uso da linguagem se dê em contextos de diálogo com os adultos, favorecendo a construção de seus repertórios e de suas formas de comunicação. Uma das formas de contribuir com a consecução de tais objetivos é introduzir no dia a dia das crianças, desde a Educação Infantil, a leitura de textos literários. Em tais situações, quando a leitura é dialógica, é possível acompanhar o interesse das crianças, envolvê-las em conversas sobre o que foi lido, ouvindo suas hipóteses e experiências. Por meio dos livros se tem acesso a uma linguagem variada, contextualizada e sua leitura requer a participação ativa das crianças em torno do texto. Cria-se, ainda, um contexto em que adulto e crianças compartilham o mesmo foco de interesse e de atenção e, por consequência, conversam sobre o que estão tentando compreender³ (TEBEROSKY e SEPÚLVEDA, 2016).

São, portanto, situações propícias à reflexão sobre a linguagem escrita, pois promovem o contato com o discurso narrativo, a escuta atenta, a incorporação de palavras e expressões próprias dos discursos escritos, a aprendizagem de conceitos relativos à materialidade do livro como suporte, bem como o desenvolvimento de comportamentos

³ As autoras referem-se aos estudos de Dickinson et al. (2012).

próprios de um leitor, sem que nada disso signifique a antecipação de propostas realizadas no Ensino Fundamental ou uma “preparação para a alfabetização”.

O presente estudo traz alguns dos achados relativos a atividades como essas, obtidos a partir dos dados coletados no processo de monitoramento de um projeto de formação continuada de coordenadores que atuam junto a professores de Educação Infantil e cujo foco recai no planejamento de propostas que visam o desenvolvimento da linguagem nesta etapa da escolaridade.

4. Uma proposta de intervenção para a inclusão de situações de leitura de textos literários na rotina das crianças de Educação Infantil

A intervenção se deu no contexto de implementação de um projeto de formação continuada⁴ que, desde uma perspectiva sistêmica, tem como objetivo contribuir para a realização de ações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem por parte das crianças, na Educação Infantil, a partir de um trabalho junto às equipes técnicas de Secretarias Municipais de Educação, aos diretores escolares e coordenadores pedagógicos.

Os conteúdos relativos a esse tema foram objeto de estudo e análise por parte desses educadores durante e após a realização dos encontros presenciais de formação. Entre as ações formativas desenvolvidas nesses espaços destaca-se o estudo e o planejamento conjunto de atividades a serem realizadas junto às crianças.

A discussão sobre esses planejamentos era feita mensalmente com os coordenadores pedagógicos das escolas participantes e esses, por sua vez, também a incluíam em suas reuniões com professores, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs).

Isso se dava a partir da tematização de atividades gravadas em vídeo e do estudo de um material contendo informações sobre sua dinâmica, os procedimentos envolvidos em sua preparação, bem como as intervenções do professor e aquilo que as crianças poderiam pensar, dizer ou fazer durante sua realização. Após as sessões de formação conduzidas pelos

⁴ Trata-se do projeto Aprender Linguagem: formação de educadores, desenvolvido desde 2014 pelo Laboratório de Educação em redes públicas municipais do estado de São Paulo.

coordenadores, os professores participantes desses HTPCs eram convidados a desenvolvê-las em suas turmas.

Entre essas atividades destacamos, nesta análise, as situações de leitura seguidas de conversas sobre os textos lidos, com o intuito de entender as mudanças e permanências ocorridas nas práticas dos professores, a partir de sua participação em propostas de estudo e análise didática de situações modelares: que tipos de ações e intervenções passam a ser incorporadas, ao longo do tempo, em suas rotinas?

5. Metodologia

A análise foi realizada a partir de dados coletados entre agosto de 2017 e dezembro de 2018, por meio da observação direta das interações adulto-criança ocorridas durante a realização de atividades planejadas pelos coordenadores de duas redes de ensino⁵, junto a professores de Educação Infantil, no contexto da avaliação e monitoramento do projeto de formação continuada mencionado anteriormente.

5.1. Sistema de avaliação e monitoramento

Sob o pressuposto de que as realidades dinâmicas e complexas das redes públicas de ensino influenciam a possibilidade de concretização dos objetivos da formação em serviço, a criação de um sistema de avaliação e monitoramento busca gerar informação acerca dos fatores operacionais, estruturais, culturais e pedagógicos que, ora facilitam, ora dificultam a obtenção de resultados condizentes com as intenções do projeto: aprimorar a intencionalidade das práticas e interações cotidianas, de forma a promover o desenvolvimento da linguagem das crianças, a partir de um trabalho realizado por coordenadores pedagógicos, ao invés de uma intervenção direta junto aos professores (GATTI, 2009).

Para tanto, a metodologia de avaliação e monitoramento das ações de formação utiliza indicadores da qualidade das reuniões realizadas pelos coordenadores durante HTPCs, bem como das atividades planejadas junto aos professores nesses contextos, com vistas a mapear “o sentido, o ritmo e a magnitude” das mudanças provocadas (KUSEK e RIST, 2004, p. 113, tradução própria), em uma perspectiva formativa que retroalimente o desenvolvimento das

⁵ Os municípios focalizados neste estudo estão situados no estado de São Paulo. O primeiro, aqui denominado Município 1, fica na grande São Paulo e possui 25 escolas de Educação Infantil. O outro, identificado como Município 2, localiza-se no litoral sul do estado e conta com 33 escolas que atendem a esse segmento da educação básica.

ações e estratégias utilizadas (WEISS, 1998). Assim, por meio desse sistema, o projeto oferece insumos para a compreensão, tanto dos desafios quanto das conquistas alcançadas ao longo de seu processo de implementação, promovendo o engajamento dos participantes na avaliação dos resultados obtidos a partir da formação.

