

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE USOS E FUNÇÕES**READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ABOUT USES AND FUNCTIONS**

Keylla Rejane Melo¹
Antonia Edna Brito²

Resumo

O presente artigo apresenta resultados de pesquisa do Mestrado em Educação, realizada com o objetivo de investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. O estudo, fundamentado em estudiosos como Ferreiro e Teberosky (1999), Vigotski (1998), Luria (2006), desenvolveu-se a partir da pesquisa narrativa como método de investigação, tendo como interlocutoras oito professoras da educação infantil. Na produção dos dados optamos pelos diários de aulas, pela observação de práticas pedagógicas e pela análise documental das propostas pedagógicas de duas instituições pesquisadas. Os dados foram analisados conforme a análise interpretativa proposta por Zabalza (2004). Constatamos, através dos dados produzidos, que há predominância, no ensino da linguagem escrita, de um processo de didatização da leitura e da escrita, que se traduz em práticas que enfatizam usos mecânicos do ler e do escrever.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura. Escrita.

Abstract

The present article presents results of research of the Master in Education, conducted with the objective of investigating the uses of reading and writing in Early Childhood Education. The study, based on scholars like Ferreiro and Teberosky (1999), Vygotsky (1998), Luria (2006), made use of narrative research as a research method. We opted for the class diaries prepared by the eight research interlocutors; through observation of their teaching practices and the documentary analysis of pedagogical proposals from two research institutions. Through Zabalza's (2004) interpretive analysis, we noticed, through the produced data, that there is predominance, in the teaching of the writing language, of a process of didactization of reading and writing, which translates into practices that emphasize mechanical uses of reading and writing.

Keywords: Early Childhood Education. Reading. Writing.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pesquisando nas áreas de Formação de professores, Prática pedagógica, Saberes Docentes, Alfabetização e Narratividade. É Professora Associada da Universidade Federal do Piauí, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/Centro de Ciências da Educação. E-mail: keyllarejane@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pesquisando nas áreas de Formação de professores, Prática pedagógica, Saberes Docentes, Alfabetização e Narratividade. É Professora Associada da Universidade Federal do Piauí, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/Centro de Ciências da Educação. E-mail: antonedna@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é espaço e tempo, por excelência, de desenvolvimento da linguagem, expressa das mais diferentes formas: corporal, musical, plástica, oral, escrita. Sem desmerecer o importante papel que desempenha cada uma das linguagens no processo de desenvolvimento e nas aprendizagens infantis, contemplamos a linguagem escrita como objeto de estudo para o desenvolvimento de pesquisa, em nível de Mestrado, os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. A linguagem escrita entendida como envolvendo as habilidades de leitura e de escrita, que se situam dentro do processo geral de constituição da linguagem (ABAURRE, 1998), e que têm como objetivo a inserção do sujeito em uma cultura letrada.

Na contemporaneidade, a leitura e a escrita tomam conotações diferenciadas que tinham na sociedade até o final do século XIX, pois atualmente não basta aprender a codificar os sons e a decodificar os sinais gráficos. É preciso fazer uso social competente das habilidades lingüísticas para que o sujeito seja realmente incluído nessa sociedade letrada, usufruindo de seus benefícios. Dessa forma, cada vez mais cedo, as crianças são levadas a se apropriarem da linguagem escrita.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) apontam para a preocupação de a leitura e a escrita não estarem sendo adequadamente compreendidas e trabalhadas nesta etapa da educação formal. Razão por que questionamos: quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil? Considerando este questionamento estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: Investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Na perspectiva de atender ao objetivo do estudo, optamos pela pesquisa narrativa como método de investigação e como técnica de produção de dados. Os dados da investigação foram produzidos por meio de diários de aula escritos por professoras da educação infantil, de observações das práticas docentes e de análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas. O presente artigo, em seu formato estrutural, apresenta na primeira seção a teoria que fundamenta a pesquisa realizada. Na segunda seção, traça o percurso metodológico da investigação. O resultado da análise dos dados produzidos está descrito na terceira seção, restringindo-se aos usos e funções mais recorrentes nos dados produzidos: o processo de didatização no trabalho com a linguagem escrita. Concluímos apresentando

algumas considerações sobre os usos escolares da linguagem escrita.

