

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAÍBA/MS

CONSIDERATIONS ABOUT THE LITERACY PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND LITERACY IN PARANAÍBA/MS

Rosângela Sueli Bruno (UEMS)

Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS)

Resumo:

O presente artigo vislumbra apresentar a pesquisa de Mestrado em andamento, vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba/MS, iniciada em agosto de 2011, cujo tema é O processo de aquisição inicial da língua escrita na Educação Infantil no município de Paranaíba/MS, de 1989 a 2006. A pesquisa tem como objetivo, verificar como crianças de instituições de Educação Infantil de zero a seis anos de idade, no período de 1989 a 2006 da Rede Municipal de Paranaíba/MS, eram atendidas, analisando as práticas de alfabetização e letramento nesta modalidade de ensino, para poder compreender quais eram os métodos utilizados pelos professores com as crianças dessa faixa etária. Para alcançar o objetivo coletou-se variadas fontes documentais e por meio da História Oral realizaram-se algumas entrevistas. Trata-se de pesquisa histórica em Educação, com a tendência teórico-metodológica de História Cultural, a qual concebe a escola dotada de cultura própria.

Palavras-chave: Educação Infantil. História Oral. Fontes documentais. Práticas de Alfabetização e Letramento.

Abstract

This article envisions presenting the research Master's in progress, linked to State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba/MS, initiate in August 2011, whose theme is The process of initial acquisition of written language in kindergarten in Municipality Paranaíba/MS, from 1989 to 2006. The research aims to verify how children from kindergarten institutions from zero to six years of age, in the period 1989 to 2006 of the Municipal Paranaíba/MS, were met by analyzing the practices of literacy and literacy education in this modality in order to understand what were the methods used by teachers with children in this age group. To achieve the aim was collected various documentary sources and through oral history interviews were conducted some. This is historical research in education, with the trend of theoretical and methodological Cultural History, which sees school endowed with its own culture.

Keywords: Early Childhood Education. Oral History. Documentary sources. Literacy Practices and Literacy.

1. Introdução

A Educação Infantil só passou a ser obrigatória no Brasil com a Constituição Federal de 1988, ficando a cargo dos municípios oferecerem vagas para essa modalidade de ensino, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas, colocando-a no lugar de sujeito de direito, em vez de tratá-la, como ocorria em leis anteriores, apenas como objeto de tutela; outra determinação da LDB foi de que estas

instituições de Educação Infantil passariam para a Secretaria de Educação em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social, tendo como função o cuidar e educar de forma indissociável e complementar às crianças de 0 a 6 anos.

Pode-se afirmar que a história da Educação Infantil no município de Paranaíba/MS, iniciou-se no ano de 1989, devido à necessidade das mães que trabalhavam fora de casa, de terem um lugar para deixarem seus filhos. Naquele ano foram instaladas duas creches, com caráter assistencialista, mantidas pela Secretaria de Ação Comunitária, hoje denominada de Secretaria de Assistência Social. A primeira foi instalada no salão de festas da Igreja Nossa Senhora Aparecida; a segunda foi instalada no salão de festas da Igreja Santo Antônio. No mesmo ano foi também implantada a Educação Pré-Escolar, denominada de Pré-Alfabetização, na Escola Municipal de 1º Grau e Pré-escolar Major Francisco Faustino Dias.

O atendimento às crianças nas creches foi de caráter assistencialista até o ano de 2001 e, a partir de então, a Secretaria de Educação Municipal passou a se responsabilizar pelas crianças, pois isso já era estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394). O atendimento na escola foi voltado para o pedagógico, cuja preparação era para a alfabetização. Antes destas instituições serem abertas, não existia essa modalidade de ensino em creches e nem em escolas em Paranaíba/MS, haja vista que as mães tinham que deixar suas crianças com vizinhas, amigos e parentes para poderem trabalhar.

O processo de autorização da Escola Municipal de 1º Grau e Pré-escolar Major Francisco Faustino Dias está explícito no relatório nº 019/89/NSVERF/ARE-09 que:

[...] somos de parecer favorável que esse órgão autoriza o Funcionamento da Educação Pré-Escolar – denominado Pré-Alfabetização e a Inclusão do termo na denominação da Escola, dado ao fato da importância e também considerando a demanda de se preparar o alunado para melhor e eficiente alfabetização.

Com isso, pressupõe-se que os ensinamentos voltados às crianças que eram atendidas nas escolas era de pré-alfabetização, preparando-as para o Ensino Fundamental, no qual seriam alfabetizadas.

Nesta pré-alfabetização as criança eram ensinadas a terem disciplina, desde aprenderem a sentar até a traçar as letras. “[...] as crianças chegavam todas sem limites, até aprenderem a sentar, ouvir”. E ainda, nas atividades o professor trabalhava com: “[...] alinhavo, a gente fazia recorte, colagem e chegava ao traçado de letras”. Naquela época existia a contação de história, porém com caráter utilitário, pois as professoras utilizavam a história para apresentarem as letras do alfabeto.

Aos poucos, isso por volta dos anos 2000, alguns professores começaram a inserir a leitura de livros de literatura infantil, fazendo que as crianças estivessem em contato com esse gênero, deixando que recontassem histórias, inventassem suas próprias histórias, desenhassem, propiciando assim a oralização e o gosto pela leitura nessa faixa etária.