Ao considerar informações relativas ao trabalho docente para medir parte do resultado da formação dos coordenadores, entende-se que os usos da observação repetida das interações em sala de aula não se restringem a “identificar práticas efetivas”, mas podem servir “para promover o desenvolvimento de competências relevantes aos processos de ensino e de aprendizagem” (WORRELL et al., 2014, p. 2, tradução própria). Por um lado, dadas as inúmeras variáveis de caráter individual, institucional e social que estão em pauta, não se espera uma transposição direta dos aprendizados construídos pelos professores durante os processos de formação e sua atuação no contexto diário da sala de aula (SOUSA e VILLAS BÔAS, 2012). Por outro lado, ao analisar de forma contínua as mesmas dimensões que são objeto de discussão, reflexão e planejamento nos encontros de formação, pretende-se monitorar suas transformações ao longo do tempo, em resposta a intervenções específicas do projeto.

Com esse intuito, foi elaborado um roteiro de observação, cujos descritores sintetizam um conjunto de ações, condições e intervenções esperadas dos professores, de acordo com o que é proposto nos materiais de apoio ao planejamento de atividades. Tais métricas refletem uma visão compartilhada entre os diferentes atores do projeto – formadores e pesquisadores – a respeito dos comportamentos observáveis que podem ajudar a controlar, mas não eliminar a subjetividade do processo de observação (JOE et al., 2013). O roteiro está composto das dimensões a seguir:

Quadro 1: Composição do roteiro de observação

PARTES DO ROTEIRO	DIMENSÕES OBSERVADAS
Informações gerais	<ul style="list-style-type: none">• Nome do professor/a• Vínculo de trabalho com a escola• Data / Horário / Faixa etária que atua• Número de crianças esperadas vs. presentes• Participação na reuniões pedagógicas com o coordenador
Informações específicas sobre atividades realizadas com crianças de 0 a 5 anos	<ul style="list-style-type: none">• Planejamento da atividade• Conteúdos de referência• Tipo de atividade• Propósito pedagógico da atividade
O que observar nas atividades com foco no desenvolvimento da linguagem?	<ul style="list-style-type: none">• Leitura de história• Roda de conversa• Brincadeira de faz de conta• Jogos e brincadeiras com a linguagem• Conversas e interações cotidianas com os bebês
Aspectos transversais da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none">• Gestão da atividade• Qualidade das interações• Clima

Neste artigo, serão considerados os dados correspondentes às ações do professor em situações de leitura, bem como às oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças nesses momentos. Os descritores de cada dimensão são o “espelho” da visão pedagógica materializada nos planejamentos sugeridos aos coordenadores como parte do trabalho de formação a ser realizado nas escolas.

Em relação ao professor, os pesquisadores responsáveis pelo acompanhamento das atividades marcavam no instrumento elaborado com base nesses descritores as ações observadas que favoreceram o desenvolvimento da linguagem, a saber:

- organizou o espaço e as crianças de forma a permitir que todas pudessem participar da proposta de leitura (em roda, confortáveis, garantindo que todas pudessem observar o livro e ouvir a leitura realizada pelo professor);
- apresentou ou relembrou o livro que seria lido (por exemplo: mostrando a capa, lendo seu título e dizendo o nome do autor), com a intenção de suscitar o interesse das crianças;
- deu espaço para diálogo/participação das crianças antes, durante e depois da leitura;
- realizou a leitura em voz alta do livro, desde o começo até o final (sem parafrasear ou trocar palavras consideradas "difíceis" para as crianças);

Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização – Conbalf 2019.

- considerou em sua leitura as características da linguagem do livro (por exemplo: repetições, perguntas e exclamações, suspense), de forma a manter o interesse das crianças;
- dirigiu comentários, explicações ou perguntas às crianças considerando os objetivos da atividade e as características do livro (por exemplo: interpretações dos acontecimentos, diálogos entre os personagens, relação texto-imagem);
- mediou o diálogo de forma a potencializar as interações entre as crianças para elaborar conjuntamente interpretações sobre o texto.

Em relação às crianças, independentemente do tipo de atividade observada, os pesquisadores marcavam no instrumento as ações que a maioria das crianças teve a oportunidade de realizar, colocando em uso seus conhecimentos sobre a linguagem. Entre as opções presentes nesse instrumento se encontram: ouvir, observar, comunicar-se por meio de olhares, gestos ou palavras, perguntar, comentar, relacionar (gesto-ação, texto-imagem, oral-escrito, histórias conhecidas), manifestar sua opinião (concordando ou discordando de algo), formular hipóteses, entre outras.

5.2. Coleta de dados

Antes do início das ações de formação, foi identificada uma amostra de escolas em cada município, que levasse em consideração alguns critérios:

- no caso do Município 1, onde as reuniões de formação realizadas pelos coordenadores pedagógicos durante os HTPCs contemplavam todos os professores do segmento, incluindo a faixa etária de 0 a 3 anos (creche), foram priorizadas as unidades escolares que atendessem a todas as faixas etárias, pois as atividades propostas pelo projeto abarcavam todas elas a cada módulo (semestre)⁶.
- em ambos os municípios, buscou-se uma divisão equilibrada entre unidades escolares localizadas em regiões tanto centrais quanto periféricas do território da cidade.
- para atender as necessidades da logística da coleta de dados, foram selecionados horários diversificados de HTPC – tanto no período da manhã quanto nos períodos intermediário e da tarde.

⁶ Os conteúdos do projeto de formação são organizados em módulos que correspondem a um semestre letivo e contemplam faixas etárias entre 0 e 5 anos, subdivididas da seguinte forma: 0 a 18 meses; 18 meses a 3 anos; 3 a 4 anos; 4 a 5 anos.

Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização – Conbalf 2019.

No Município 1, a composição final da amostra incluiu 12 das 25 escolas da rede (ou seja, pouco menos de 50%). No Município 2, foram acompanhadas 11 de 33 escolas (33% do total).

A coleta de dados no Município 1 começou em agosto de 2017, com a observação de 44 turmas de crianças entre 0 a 5 anos, antes das primeiras ações formativas dirigidas aos coordenadores das escolas participantes. Neste marco inicial, foi solicitado aos professores que realizassem atividades que tivessem por objetivo o desenvolvimento da linguagem, sem oferecer a eles nenhum tipo de orientação a fim de documentar suas práticas usuais, comumente planejadas com essa intencionalidade. Ao longo dos três semestres posteriores, foram observadas entre 30 a 44 atividades, realizadas a partir do estudo do material de formação, incluindo as sugestões para planejamento de situações de leitura de histórias, brincadeira de faz de conta e roda de conversa, conforme se verifica na tabela 1.