1 O LUGAR DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na atualidade é inegável o valor que desempenham a leitura e a escrita como ferramentas básicas necessárias à inserção e à participação das crianças nas diversas práticas sociais. Vivemos um momento histórico no qual a linguagem escrita está acessível em todos os lugares. As crianças estão imersas numa cultura letrada desde que nascem principalmente nos centros urbanos. Cotidianamente têm contatos com livros, anúncios, cartazes, folhetos, rótulos, embalagens, jornais, revistas, capas de CD. Enfim, se deparam com muito material escrito circulando socialmente, além da televisão que tem se tornado presente na vida das pessoas mesmo em locais de difícil acesso.

É salutar, pois, que as práticas de leitura e de escrita considerem que as crianças, imersas numa cultura letrada desde que nascem, começam a pensar cedo sobre os usos da leitura e da escrita, considerando que participam cotidianamente de muitas dessas práticas, variando, no entanto, o nível de participação de acordo com o contexto social em que vivem.

Ler e escrever são habilidades linguísticas cuja aprendizagem depende de um amplo processo de participação em práticas sociais de leitura e de escrita, embora envolvam codificação/decodificação, a partir das quais as crianças refletem sobre a língua, construindo suas hipóteses. As crianças imersas em práticas sociais através das quais afirmam gradativamente a sua identidade individual e coletiva, vão percebendo que a escrita representa algo, buscando assim, suas funções e seus significados sociais. É essa busca que as faz imprimir marcas no papel imitando a escrita e folhear livros emitindo sons como se estivessem lendo convencionalmente.

Oportunizar à criança a exploração de diversos gêneros textuais, como o bilhete, a receita, a notícia, os rótulos, o e-mail, a propaganda, a literatura infantil, além de prazeroso, possibilita a compreensão das diversas formas sociais que pode assumir a linguagem, dependendo do contexto de utilização e do fim a que pretende servir. “Entretanto, por mais expostas que as crianças estejam do universo cultural da escrita, o processo de apropriação deste conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro” (STEMMER, 2010, p. 132). A linguagem escrita precisa ser ensinada às crianças, pois estas não a adquirem de forma espontânea apenas tendo contato com material escrito, é preciso uma intervenção competente do professor.

Ao professor cabe aproveitar a curiosidade típica das crianças, pois, ao presenciarem diferentes atos de leitura e de escrita dos adultos, tendem a imitá-los construindo um significado social para tal ação, evoluindo gradativamente nas hipóteses que elabora sobre como se escreve ou se lê, caso o professor saiba intervir competentemente nesse processo. Por isso, é viável apostar em atividades nas quais as crianças sejam levadas a resolverem problemas de natureza lógica para compreenderem de que forma a escrita representa graficamente a linguagem, haja vista que a escrita não é um simples sistema de codificação de unidades fonéticas, mas um complexo sistema de representação do mundo, da realidade.

Aprender a linguagem escrita é compreender um sistema de representação e não somente apropriar-se de um código de transcrição da fala, pois a forma gráfica não determina completamente a interpretação, que precisa ser inferida do contexto. É importante destacar que, “[...] sendo a escola um lugar específico de comunicação, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade” (SANTOS, 2007, p. 19). Ao penetrarem no contexto escolar, essas práticas transformam-se em situações de ensino e, assim, por mais que seja apenas uma reprodução do real, estão intimamente relacionadas às suas funções sociais.

Nesse sentido, entendemos que ler e escrever são processos complexos distintos, carregados de significado sociocultural, que permitem uma rede de interações entre pessoas, das pessoas com os objetos, com a natureza, consigo mesmas. Compreendemos que a leitura pode ser adquirida independente da escrita e que esta exige menos automatização e mais reflexão metalingüística (KATO, 1995). A escrita, portanto, como forma gráfica de comunicação social, de recordação, de transmissão de idéias, possui uma complexidade superior à leitura, entendida como forma de significação do mundo. Porém, o trabalho associado entre essas duas competências lingüísticas pode ser muito mais produtivo, desde que não seja deixado de lado o fato de serem competências distintas, que, portanto, devem ser avaliadas distintamente.

A leitura e a escrita na Educação Infantil não se resumem às formas convencionais de uso, mas a todas as formas de comunicação, expressão e registro, realizadas pelas crianças, por meio da linguagem escrita. Acreditamos que o foco na Educação Infantil deve ser o uso da língua em contextos sociais como forma de inserção do sujeito na cultura, portanto, a linguagem. Vivenciar a língua é estabelecer cotidianamente múltiplas interações.