A pesquisa em andamento irá abordar até o ano de 2006, que é o ano em que as matrículas das crianças de seis anos de idade passaram a ser obrigatórias no Ensino Fundamental, devido à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, iniciativa prevista pela Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Neste contexto, destaca-se a importância da Educação Infantil no processo de formação da criança e no processo de alfabetização e letramento, pois, sendo essa etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, deverá oferecer a todas as crianças que a frequentam,

indiscriminadamente, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social.

É de suma importância a valorização das crianças e o respeito por aquelas que frequentam os Centros de Educação Infantil e as escolas, pois é nesses ambientes que as crianças passam a sua infância, em companhia de pessoas que vão cuidar e educar de forma sistematizada, formando assim os indivíduos que farão parte de nossa sociedade, buscando conceber valores, emoções, superações para conviver com as realidades que estão inseridas em seu cotidiano.

Nos procedimentos metodológicos a pesquisa se vale de fontes documentais diversas utilizadas pelos historiadores da educação, mais precisamente com aporte da História Cultural, e este estudo se faz pelo grupo de estudos intitulado de GEPHEB¹.

2. Pesquisa histórica e fontes documentais

Segundo Fonseca e Veiga (2003, p. 54), vários historiadores definem os objetivos da História Cultural, entre eles, Daniel Roche, como sendo, fundamentalmente, o estudo “[...] dos comportamentos coletivos, das sensibilidades, das imaginações, dos gestos a partir de objetos precisos, tais como os livros ou as instituições de sociabilidade”, entre as quais estaria incluída, certamente, a escola. Partindo deste pressuposto, a escola deixa de ser apenas o aparelho ideológico e ofuscado na sociedade, saindo de sua sombra e passando a ser lugar de cultura própria.

Apoiando-se nas propostas fundadoras de Marc Bloch, Clarice Nunes e Marta Carvalho (2003, p.58) constatam que “[...] documentos para a educação precisam ser tomados, portanto, na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra maneira”. Essas são, na verdade, considerações válidas para qualquer historiador, qualquer que seja seu objeto de investigação.

Analisando desta forma e trabalhando em busca de subsídios, foram coletados vários materiais, considerados fontes documentais, com os professores e junto à Secretaria de Educação de Paranaíba/MS, entre eles, cadernos de planos de aula, coleções de livros, atividades usadas pelos professores, atas, processos de autorização das escolas, pasta de atividades de uma aluna, fotografias etc.

Assim, compreende-se o conceito de fontes a partir das definições de Dermeval Saviani (2006, p.28):

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender.

Devido à falta desses documentos escritos, e em alguns casos para comprovação, passou-se a considerar a metodologia da História Oral, a fim de coletar narrativas, por meio da técnica da entrevista, com professoras e monitoras que trabalhavam, e outras que ainda trabalham, nos Centros de Educação Infantil e nas escolas, para poder analisar o processo de ensino que era oferecido às crianças, de 1989 a 2006, com fito de verificar se nessa modalidade de ensino a opção era de alfabetização/letramento ou apenas alfabetização.

Faz-se necessário saber que:

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira.

[...] a História Oral tem como principal finalidade criar fontes históricas. Portanto, essa documentação deve ser armazenada, conservada, e sua abordagem inicial deve partir do estabelecimento preciso dos objetivos da pesquisa. (FREITAS, 2006, p. 19)

A grande potencialidade da História Oral, para Freitas (2006, p. 81), é: “[...] que essa permite a integração com outras fontes, a confrontação entre as fontes escritas e orais e a sua utilização multidisciplinar. Mas a fonte oral é resultado da relação e interação entre informante e pesquisador”.

Até o momento foram entrevistadas cinco professoras e duas monitoras, das quais três professoras trabalhavam na Creche Nossa Senhora Aparecida, instalada no Patronato São José, uma trabalhava na sala da igreja Nossa Senhora Aparecida e uma na Escola Municipal de Pré-Escolar e 1º Grau Major Francisco Faustino Dias. As duas monitoras trabalhavam no Patronato São José. Essas instituições são localizadas no município de Paranaíba/MS, e também analisadas variadas fontes documentais variadas, a fim de compreender o processo de alfabetização e letramento.

A escola é sem dúvida um local no qual se produz cultura escolar e sobre esse termo Julia (2001, p. 10) conceitua:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses conhecimentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Segundo Julia (2001), para analisar-se normas e práticas é preciso levar-se em conta todos os professores da escola.

Sem dúvida, as normas e práticas estão inculcadas nos professores, pois seguiam aquilo que era dado a eles para seguirem, fazendo então, a constituição da história da Educação Infantil, com seus pressupostos de alfabetização e aos poucos de letramento.

3. Alfabetização e letramento na Educação Infantil

Na perspectiva de como se constituiu a alfabetização/letramento na Educação Infantil viabiliza-se a importância dessa modalidade de ensino no processo de formação da criança, pois esta etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento da criança até os seus seis anos de idade.