Tabela 1: Número de atividades observadas no Município 1

Número de atividades observadas no Município 1					
Turma	Marco Inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Subtotal
Total geral	44	44	30	30	148

Fonte: Planilhas de controle da equipe de monitoramento (Ago.17 - Dez.18).

No Município 2, a coleta de dados do marco inicial ocorreu em fevereiro de 2018, em um total de 44 turmas de crianças entre 4 e 5 anos de idade, faixa etária contemplada nas ações de formação realizadas nessa localidade. Nos dois semestres subsequentes, foram observadas 86 e 78 atividades com foco no desenvolvimento da linguagem, realizadas a partir do estudo do material utilizado no projeto no contexto das reuniões de HTPC (ver tabela 2).

Tabela 2: Número de atividades observadas no Município 2

Número de atividades observadas no Município 2				
Turma	Marco Inicial	Módulo 1	Módulo 2	Subtotal
Total geral	42	86	78	206

Fonte: Planilhas de controle da equipe de monitoramento (Ago.17 - Dez.18).

Conforme mencionado anteriormente, em razão de sua centralidade no processo de aquisição inicial da linguagem, este estudo focalizará exclusivamente os dados referentes às situações de leitura, propostas de forma recorrente nas reuniões de formação do projeto⁷.

6. Análise e discussão dos resultados

Do ponto de vista quantitativo, em ambos os municípios, o número de situações de leitura observadas junto às diferentes turmas mais do que quadruplicou em relação ao marco inicial. No Município 1, somente 9 das 44 atividades (20%) realizadas pelos professores antes do início do projeto, com foco no desenvolvimento da linguagem, incluíram contato com livros. A partir do planejamento estruturado nas reuniões de formação, nos Módulos 1 e 3, ocorreram, respectivamente, 34 e 23 atividades envolvendo a leitura em voz alta pelo professor, conforme a tabela 3.

Tabela 3: Número de atividades de leitura observadas no Município 1 (por faixa etária)

Número de atividades de leitura observadas no Município 1					
Faixa etária	Marco Inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Subtotal
0 a 18 meses	1	6	-	5	12
18 meses a 3 anos	4	14	6	5	29
3 a 4 anos	2	8	-	6	16
4 a 5 anos	2	6	-	7	15
Total Geral	9	34	6	23	72

Fonte: Planilhas de controle da equipe de monitoramento (Ago.17 - Dez.18).

Cabe ressaltar que, no Módulo 2, os planejamentos sugeriram outras formas de interação com a linguagem (por exemplo: brincadeira com cantigas para as crianças de 3 a 4 anos e um jogo de nomes ocultos para as crianças entre 4 e 5 anos de idade). Por essa razão,

⁷ Ao longo dos três semestres de formação acompanhados pela equipe de monitoramento do projeto, foram propostas situações de leitura com diferentes propósitos vinculados ao desenvolvimento da linguagem – incluindo dimensões como a aprendizagem da gramática, do vocabulário, do discurso e da língua escrita.

nesse módulo a leitura foi observada em apenas uma das faixas etárias (18 meses a 3 anos de idade).

No Município 2, o marco inicial contou com a observação de apenas 6 atividades de leitura (14% do total). Já nos Módulos 1 e 2, conforme previsto no processo de formação, foram observadas 44 e 78 situações de leitura, respectivamente (ver tabela 4).

Tabela 4: Número de atividades de leitura observadas no Município 2 (por faixa etária)

Número de atividades de leitura observadas no Município 2				
Faixa etária	Marco Inicial	Módulo 1	Módulo 2	Subtotal
3 a 4 anos	5	44	42	91
4 a 5 anos	1	-	36	37
Total Geral	6	44	78	128

Fonte: Planilhas de controle da equipe de monitoramento (Ago.17 - Dez.18).