É lendo e escrevendo que a criança avança, uma vez que no ato da leitura e da escrita

ela vai criando hipóteses que a ajudam a enfrentar as contradições que encontra nos usos da linguagem escrita. Considerando, portanto, como a criança aprende e as condições que possibilitam essa aprendizagem, autores como Vigotski (1998), Corsino (2009), Kramer (1986) enfatizam que é por meio da interação que as crianças constroem conhecimentos, mediadas pela linguagem como veículo de transmissão do pensamento. A linguagem, nessa perspectiva, só se constitui nas interações entre os sujeitos e destes com o mundo. Nessas interações, a linguagem possibilita a construção do pensamento e o pensamento possibilita o desenvolvimento da linguagem.

É importante que a escrita, como função social, seja trabalhada de forma prazerosa, significativa, sem que seja necessário oferecer às crianças atividades enfadonhas de decifração mecânica do código, mas levando-as a atitudes de curiosidade diante do sistema alfabético. Possibilitar às crianças expressar-se por meio de gestos, de desenhos e mesmo de escritas é uma prática importante nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, conforme pontuam Vigotski (1998) e Luria (2006).

Concebendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, conforme a teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1999) questionam os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita (*sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra - letras e sílabas - e *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores). Para as autoras, ambos os métodos desconsideram aspectos fundamentais no ensino da escrita, tais como: a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas.

A experiência tem nos mostrado o quanto estes dois métodos estão presentes no cotidiano da Educação Infantil até os dias de hoje. Esse fato denuncia, portanto, indícios de uma preocupação demasiada dos educadores infantis com o método, resultado da crença de que a criança, ao ingressar na escola, não possui conhecimentos de sua língua materna ou, se os possui, não servem como ponto de partida para a aquisição da leitura e da escrita. É, portanto, bastante diversificada a forma como cada instituição de Educação Infantil concebe a linguagem escrita, o que denota usos diferentes da leitura e da escrita.

Reconhecer apenas o método como o grande possibilitador da aquisição da linguagem escrita pela criança é reduzir a aprendizagem a condicionantes externos ao sujeito, desconsiderando a ação deste como construtor do saber. Um resultado satisfatório não depende somente do método, mas, também, da ação competente do professor, ao reconhecer que as crianças, na sociedade contemporânea, vivem imersas numa cultura letrada e, por isso,

ao ingressarem na escola, trazem conhecimentos prévios acerca da escrita e da leitura. E tais conhecimentos requerem que o ler e o escrever sejam trabalhados da forma como aparecem socialmente, e não limitados a textos e atividades do livro didático. Textos variados, cuidadosamente selecionados, em diversos suportes textuais, em diferentes tempos e espaços, proporcionarão à criança perceber a importância da linguagem escrita e se apropriar de seus usos de forma competente.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 256) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, mostra que “[...] enquanto o docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças, nem todas avançam no mesmo ritmo”. Exatamente porque em nível de conceitualização as crianças diferem umas das outras, e as metodologias utilizadas não levam em consideração essa diferenciação, comprometendo, assim, as aprendizagens de muitas crianças. Nesse sentido, uma forma de considerar os diferentes níveis existentes em sala de aula é adotar metodologias que ofereçam atividades diversificadas que contemplem a heterogeneidade dos processos de aprendizagem e atividades grupais que permitam a construção coletiva de conhecimentos.

No entanto, sem permitir que as crianças construam suas próprias hipóteses a respeito da escrita, a escola tem introduzido as crianças na leitura através do decifrado de frases sem sentido, fazendo com que a criança decifre o texto, mas não compreenda o que leu. Em complemento a essa prática, a escola submete a criança a copiar modelos, repetir traçados que não compreende, para exercitar a escrita. Sobre essa temática Vigotski (1998, p. 139) afirma que na escola a escrita não tem sido trabalhada como parte importante do desenvolvimento cultural das crianças. O autor assinala que: “Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

A ênfase na aquisição da linguagem escrita como processo meramente perceptivo-motor não favorece uma concepção da linguagem como objeto social, carregado de significado cultural, como bem explicita o autor. Compreender o funcionamento da língua é um processo de desenvolvimento que depende de muitas aprendizagens, entre elas, aprender a refletir sobre os usos dessa língua. É explorando a linguagem escrita que a criança vai descobrindo suas regularidades e irregularidades. Juntar, mecanicamente, partes menores da língua para formar unidades maiores, seja na codificação ou na decodificação dos símbolos, não ajuda o sujeito a construir o sentido sobre o que lê ou escreve. Não há dúvida de que é

importante o conhecimento das letras, de seus sons, de como podemos juntá-las para formar palavras, mas enfatizar apenas isso não leva a usos competentes do ler e do escrever.