No que se refere ao Brasil, segundo Demartini (2001, p. 125), “[...] a valorização da escrita e da leitura foi sendo disseminada entre populações rurais e urbanas muito antes que tivessem contato com as escolas”.

Segundo a mesma autora (2001), as crianças que frequentaram o jardim- de-infância desde o século XIX, eram de famílias que possuíam recursos financeiros segundo dados coletados pela pesquisadora, por meio de entrevistas e entre as várias entrevistadas, sendo todas filhas de professoras, afirmaram que “[...] no jardim-de-infância não alfabetizava, porém a criança tinha o conhecimento que trazia de casa, sabe, muito mesmo”. (DEMARTINI, 2001, p. 136). E ainda no jardim de infância as crianças realizavam, “Dobraduras, e perfuração e depois costura tudo pra desenvolver... A gente fazia aquilo,

achava que era trabalhinho né; desenho, quantos desenhos que a diretora punha na sala dela.”. (DEMARTINI, 2001, p. 135).

Com o tempo essa educação foi tendo caráter compensatório e sobre esse caráter faz-se relevante a afirmação de Kramer (2003, p. 89), com relação à educação pré-escolar: “[...] pode-se afirmar, sem dúvida, que o acesso não está sendo garantido e pode-se supor ainda, que, se a pré-escola está sendo considerada como compensatória de deficiências, o benefício que poderia trazer às crianças não está sendo efetivado”.

Segundo Kramer (2003), a educação pré-escolar foi considerada como resposta para os problemas do 1º grau². A criança trazia algumas carências que só seriam sanadas com a educação compensatória³ na pré-escola.

Sua (da criança) inaptidão para a alfabetização na idade que seria própria e que implicaria a existência de conhecimentos verbais, de percepção visual e auditiva, de coordenação muscular e de habilidades motoras, de conhecimentos dos números e da capacidade para seguir instruções, além de outros pré-requisitos, que Hilduth e Griffithis arrolam como essenciais na prontidão para a escolaridade, faz com que o ensino fundamental ainda seja o campo das maiores frustrações no sistema educacional brasileiro. As crianças passam pela escola, mas não são por ela influenciadas, a não ser por uma parca alfabetização e algumas informações desconexas. Não raro, apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em partes estas carências, com a ministração de atividades preparatórias da alfabetização. É claro que o sucesso de tal procedimento deixa, via de regra, muito a desejar, dada a irreversibilidade de certas deficiências já instaladas na criança. (KRAMER, 2003, p. 97).

Sendo assim, os professores sentiam a necessidade da preparação de requisitos básicos na criança ao frequentar a pré-escola, como desenvolver o seu cognitivo, a lateralidade, o vocabulário, a autonomia, a coordenação motora grossa e fina, e isso se dava ao desenvolver na criança os aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico e social, com brincadeiras, jogos, atividades de perfurações e muitos desenhos. Se isso não fosse feito na pré-escola, deveria ser feito no Ensino Fundamental, preparando-os para a futura alfabetização e como não dava para realizar de forma minuciosa e completa no Ensino Fundamental como deveria ser na pré-escola. Esse modo de pensar levava à ideia de deficiências nas crianças e nunca se culpava a escola e os professores.

Ainda no que se refere à educação compensatória, Merisse (1997, p. 46), afirma:

A educação compensatória é, fundamentalmente, uma proposta feita sob a ótica da carência cultural, para resolver o problema do fracasso escolar. A suposta carência da criança conduziria a uma inaptidão generalizada: linguística, motora, social. Bem por isso as crianças pobres fracassavam na escola: eram incapazes, por força de suas inaptidões, de assimilar os ensinamentos e as informações transmitidas pelo sistema escolar. Com isso, a escola e a própria estrutura social como um todo eram

² O primeiro grau era destinado às crianças da 1ª a 8ª séries.

³ Este tipo de educação foi desenvolvido primeiramente nos Estados Unidos e na Europa, sendo um programa o qual foi destinado a atender crianças de camada menos valorizada, pois segundo o pensamento de Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan estas crianças necessitavam de atitudes que fizessem com que fossem sanadas deficiências em sua aprendizagem. (Kramer, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Baiblioteca da Educação, Série 1, Escola, v.3.)

poupadas em suas responsabilidades, que seriam convenientemente transferidas à própria 'criança carente'. Dessa concepção estigmatizadora e ideológica talvez se possa reconhecer o mérito de ter defendido a urgência em expandir o sistema de educação pré-escolar para todas as crianças, o que poderia ser feito tanto através de creches, como de jardins de infância.

Isso apontava para a necessidade de expandir para todas as crianças o sistema de educação pré-escolar em creches e jardins de infância, nos quais poderiam receber todos os atendimentos linguístico, motor e social a fim de suprir as “falhas”, que se disseminavam sobre as crianças.