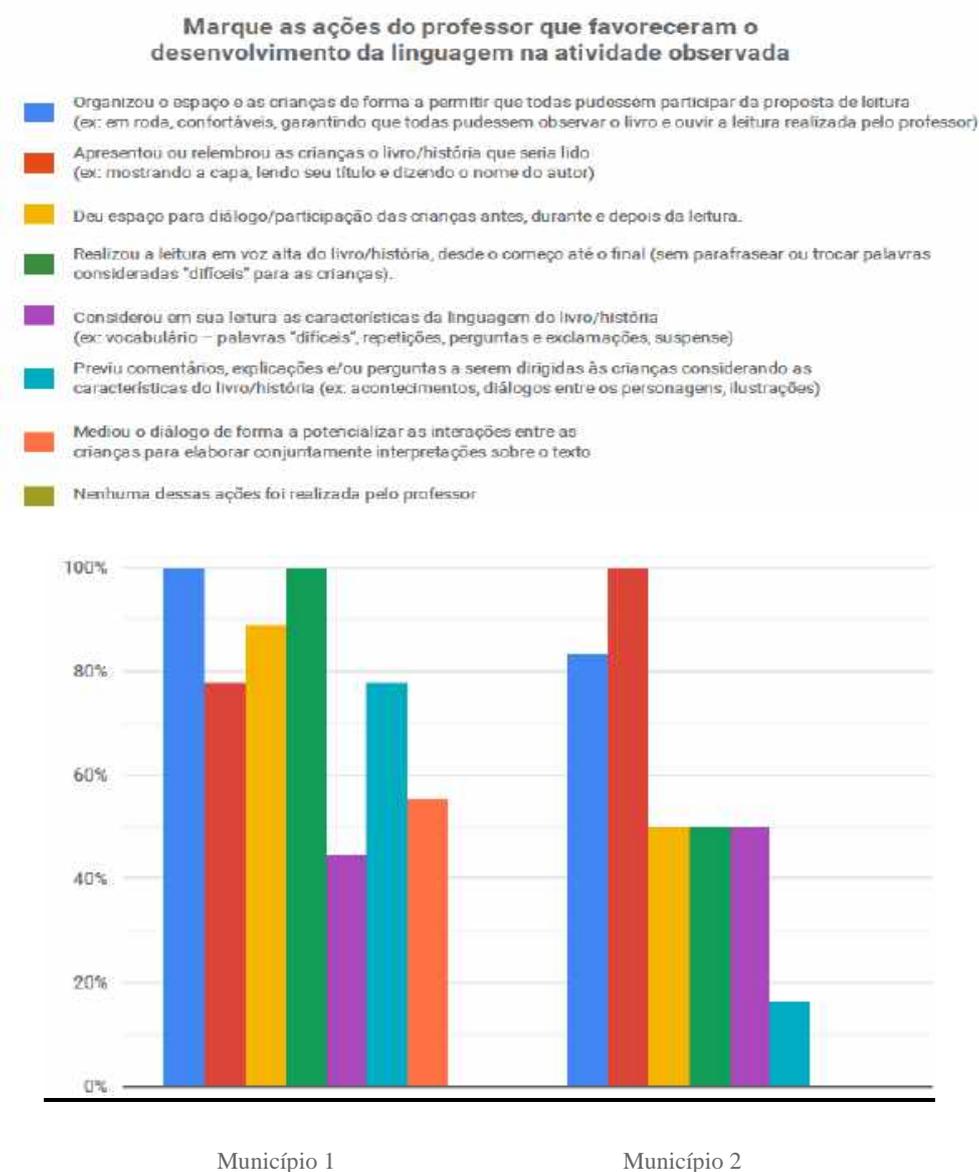
Neste caso, também cabe assinalar que os professores que realizaram as 36 atividades de leitura no Módulo 2 em turmas de crianças entre 4 e 5 anos de idade, estavam sendo observados em situações como essa pela primeira vez. Informações obtidas junto à equipe técnica da Secretaria de Educação apontam para uma diretriz da rede que prioriza a realização de situações de escrita nas turmas dessa faixa etária, em detrimento das de leitura. Esse dado permite inferir que a inclusão de atividades em que se lê livros às crianças foi incluída ou intensificada após intervenções realizadas no contexto da formação.

A dimensão quantitativa das situações de leitura torna-se relevante neste estudo, pois oferece às crianças dessas faixas etárias amplas oportunidades de contato com a linguagem escrita e, portanto, com o *input* necessário para o processo de aquisição das construções orais. O contato com os livros favorece a exposição frequente a um *input* rico que contribui para o desenvolvimento de uma “massa crítica” de vocabulário e, por sua vez, facilita “a extração, armazenamento e uso posterior” de esquemas gramaticais (TEBEROSKY, 2014).

No que se refere às condições asseguradas pelos professores para a realização das atividades focalizadas neste estudo, é possível verificar, desde o marco inicial do projeto, semelhanças e diferenças importantes entre os municípios.

Em ambos, mais de 80% das atividades observadas contavam com: a organização do espaço e das crianças de forma a permitir que todas pudessem participar da leitura e com a apresentação do livro antes da leitura, mostrando a capa, lendo o título, entre outras intervenções. Além disso, em 40-45% das atividades, os professores das duas redes já consideravam as características da linguagem da obra em questão em sua leitura (ver gráfico 1).

Gráfico 1: Comparação das atividades de leitura observadas no marco inicial



Fonte: Registros feitos em instrumentos estruturados de observação da prática (Ago.17 e Fev.18).

A primeira diferença entre os municípios refere-se a uma ação fundamental para a inserção das crianças no universo letrado: a possibilidade de ouvir a leitura, do começo ao fim, sem parafrasear ou trocar palavras do texto consideradas “difíceis”. No Município 1, nas 9 atividades de leitura realizadas no marco inicial, os professores garantiram essa oportunidade. No entanto, no Município 2, isto ocorreu em apenas 3 das 6 atividades observadas.

Outro aspecto que se destaca no gráfico 1 é o tipo de interlocução estabelecida com as crianças nos momentos observados antes do início do projeto: enquanto 8 dos 9 professores do Município 1 davam espaço para diálogo e participação das crianças antes, durante e depois da leitura, somente 3 professores do Município 2 realizavam essas ações. Da mesma forma, ainda nesse gráfico, nota-se o contraste em relação aos comentários, explicações e perguntas dirigidos às crianças, a depender das características do livro em questão: 7 de 9 professores no Município 1 já incorporavam essa dimensão em sua prática. O mesmo ocorreu em apenas uma das situações observadas no Município 2.

A comparação inicial entre as práticas de leitura observadas em cada um dos municípios permite estabelecer alguns parâmetros acerca dos limites e possibilidades de influência de uma intervenção de formação com duração de 2 a 3 semestres – voltada a coordenadores que atuam junto a professores da Educação Infantil – em que são tratados, de forma sistemática, conteúdos relacionados ao desenvolvimento da linguagem.

Mesmo com aumento no número de atividades de leitura observadas após o início do projeto (de 9 para 34 e 23, no Município 1, e de 6 para 44 e 78, no Município 2), manteve-se a alta porcentagem de casos em que o professor cuidou da organização do espaço, antecipando as condições necessárias à participação das crianças, e apresentou o livro para elas, antes da leitura. Ainda no gráfico 1, também é possível verificar que, no Município 1, essas ações ocorreram em mais de 80% das atividades observadas nos Módulos 1 e 3. No Município 2, considerando atividades realizadas nas turmas de crianças entre 3 e 4 anos, as mesmas ações foram observadas em mais de 90% das atividades do Módulo 1. Ao incluir atividades realizadas nas turmas de crianças entre 4 e 5 anos, no Módulo 2, a organização

prévia do espaço foi observada em 72% das atividades, enquanto a apresentação do livro em 92%. Registros qualitativos do monitoramento ilustram esses avanços em uma turma dessa faixa etária:

[...] Encontrei a turma sentada em roda e ela sentada junto. Iniciou mostrando a capa e perguntou quem conhecia o livro. Algumas crianças disseram que conheciam e falaram o nome. Ela leu o título e repetiu o nome passando o dedo em cima das palavras enquanto lia [...]