Dessa forma, é importante destacar que “[...] aquilo que está em jogo na compreensão da escrita são aspectos cognitivos e linguísticos, e não motores e sensoriais” (TEBEROSKY, 2009, p. 29). É recomendável que a escola repense suas concepções de leitura e de escrita e, mais ainda, sua concepção de criança, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos e isso inclui a leitura e a escrita.

Nesse sentido, o ideal é que todas as atividades didáticas possibilitem o ler e o escrever, a partir do trabalho com textos variados que conduzam a formas diversificadas de vivência da leitura e da escrita. “É preciso ler muito para as crianças, para que elas aprendam sobre a língua escrita e possam estabelecer diferenças entre as modalidades oral e escrita” (GOULART, 2007, p. 94). Cabe, pois, ao professor, apresentar desafios que façam as crianças avançarem no nível de conceitualização, pois não é o simples contato com textos que irá fazer a criança avançar de forma espontânea na aquisição da leitura e da escrita, mas a proposição de atividades que problematizem os textos trabalhados. Textos com finalidades sociais, e não textos que sejam elaborados como simples desculpa para um trabalho mecânico com a linguagem escrita, do tipo “O bebê Bebeto baba. A babá bonita limpa a baba do bebê”, elaborado exclusivamente para o reforço da família silábica do “b”, portanto, sem significação social.

Se temos uma concepção de linguagem escrita como objeto cultural, não podemos simplificar os textos “[...] para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende a ler palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31). O ideal é que a leitura e a escrita surjam de forma espontânea e significativa, como práticas sociais, embora a intervenção docente seja imprescindível, no sentido de propor atividades prazerosas que ajudem “[...] as crianças a brincarem com a língua, observando seus segmentos sonoros... e escritos” (MORAIS; SILVA, 2011, p. 83).

As brincadeiras com rimas, comparação de tamanhos de palavras, com palavras parecidas, são sugestões de atividades que auxiliam a reflexão sobre a língua. Na realidade, saber em qual nível de conceitualização as crianças se encontram em relação à leitura e à escrita é que dará ao professor condições de planejar, de forma intencional e adequada, atividades condizentes com as dificuldades e possibilidades que as crianças apresentam em cada momento, fazendo-as avançar em suas hipóteses.

Como podemos constatar a ideia de que, antes de vivenciar a leitura e a escrita, é necessário que a criança seja preparada através de exercícios de coordenação viso-motora, foi dando lugar a uma concepção de alfabetização mais complexa, na qual é importante que a criança, por exemplo, conheça as letras, seu traçado, desenvolva a coordenação viso-motora, mas como atividades secundárias, porque o mais importante é inseri-la num ambiente letrado, no qual a escrita tenha significado para ela, levando-a a usá-la com diversas finalidades nos mais diversos contextos sociais.

Com base na teorização apresentada ressaltamos a importância de que as práticas de leitura e de escrita vivenciadas na escola atendam aos reclames do contexto sócio histórico no qual se desenvolvem. Para isso, é fundamental que as escolas se constituam como espaços de reflexão sobre tais práticas, de modo a oferecer às crianças atividades condizentes para sua inserção com competência na cultura letrada.

2 METODOLOGIA

Uma análise sobre o objeto de estudo levou-nos a optar pela pesquisa narrativa como a modalidade investigativa adequada aos objetivos a que nos propomos atingir no estudo. Entendemos que, por meio das narrativas, podemos interpretar mais qualitativamente a realidade estudada, tendo em vista a possibilidade de descrevermos objetiva e subjetivamente os fenômenos.

Assim, penetramos nas práticas de leitura e de escrita das professoras interlocutoras, a partir de seus relatos sistemáticos e da observação *in loco*, buscando a compreensão dos fundamentos que embasam suas práticas no ensino da leitura e da escrita, com o cuidado de interpretar esses fundamentos dentro dos contextos nos quais se materializam. Diante disso, orientamos a escrita das narrativas de práticas, de modo que as professoras pudessem descrever as experiências vividas, pois, conforme Galvão (2005, p. 330), “[...] o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha de suas histórias”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, elencamos como procedimentos de produção de dados a observação, a escrita dos diários e a análise documental. Associada à observação e à escrita dos diários, a análise das propostas pedagógicas contribuiu como ponto de partida para a pesquisa empírica propriamente dita. Foi possível, portanto, analisar as práticas de leitura e de escrita a partir das orientações teórico-metodológicas norteadoras do trabalho nas

instituições de Educação Infantil pesquisadas.