Muitos professores, ainda hoje, em Paranaíba/MS, dizem que as crianças devem vir da Educação Infantil alfabetizadas, para que, no Ensino Fundamental, só prossigam a constituição do processo, sem que sintam dificuldades, quando, na verdade, na Educação Infantil deve ser dado um atendimento que possibilite que desenvolvam a linguagem de forma coesa e coerente, tenham um bom desenvolvimento motor, dominância lateral definida, coordenação motora grossa e fina, e isso tudo só será feito se: as crianças brincarem e jogarem muito, sendo inseridas num espaço no qual o letramento seja sempre incentivado e as brincadeiras dirigidas; às vezes podem ser realizadas brincadeiras livres; jogos e brincadeiras que estimulem as percepções sensoriais (gustativa, olfativa, visual, tátil e auditiva); as crianças devem conhecer seu corpo, seus limites, dominar seus movimentos corporais. Para que o letramento ocorra as crianças devem ouvir músicas, histórias, assistir a filmes, ler livros, ter conversas informais e inserir as mais variadas práticas sociais de leitura e escrita que estão no seu dia a dia ou que os professores criem subsídios para que isso aconteça.

Conseguindo alcançar esses propósitos, nessa modalidade, as crianças chegarão ao Ensino Fundamental preparados para serem alfabetizados/letrados vindos de um ambiente de letramento bem fundamentados, capazes de argumentarem, se expressarem com clareza, utilizando um repertório rico de palavras e capazes de ler e escrever com compreensão qualquer tipo de texto dado a elas, pois viveram em um ambiente no qual foram estimuladas nas práticas sociais de leitura e escrita, por meio dos variados gêneros textuais trazidos pelos professores para sala de aula.

Em Paranaíba, por meio da análise das fontes documentais e por meio das entrevistas, pode-se verificar que as instituições de Educação Infantil e as escolas permaneceram por muito tempo educando suas crianças de modo que fossem alfabetizadas, isto é, aprendessem a ler e escrever de forma mecânica, isto é, treinando-as por meio de atividades descontextualizadas e repetitivas na Educação Infantil. Com isso, sacrificavam as crianças, pois não possuíam formação psicológica, emocional, cognitiva para essa aprendizagem na faixa etária de zero a seis anos de idade. A partir do ano de 2000, passou a ser priorizado, por alguns professores, o letramento na Educação Infantil, mesmo que houvesse alguns professores que ainda fossem resistentes e continuassem a usar técnicas de alfabetização com as crianças.

Faz-se necessário compreendermos qual a função da alfabetização e do letramento, para compreender como deveria ser trabalhado na Educação Infantil.

Segundo Soares (2006, p.15):

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto', ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um

significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Com isso, a alfabetização é vista como habilidade básica para ler e escrever, e “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. (SOARES, 2006, p. 16)

Para Soares (2006), não é possível considerar alfabetizada uma pessoa que apenas escreve as palavras, frases ou texto, que vê e não os lê, e também, não se considera alfabetizada a pessoa que não consegue expressar por escrito o sistema ortográfico que usa para falar, pois não fez a compreensão da fala por meio da escrita e vice-versa. Além da correspondência dos fonemas em grafemas, é necessário também que a pessoa tenha domínio da norma culta, sabendo que não se pode escrever da maneira como se fala e em alguns lugares não irá falar da forma como se escreve. Sem dúvida, é necessário também que a pessoa saiba fazer-se compreender e expressar-se tanto na língua escrita quanto na língua oral.

Ainda no que se refere à alfabetização:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2006, p. 18)

Segundo Mortatti (2000), devido à criação do Ciclo Básico (CB) de Alfabetização, no Estado de São Paulo e também com a reforma curricular do ensino de 1º grau, o CB foi responsável por uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, que buscavam pela reorganização do ensino de 1º grau da rede pública do estado de São Paulo. Uma entre as reformas foi a incorporação do construtivismo, o qual passou a ser disseminado no Brasil em meados da década de 1980 e que se encontra nos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores. Este modo de pensar veio “[...] questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização”. (MORTATTI, 2000, p. 75)

Ainda a respeito do construtivismo, faz-se necessário saber:

Do ponto de vista do ‘construtivismo’, portanto, ‘alfabetização’ passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente como objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e de sua metodização e a ênfase no como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português). (MORTATTI, 2004, p. 75-76)

Com esse processo, pode-se investigar como se dão os processos de aquisição e de elaboração do conhecimento da criança com relação à leitura e a escrita, isto é, como ela aprende.

No que tange à alfabetização, é relevante a afirmação de Mortatti (2004, p. 34):

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam... mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de 'letramento'.

Como afirma Soares (2010, p. 35), “[...] letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy”, que é “a condição de ser letrado”. (SOARES, 2010, p. 35).

Segundo Soares (2010, p. 36):

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Seguindo esse pensamento, há uma diferença entre ser alfabetizado, saber ler e escrever, e ser letrado, isto é, a pessoa que aprende a ler e escrever e que se torna alfabetizada, passando a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais de leitura e escrita, isto é, foi alfabetizada por meio dos mais variados gêneros textuais, tornando-se letrada. Assim, “[...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. (SOARES, 2010, p. 44)

Faz-se importante atentar para a seguinte afirmação sobre letramento:

A relação mais imediata de 'letramento' ocorre com 'alfabetização'. Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares. (MORTATTI, 2004, p. 11)

Sendo assim, o letramento ocorre, não somente nas escolas, como em qualquer lugar no qual a pessoa está inserida, por meio das mais variadas práticas sociais de leitura e escrita. E ainda: “[...] letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem.” (MORTATTI, 2004, p. 105)

Com isso, é relevante e significativo que se tenha bem claro que:

Em se tratando de sociedades letradas, ou que têm algum tipo de contato com elas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, nem uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo, nem, tampouco, iletrados absolutos.