Iniciou a leitura e todas as crianças estavam bem atentas. Aos poucos a roda foi ficando mais estreita e no final da leitura estavam todos sentados na frente do livro, como fazem sempre. As 22 crianças estavam envolvidas na escuta da história, participaram bastante e se divertiram quando a professora mudou um pouco a entonação em algumas passagens. [...] (Registro feito no diário de campo, novembro, 2018).

Da mesma forma, no Município 1, foi possível observar que o número de atividades em que o professor “deu espaço para diálogo/participação das crianças antes, durante e depois da leitura” permaneceu acima de 80% do total observado, chegando a 90% no Módulo 1. Um exemplo do tipo de intervenção proposta nos materiais de formação do projeto se materializou da seguinte forma em uma das turmas de crianças entre 2 e 3 anos de idade:

[...] a educadora deu ênfase na quantidade de animais em cada página e pediu que participassem com ela durante a contagem. Além disso também foi perguntando quais eram os nomes dos animais que apareciam e qual era seu som. As crianças participaram com entusiasmo⁸ [...] (Registro feito no diário de campo, junho, 2018).

Além disso, a realização da leitura do começo até o final do livro também se manteve acima de 87% das atividades, em ambos os momentos de observação nas escolas dessa rede, conforme o gráfico 2.

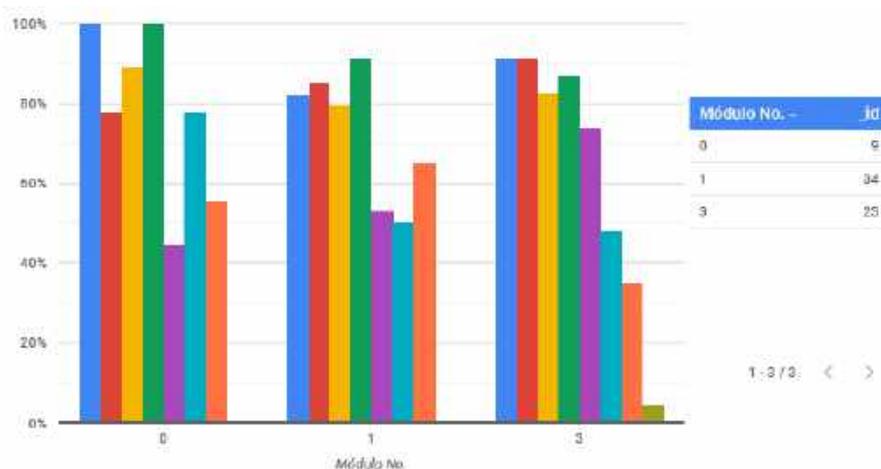
Gráfico 2: Evolução das atividades de leitura no Município 1

⁸ No planejamento dessa atividade foi proposta a leitura de um livro que apresenta doze animais e seus respectivos sons, favorecendo a nomeação dos mesmos e a produção de onomatopeias, um dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do vocabulário, colocado em destaque no processo de formação.

Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização – Conbalf 2019.

Marque as ações do professor que favoreceram o desenvolvimento da linguagem na atividade observada

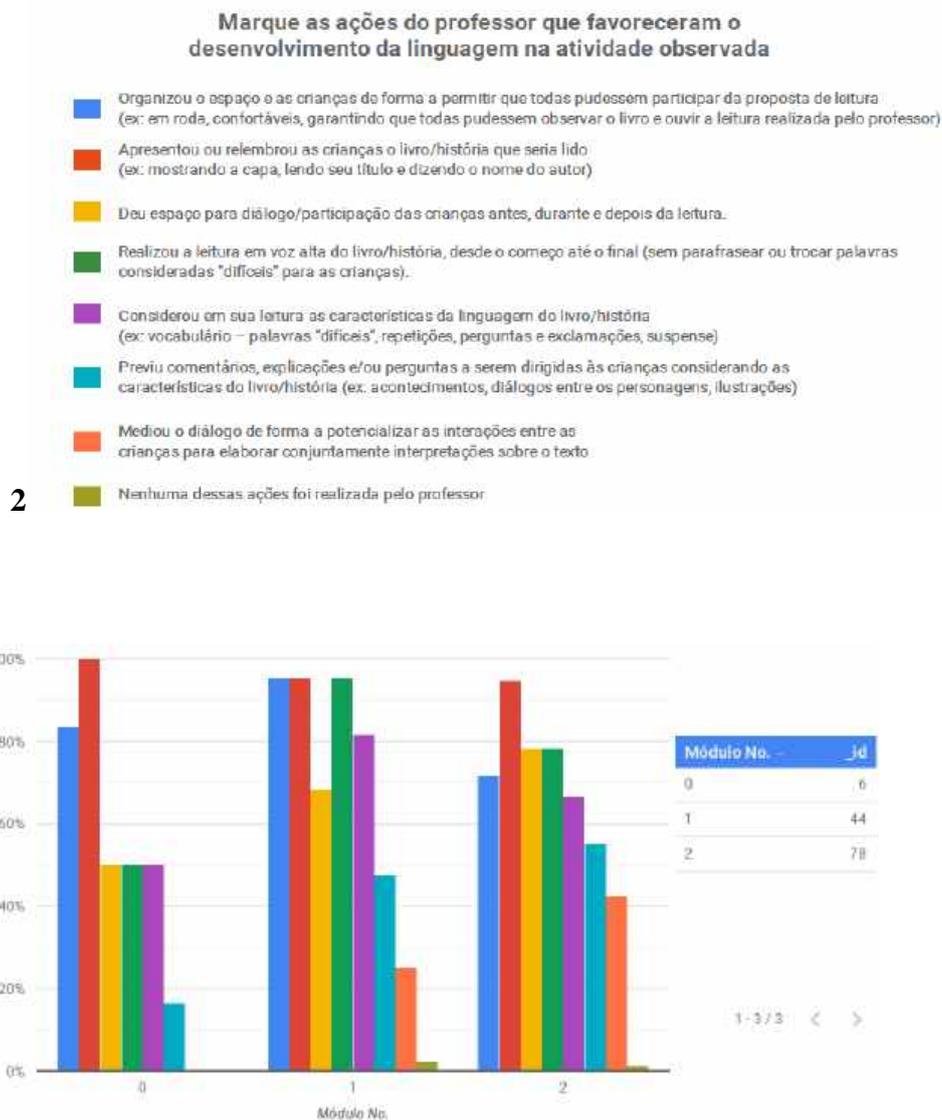
- Organizou o espaço e as crianças de forma a permitir que todas pudessem participar da proposta de leitura (ex: em roda, confortáveis, garantindo que todas pudessem observar o livro e ouvir a leitura realizada pelo professor)
- Apresentou ou lembrou as crianças o livro/história que seria lido (ex: mostrando a capa, lendo seu título e dizendo o nome do autor)
- Deu espaço para diálogo/participação das crianças antes, durante e depois da leitura.
- Realizou a leitura em voz alta do livro/história, desde o começo até o final (sem parafrasear ou trocar palavras consideradas "difíceis" para as crianças).
- Considerou em sua leitura as características da linguagem do livro/história (ex: vocabulário – palavras "difíceis", repetições, perguntas e exclamações, suspense)
- Previu comentários, explicações e/ou perguntas a serem dirigidas às crianças considerando as características do livro/história (ex: acontecimentos, diálogos entre os personagens, ilustrações)
- Mediu o diálogo de forma a potencializar as interações entre as crianças para elaborar conjuntamente interpretações sobre o texto
- Nenhuma dessas ações foi realizada pelo professor



Fonte: Registros feitos em instrumentos estruturados de observação da prática (Ago.17 a Dez.18).

Uma das principais transformações ocorridas no Município 2 encontra-se precisamente nesses indicadores, que aumentaram de 50% para 80% entre o marco inicial e o Módulo 2.

Gráfico 3: Evolução das atividades de leitura no Município



Fonte: Registros feitos em instrumentos estruturados de observação da prática (Fev.18 a Dez.18).

Conforme o gráfico 3, após dois semestres de formação, o número de situações em que as crianças puderam ouvir a leitura dos textos, do início ao fim, sem que fossem trocadas palavras consideradas difíceis e com espaço para que participassem ativamente antes, durante e depois da leitura, aumentou de 3 para 62.⁹

⁹ O livro citado anteriormente propicia o estabelecimento de conversas em torno do texto: “[a professora] faz perguntas de forma interessante: ‘A abelha zunzuna. Quem sabe zunzunar?’ ou ‘Quem já ouviu a mosca? Como ela zumba?’ O grupo participa envolvido: repete, ouve e faz muitos comentários” (Registro feito no diário de campo, outubro, 2018).

Apesar disso, é importante considerar que a incorporação da leitura nas práticas cotidianas desses professores não acontece de forma linear ou irreversível, e isso é parte do processo de apropriação das novas referências oferecidas nos contextos de formação conduzidos pelos coordenadores de suas escolas. Um dos registros feitos durante o trabalho de campo exemplifica essa transição, apreendida em uma atividade realizada com crianças entre 4 e 5 anos: “[a professora] leu com entonação e gestos e as crianças prestaram muita atenção, participando o tempo inteiro. Em alguns poucos momentos, deixou de ler o texto e passou a contar, mas logo retomou a leitura” (Registro feito no diário de campo, setembro, 2018).

Ainda assim, em ambas as cidades, o número de atividades de leitura em que o professor considerou as características da linguagem da história (por exemplo: repetições, perguntas e exclamações, suspense) aumentou entre o marco inicial e o último semestre de 2018. No marco inicial, tais ações foram observadas em 45% e 50% das atividades dos Municípios 1 e 2, respectivamente. Já nos módulos posteriores, atividades com essas características representaram 74% e 65% do total.

6.1 Um caminho a ser percorrido

Outro resultado associado às propostas de atividades planejadas a partir da formação é a previsão de comentários, explicações e perguntas a serem dirigidas às crianças, levando em consideração as características específicas de cada livro (por exemplo: seus acontecimentos, os diálogos entre personagens, ilustrações, etc.). Embora no Município 1 não se observe um aumento em termos percentuais, os números absolutos indicam que mais professores incorporaram a ação em sua prática. Antes início do projeto, o descritor foi registrado em 7 de 9 atividades de leitura desta rede, enquanto nos Módulos 1 e 3, os números elevaram-se para 17 e 11.

Este número, contudo, representa aproximadamente 50% das observações em ambos os municípios. Ou seja, apesar dos avanços observados, ainda há um caminho a ser percorrido para que a outra metade das atividades inclua esse tipo de ação por parte dos docentes.

Registros feitos em diários de campo evidenciam algumas dessas limitações nas quais o processo de formação deverá incidir nos próximos módulos do projeto. Por exemplo, numa das turmas do Município 2, uma professora:

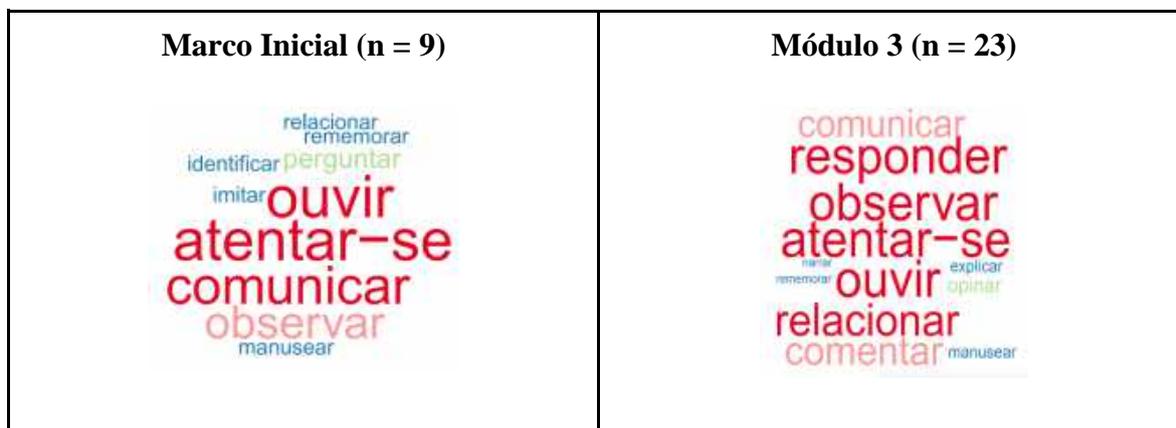
[...] criou expectativas com boas perguntas, ouviu e propôs que voltassem ao texto para confirmar algumas hipóteses. Mas após a leitura, perguntou somente: “O que sentiram na história?” ou “O que entenderam? As crianças travaram e nada disseram. (Registro feito no diário de campo, setembro, 2018).