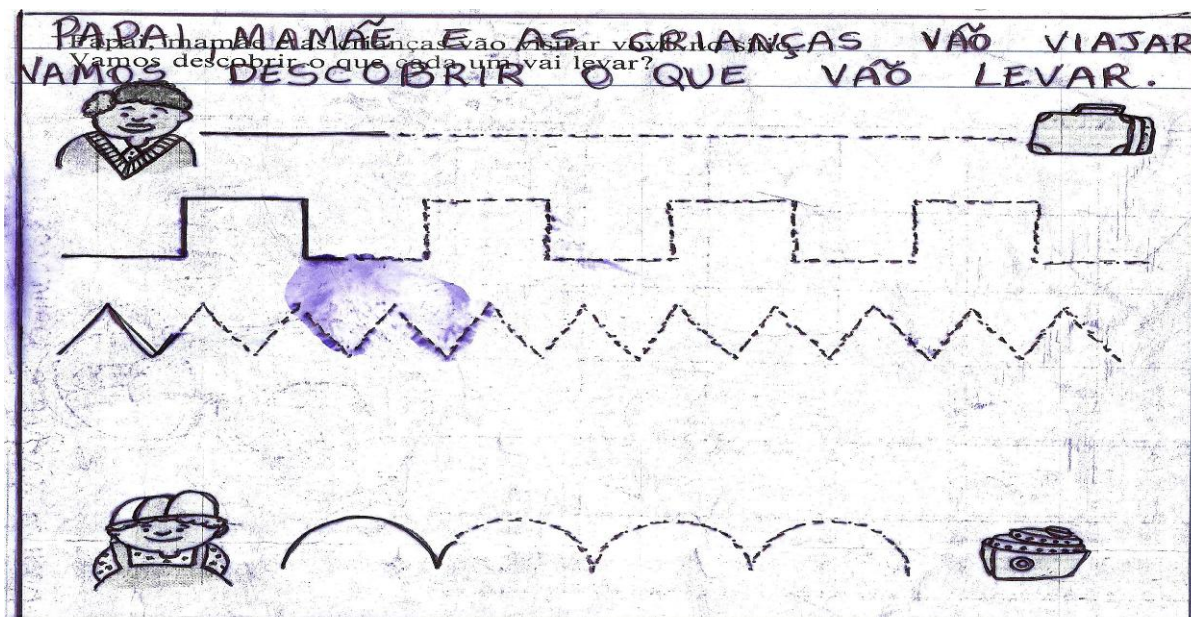
Assim também não se pode fazer distinção radical entre usos orais e usos escritos da língua, uma vez que esses usos se interpenetram. Mesmo adultos ou crianças analfabetos ou pertencentes a grupos com cultura predominantemente oral podem ser consideradas letradas em certo nível, porque podem utilizar em seu discurso oral características apontadas como exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada. Ou, ainda, pode ocorrer que pessoas alfabetizadas tenham um baixo nível de letramento, chegando mesmo a ser consideradas iletradas. (MORTATTI, 2004, p. 106-107)

Pode-se considerar que todas as pessoas possuem certo nível de letramento, uns mais, outros menos, isto depende muito do ambiente em que estas pessoas estão inseridas, pois se convivem com a leitura e a escrita pelas mais variadas práticas sociais, poderão nunca ter frequentado uma escola, ter sido alfabetizado, e ter um alto nível de letramento. Enquanto outros que sempre frequentaram ambientes escolares, foram alfabetizados, mas que não vivenciaram as mais variadas práticas sociais de leitura e escrita, podem ter um baixo nível de letramento a ponto de ser considerado iletrado, pois só vivenciaram os métodos da alfabetização. Em suma, “[...] somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita.” (MORTATTI, 2004, p. 107)