Após um semestre de formação, no Município 2 também foram registradas tentativas de mediar o diálogo com as crianças de forma a potencializar as interações não só com mas *entre* elas, a fim de elaborar conjuntamente interpretações sobre o texto. No entanto, o número observado corresponde a apenas 40% do total das atividades de leitura planejadas sob a orientação dos coordenadores participantes da formação. No Município 1, esse descritor apresentou uma queda de 56% para 40% entre o marco inicial e o Módulo 3, evidenciando mais uma vez a não linearidade dos aprendizados promovidos entre os educadores.

6.2 Oportunidades de interação oferecidas às crianças

Apesar dessas considerações, ao registrar as ações das crianças durante a realização das atividades do projeto, também houve um aumento em termos de quantidade e variedade. No Município 1, apareceram pela primeira vez as oportunidades de explicar, narrar e opinar. E foram observadas com maior frequência as possibilidades de observar, identificar e relacionar (características da linguagem, texto-imagem, oral-escrito, histórias conhecidas), conforme se verifica no gráfico 4.

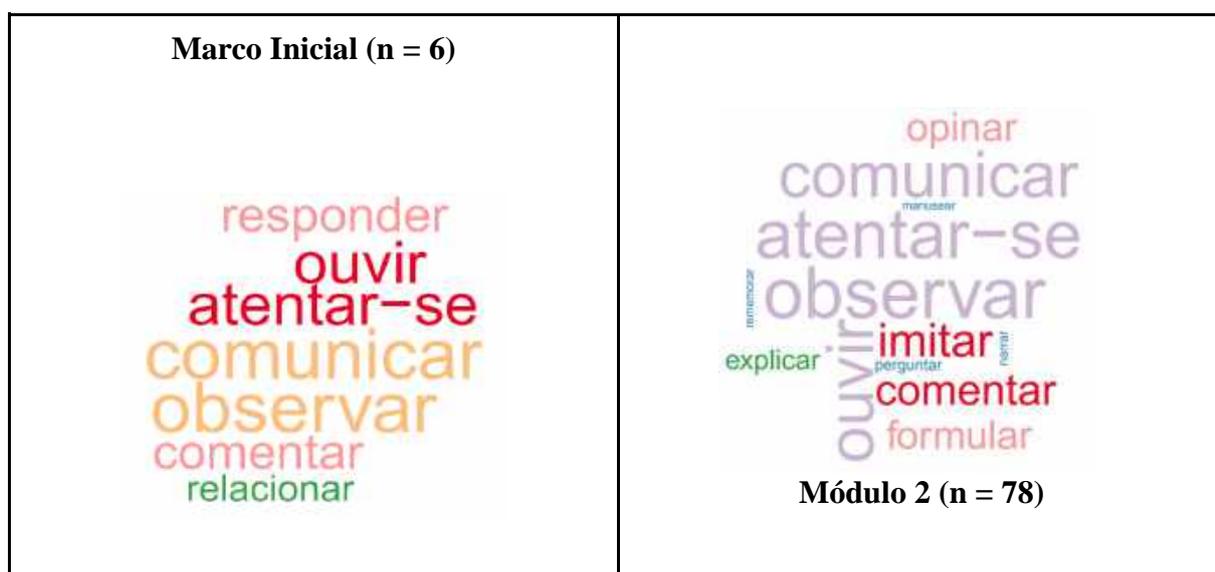
Gráfico 4: Ações das crianças durante as atividades de leitura no Município 1



Fonte: Registros feitos em instrumentos estruturados de observação da prática (Ago.17 a Dez.18).

No Município 2, houve um aumento na frequência de ações como ouvir, responder e relacionar, bem como a observação, pela primeira vez, de outras ações como perguntar, narrar e formular hipóteses (ver gráfico 5).

Gráfico 5: Ações das crianças durante as atividades de leitura no Município 2



Fonte: Registros feitos em instrumentos estruturados de observação da prática (Fev.17 a Dez.18).

Esses indícios apontam para uma relação positiva entre a formação dos coordenadores pedagógicos no contexto do projeto, a sua articulação com a formação dos professores no contexto escolar, e as transformações na prática pedagógica, qualificando o desenvolvimento da linguagem das crianças nessa faixa etária.

7. Conclusão

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que nos primeiros 12 a 18 meses de uma intervenção formativa realizada em duas redes de ensino com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem de crianças de 0 a 5 anos de idade, há avanços na quantidade e na qualidade das interações adulto-criança em torno dos livros.

Em primeiro lugar, verifica-se maior diversificação nas faixas etárias em que esse tipo de situação foi observada. Crianças nas turmas de 1 a 2 anos de idade, no Município 1, e de 4 a 5 anos no Município 2, passaram a ter contato mais frequente com a linguagem escrita em função da análise e do planejamento conjunto e periódico de situações de leitura por coordenadores e professores em contextos formativos.