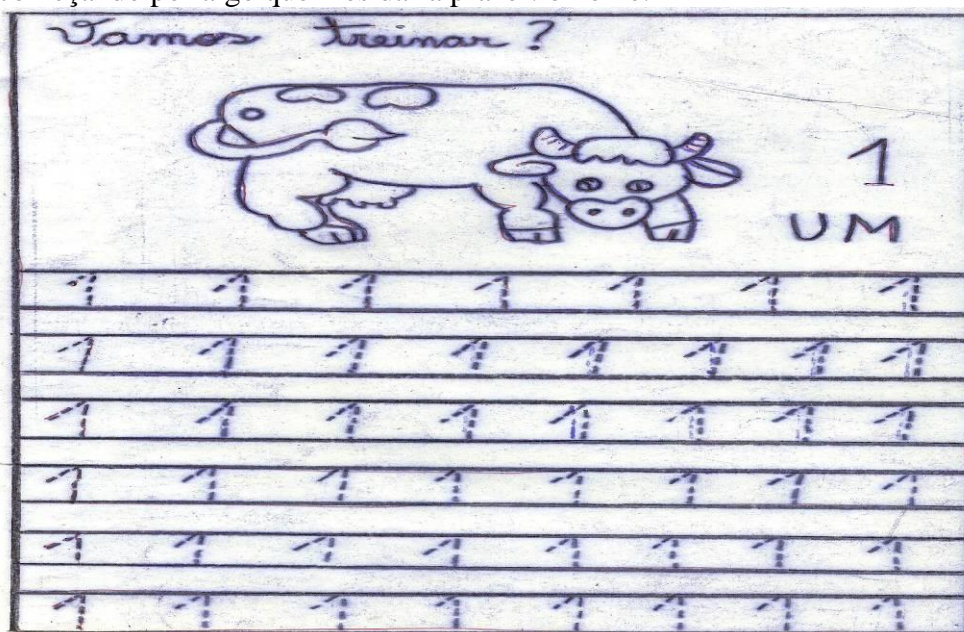
Para que a criança alcance um bom grau de letramento na Educação Infantil faz-se necessário que o professor ofereça subsídios bem atrativos, como: contar muitas histórias, deixar que as crianças contem as histórias que aconteceram em casa para assim aumentar seu repertório, proporcionar que deem recados aos pais ou colegas, explicarem um jogo ou algo que desenvolva suas capacidades comunicativas e disponibilizar as mais variadas práticas sociais de leitura e escrita que estão inseridas no seu cotidiano.

Sabe-se que, as crianças que estão em contato com estas práticas sociais, estão sendo alfabetizadas/letradas na Educação Infantil, que é o ato de ler e escrever podendo ter como subsídios práticas sociais inseridas no dia a dia das crianças desde a Educação Infantil, com maior fluidez. Sendo assim, nesta etapa da educação básica, o ler e o escrever pode ser inserido, desde que o professor seja o leitor e o escriba e que mostre para as crianças as variadas funções sociais que este ler e escrever podem vir a desempenhar em suas vidas e ao professor cabe propiciar às crianças oportunidades de vivenciarem o processo da leitura e da escrita, e ajudá-las nas descobertas.

Na sequência, apresento e comento algumas atividades de ensino na Educação Infantil em Paranaíba, no período que abrange esta pesquisa.



Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo de priorizar a coordenação motora fina, na fase inicial da alfabetização. Parte da idéia de que, cópias e exercícios de coordenação motora fina são pré-requisito para escrever, ou seja, enfatiza-se o aspecto gráfico da escrita ao invés do aspecto conceitual. Poder-se-ia fazer uso do crachá, jogos utilizando o nome como: bingos, forca, adivinhas etc, trazendo então, para a vida da criança o valor social da escrita, começando por algo que lhes daria prazer: o nome.



A atividade com ênfase na repetição de numerais, não leva à reflexão sobre sua base conceitual, só explorou a coordenação motora fina, sem análise sistematizada do concreto com o abstrato, não fazendo com que a criança entendesse na prática o valor representativo dos numerais. Devido a isso, é que muitas crianças sabem contar de um a dez, mas não sabem quantificar esses valores, pois não aprenderam na prática o que significa cada numeral, apenas decoram a sequência dos números.

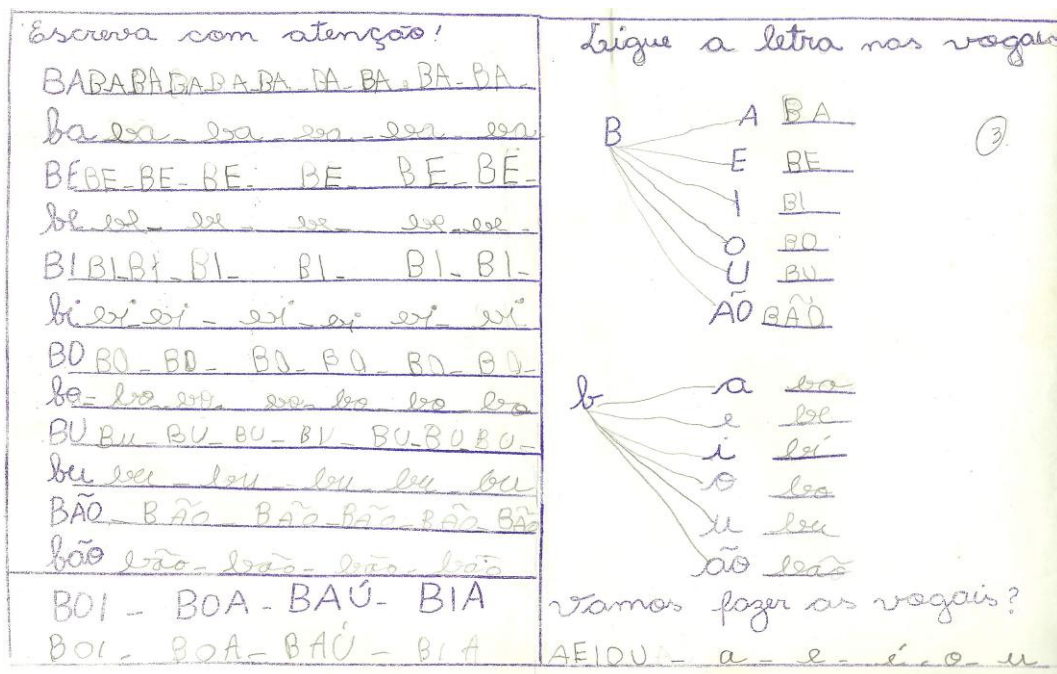


A atividade é arcaica e repetitiva, na qual o único objetivo é cobrir os pontilhados, pois, os professores sempre justificam que esta prática treina a coordenação motora fina, como se assim, a criança consiga manusear o lápis e conseqüentemente tenha mais agilidade ao escrever. É sabido por todos que existem outras formas de se treinar a coordenação motora fina, sem ser dessa forma, apenas com repetições e sem valor social.



No título da atividade, está escrito: “Pintarei o desenho e depois colarei bolinhas de papel crepom nos círculos.” Percebe-se a importância que a instituição de ensino dava às datas comemorativas, pois atividades como estas são decorrentes nas atividades desta criança.

Todavia, não era realizada nenhuma reflexão crítica e histórica acerca das datas, bem como a contextualização social. Como caráter pedagógico, solicitava-se para que a criança fizesse bolinhas de papel crepom e colar, isso só treinando a coordenação motora fina.



Nesta atividade está bem explícito a alfabetização com foco na silabação. A professora considerava melhor ensinar as unidades silábicas, recorrendo a métodos que reforçam o som das letras, mas na verdade é que a criança escuta as palavras globalmente, e não por partes. E é justamente ao escrever que ela acaba entendendo que a palavra escrita tem partes.

A atividade em questão, traz ainda, palavras fragmentadas (todas iniciam com a letra B), porém sem nenhum significado para a crianças, ficando apenas na silabação.

Uma professora, por meio de entrevista, disse que lia livros de Emília Ferreiro para seu crescimento profissional, e utilizava esse método em sua sala:

“Trabalhava, mas não era aquela coisa assim, eu não conseguia trabalhar, porque a gente não tinha muito embasamento, por que hoje eu estou mais embasada, eu vejo assim, eu lia, preparava alguma coisa, mas na hora eu conseguia trabalhar aquilo que aprendi, o tradicional”. E ainda esclareceu: “[...] a gente não tinha embasamento, ainda mais no município que era poucas salas, então não tinha quem acompanhar”.

Com isso, citou uma atividade que realizava com as crianças a fim de aprenderem o alfabeto:

Eu fiz um cartaz, que era um sol, uma lua, então eu contava história e usava esse cartaz com fantoches. Nele havia uma casa, que quando eu apresentava as letras, era nessa casa. Tipo: Eu ia contando a história, que vinha andando de longe, então aparecia a letra. Então nesse momento, já tinha atividades para eles fazerem de recorte com crepom, fazer colagem nas letras. Então a sequência sempre foi essa no cartaz: tinha uma casa e contava a história e fim. Com isso, ia passando todas as letras. Aí já trabalhava com eles e começava o pontilhado, quando eles entendiam, passava para outra letra.

Verifica-se, portanto, que utilizava o método tradicional ao ensinar as crianças, mesmo que estivesse contando história, ficava apenas na técnica da repetição, de treinamento da coordenação motora fina, por meio das atividades realizadas com as crianças, sendo assim, à criança não era dada a oportunidade de pensar sobre cada letra e a necessidade para sua vida.

Faz-se necessário e relevante observar-se que por meio da ata nº 023 redigida no Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene e Souza – Pólo”, no ano de 2006, a coordenação pedagógica, solicitou que todas as professoras trabalhassem com leitura todos os dias, isto para que: “[...] as crianças aprendam a conviver com a leitura”.

E podem-se verificar os frutos desse incentivo por meio da foto.



Dessa forma, as crianças já estavam sendo inseridas no letramento, por meio da leitura de literatura infantil, sendo que, mesmo sem saberem ler, já estavam despertando o gosto pela leitura, primeiro por meio da leitura de imagens e futuramente conseguindo compreender o valor social de cada escrita e da leitura, tendo ajuda de seus professores.

Os professores desta época procuravam alfabetizar as crianças, a fim de que quando chegassem ao Jardim III, já estivessem sabendo ler e escrever, e isso se prova com a afirmação de uma professora: “Era o Pré, que hoje é o primeiro ano, saia lendo e escrevendo”.

O processo de letramento é de fundamental importância nessa faixa etária, pois é nessa fase que a criança desenvolve o interesse pela leitura e conseqüentemente pela escrita, tendo o professor como escriba e leitor. Deve-se inserir diferentes gêneros textuais e as crianças, incentivadas e ajudadas pelos professores, participando das leituras coletivas, folheando jornais, revistas, livros, gibis e diversificados gêneros textuais, estando assim, envolvidas nas práticas sociais da leitura, sem monotonia e com liberdade de expressão e comunicação por meio de diferentes subsídios de leitura (fantoques, teatro, filmes, contação de histórias etc).

4. Resultados

Até o momento foram entrevistadas cinco professoras, duas monitoras e analisadas variadas fontes documentais. Com isso, verificou-se que a maioria das professoras alfabetizavam as crianças, e algumas já começaram a inserir o letramento, isso por meio da análise dos relatos por meio da História Oral e por meio da análise de fontes documentais.