Além disso, em um desses municípios, antes do início da intervenção descrita neste artigo, as práticas de linguagem nas escolas se restringiam à “contação” de histórias e, raramente, incluíam situações de leitura. Passados dois semestres, houve um salto qualitativo importante na possibilidade de as crianças entrarem em contato frequente com a cultura letrada, acessando mais e melhores *inputs* favoráveis ao desenvolvimento da linguagem, em sua complexidade lexical e gramatical. Essa mudança aconteceu de forma concomitante à incorporação de conversas sobre e em torno das histórias lidas, em ambos os municípios, revelando uma compreensão de que as interações provocadas pelos textos são tão importantes quanto as situações de leitura em si mesmas. A importância de prever “provocações na hora da leitura e a antecipação de partes das histórias, preocupando-se com o antes, durante e depois da leitura” foi citada por uma das coordenadoras ao justificar sua avaliação acerca da relevância dos conteúdos sobre o desenvolvimento da linguagem em questionário aplicado após os dois primeiros módulos de formação.

Cabe destacar que apesar das contribuições acima mencionadas, os dados sugerem que a intervenção de formação analisada ainda enfrenta como uma de suas maiores dificuldades a incorporação de ações que exigem dos professores maior intencionalidade nos planejamentos e uma interação dialógica efetiva com as crianças a partir dos textos lidos, especialmente, por meio:

- da previsão de comentários, explicações ou perguntas considerando os objetivos da atividade e as características do livro;
- e, da mediação do diálogo de forma a potencializar as interações *entre* as crianças a partir dos textos.

Considerando a evolução de ambos os grupos de professores em relação a outros aspectos das suas práticas de leitura após 2 ou 3 semestres de formação, a hipótese é que a apropriação das intencionalidades específicas, inerentes a cada planejamento, ocorrerá de

forma gradual, a partir das sucessivas reflexões provocadas pela realização periódica deste tipo de atividade nos contextos de formação continuada oferecidos nos horários de trabalho coletivo, mesmo após o término dessa intervenção formativa externa. Algo que, também, dependerá da continuidade das ações do coordenador pedagógico – que ainda se encontra em processo de desenvolvimento de seu papel como formador de professores –, bem como de suas condições de trabalho para a manutenção e o planejamento das reuniões realizadas na escola onde atua.

Referências

BAPTISTA, M. C. **Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Paidéia. Belo Horizonte, ano XII, nº 18, pp. 1-8, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

CARDOSO, B. **Mediação literária na Educação Infantil**. Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2014. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediacao_literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 13 mai. 2019.

DAMHUIS, R.; DE BLAUW, A. **High quality interaction in the classroom. A focus for professional learning**. L1 Educational Studies in Language and Literature, v. 8, n. 4, p. 107-124, 2008. Disponível em: <https://pure.uva.nl/ws/files/1078116/63938_Damhuis_published.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019

FERNALD, A.; MARCHMAN, V. A.; WEISLEDER, A. **SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months**. Developmental Science, Oxford, v. 16, n. 2, pp. 234-248, 2013. Disponível em: <<http://doi.org/10.1111/desc.12019>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, pp. 90-102, mai. 2009.

HART, B.; RISLEY, T. R. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 1995.

HAYES, D. P.; AHRENS, M. G. **Vocabulary simplification for children: A special case of "motherese?"**. Journal of Child Language, v. 15, n. 2, pp. 395-410, 1988. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0305000900012411>>. Acesso em: 7 jul. 2019.

JOE, J. N.; TOCCI, C. M.; HOLTZMAN, S. L.; WILLIAMS, J. C. **Foundations of observation: Considerations for Developing an Observation System That Helps Districts Achieve Consistent and Accurate Scores**. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2013. Disponível em: <http://www.metproject.org/downloads/MET-ETS_Foundations_of_Observation.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

KUSEK, J. Z.; RIST, R. C. **Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system**. Washington: World Bank, 2004. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14926>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

LUO, Y. H.; SNOW, C.; CHANG, C.J. **Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families**. *First Language*, v. 32, n. 4, pp. 494-511, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0142723711422631>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

NAGY, W.; ANDERSON, R. C. **How many words are there in printed school English?** *Reading Research Quarterly*, v. 19, pp. 304-330, 1984. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/747823>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

REYNOLDS, A. J. ET AL. **Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest**. *Journal of the American Medical Association*, Chicago, v. 285, n. 18, pp. 2339-2346. Disponível em: <<https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/193816>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A.. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos**. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, pp. 13-69, 2012.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. **Criança pequena e raça na PNAD 1987**. Textos FCC. São Paulo: FCC, 1997.

ROWE, M. L. **A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development**. *Child Development*, v. 83, n. 4, pp. 1762-1774, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. **Avaliação da Formação de Professores: Uma Perspectiva Psicossocial**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, pp. 771-789, 2012.

SEPÚLVEDA, A; TEBEROSKY, A. **As crianças e as práticas de leitura e de escrita**. In: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. *As crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, Vol. 5 (1ª ed. pp. 61-93)*. Brasília: MEC/SEB, 2016.

Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização – Conbalf 2019.

STEELS, L.; SZATHMÁRY, E. **The evolutionary dynamics of language**. BioSystems, v. 164. pp. 128-137, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0303264717302885>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

TEBEROSKY, A. (no prelo) **As crianças e a construção do conhecimento sobre a escrita**.

TEBEROSKY, A. **A linguagem de 0 a 5 anos**. In: Por que ensinar/aprender linguagem na educação infantil? São Paulo: 2014.

TEBEROSKY, A e SEPÚLVEDA, A. **La literatura en la alfabetización inicial**. Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2008, pp. 990-996.

TOMASELLO, M. **The Cultural Ecology of Young Childrens' Interactions with Objects and Artifacts**. In: E. Winograd, R. Fivsh & W. Hirst (Eds.). Ecological Approaches to Cognition (pp. 153-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

WEISS, Carol H. **Evaluation research: Methods of Assessing Program Effectiveness**. 2 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998. 372 p.

WORRELL, F. BRABECK; M., DWYER, C.; GEISINGER, K.; MARX, R.; NOELL, G.; PIANTA R. **Assessing and evaluating teacher preparation programs**. Washington: American Psychological Association, 2014. Disponível em: <<http://www.apa.org/ed/schools/cpse/teacher-preparation-programs.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2019.