Para uma professora a concepção de Educação Infantil é aquela de que a criança deve sair lendo e escrevendo, isto é, alfabetizada. Assim, a prática em sala de aula propunha às crianças atividades voltadas para que este objetivo fosse alcançado, com muitas atividades de repetições, memorização do alfabeto, traçado de letras etc, e no ano de 2003, também já estava inserindo a leitura de literatura infantil e outras práticas sociais de leituras e escrita, contribuindo para o letramento.

Para outra professora, a concepção de Educação Infantil é que a criança deve aprender a partir do concreto, do lúdico, para que tudo o que o professor propor à ela poder ter um significado para sua vida, construindo uma base sólida e conseqüentemente, ajudá-la no Ensino Fundamental. Quando iniciou sua carreira, priorizava a alfabetização, mas depois de um certo tempo, percebeu que na Educação Infantil isso não é prioridade para a criança e começou a inserir o letramento por meio das práticas sociais de leitura e escrita e tentou aproveitar tudo aquilo que a criança trazia de casa, para assim, construir o seu trabalho em cima disso.

Outra professora disse que sua concepção de Educação Infantil é que a criança deve ser bem formada nesta faixa etária, pois a Educação Infantil é o começo de tudo, e se a criança tiver uma boa base será um bom aluno para a vida toda. Acredita que, o professor de Educação Infantil, no maternal, que era a etapa com a qual trabalhava, deveria fazer com que a criança usasse de sua criatividade, mas soubesse também obedecer regras dadas pelo professor. É a favor da alfabetização nesta fase e também do letramento, pois para ela a alfabetização é a base de tudo e deve ser priorizada desde a mais tenra idade. Lia bastante, contava historinhas, deixava as crianças contarem as histórias, desta forma estava inserindo o letramento em sua sala de aula.

Por meio de fontes documentais, como: cadernos de plano de aula, atividades da criança, diários de classe, atas, portfólio de professoras etc, pode-se perceber que as professoras estavam incentivando a alfabetização e algumas, aos poucos introduzindo o letramento.

Realizavam atividades voltadas para: leitura do alfabeto, a qual apenas incentivava a memorização, a oralização; o uso do crachá, na qual era priorizado a cópia do nome, sem valor social; identificar a letra inicial e final dos nomes e objetos, a fim de fixação do alfabeto; alfabeto móvel, no qual a criança passaria a construir a escrita por meio do reconhecimento do alfabeto; cobrir pontilhados, isto estava apenas treinando a coordenação motora fina, sem nenhuma função social para a criança, porém os professores acreditassem que isso fosse pré-requisito para a escrita; escrita espontânea, que fazia com que a criança construísse sua escrita e a leitura; ditado, que era inviável para essa faixa etária, visto que as crianças não dominavam a escrita.; leitura e escrita do alfabeto, na leitura trabalhava a memorização e na escrita, realizava-se apenas cópias para reconhecimento das letras, juntamente com atividades de colagem de bolinhas de papel crepom, areia, em cima das letras.

Considerações Finais

Até o momento, constatou-se que, as professoras se preocupavam em alfabetizar as crianças, visto que, tal procedimento era uma técnica utilizada pelas mesmas para dar a base para que as crianças fossem para a 1ª série do Ensino Fundamental lendo e escrevendo. Mesmo realizando as capacitações dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que em momento algum cita que a criança tenha que ser alfabetizada, as professoras continuavam a alfabetizar as crianças dessa faixa etária de zero a seis anos, porém, haviam realizado a capacitação de Formação Continuada em Língua Portuguesa para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PROFA), a qual era voltada para o ensino da leitura e da escrita para crianças do Ensino Fundamental.

Sendo assim, observa-se que, as professoras infelizmente trabalharam de maneira equivocada com as crianças de acordo com as capacitações que fizeram, mas lembrando, que a Secretaria de Educação Municipal, influenciava para que esse processo ocorresse, visto que, as capacitações vieram por meio de formadoras desta Secretaria e isto estava incutido nas determinações deste órgão gestor.

Percebe-se que, aos poucos, passaram a inserir o processo do letramento, por meio da leitura de livros de literatura infantil. Assim, as crianças começavam a desenvolver o processo que é tão importante na formação cognitiva, afetiva, emocional e linguística, responsável pela formação do ser humano pensante, que tenha argumentos coerentes e coesos.

Por volta do ano 2003, a maioria das professoras estavam fazendo com que as crianças fossem alfabetizadas/letradas.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira)
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como Agentes do processo de Alfabetização do Século XIX E Início do XX. In: Monarcha, Carlos. (Org.) *Educação da Infância Brasileira: 1875-1983*. Campinas – SP: Editores Associados, 2001.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 288p.
- FREITAS, Sônia Maria. *História Oral: Possibilidades e Procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 142p.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p. 09-43, 2001.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v.3.)
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *Revista História da Educação*, Pelotas, p. 69-77, out. 1999.
- _____. Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994)*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, n.5, set.1993. p. 7-64.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. Revista *HISTEDBR On line*, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.