No contexto da pesquisa, os diários de aula visaram à reflexão docente sobre o trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita, fornecendo pistas acerca dos usos dessas competências lingüísticas pelas crianças da Educação Infantil. Reconhecemos, portanto, o diário como um instrumento adequado para dar conta desse processo de contextualização e do relato longitudinal sobre a atuação do professor. Nesse entendimento, concordamos com Brito (2010, p. 59) ao afirmar a importância da utilização desse instrumento de produção de dados para a compreensão do cotidiano do trabalho docente, “[...] pois expressam as ideias dos professores sobre sua atuação na aula, constituindo-se num instrumento de reflexão sobre a prática”.

Conforme a orientação de Zabalza (2004), a escrita não foi proposta como uma atividade diária para que não despendesse tanto tempo e esforço. Sugerimos que a escrita ocorresse apenas duas vezes por semana, em dias variados. No entanto, devido à gama de afazeres diários, nos quais essas interlocutoras estão imersas, nem sempre foi possível cumprir com essa periodicidade, porém, o que foi escrito contemplou a pesquisa em termos de produção de dados, pois os diários de aula permitiram a leitura diacrônica dos acontecimentos, possibilitando a análise da evolução dos fatos.

No que se refere à observação como técnica de produção de dados teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas de leitura e de escrita das professoras interlocutoras da pesquisa, em relação ao material escrito acessível às crianças, à organização do espaço, às atividades de leitura e escrita realizadas, à participação das crianças nessas atividades e aos usos e funções da linguagem escrita na escola e na sala de aula.

Os dados produzidos nas narrativas e nas observações foram descritos, organizados e classificados em temáticas que emergiram à medida que fomos analisando os dados, e interpretados de modo a responder a nosso problema inicial de pesquisa, sendo complementados pela análise documental das propostas pedagógicas das escolas. É importante destacar que, mensalmente, fotocopiamos os diários para a análise gradativa das narrativas, o que possibilitou avaliar a produção dos dados relevantes para a elucidação do objeto de estudo e, como foram constatadas algumas dificuldades das interlocutoras, intervimos para que estas adequassem suas narrativas ao estudo em questão.

A opção por esse formato de análise coaduna-se com o pensamento de Souza (2006), segundo o qual, as categorias de análise das narrativas devem emergir da própria análise dos

dados produzidos, por isso, iniciamos as análises desde o início da escrita dos diários e das observações para, ao final, construirmos uma interpretação geral dos dados produzidos.

Nossa análise norteou-se pela de análise interpretativa dos diários proposta por Zabalza (2004), que se desenvolveu em quatro tempos: Tempo I, uma leitura completa, sem antecipação prematura dos conteúdos; tempo II, análise dos padrões ou das repetições; Tempo III para identificação de pontos temáticos; e Tempo IV, análise qualitativa dos elementos explícitos e implícitos das informações contidas nos diários.

A pesquisa foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil/CMEIS, do município de Teresina-PI, selecionados dentre dez instituições de Educação Infantil relacionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) como produtoras de práticas pedagógicas de reconhecimento social, que desenvolvem um trabalho sistematizado de leitura e de escrita e que dispõem de, pelo menos, quatro turmas de atendimento às crianças. Além disso, os professores deveriam ser efetivos e possuir, pelo menos, dois anos de experiência na Educação Infantil e formação em nível superior. Dessa forma, foram selecionadas oito interlocutoras, sendo que três delas estão atuando em turmas de Maternal e as outras cinco em turmas de 1º e 2º períodos.

3 FUNÇÕES E USOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os dados produzidos nos conduzem a destacar usos e funções diferenciadas da leitura e da escrita nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, resultantes das concepções de ensino e de aprendizagem tanto das escolas quanto das próprias professoras. Na escola A, percebemos uma ênfase no ensino da leitura e da escrita prezando pela preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental, conforme o que esclarece sua proposta pedagógica. Dessa forma, a maioria das professoras da referida escola prezam pela disciplina das crianças, exigindo que estas permaneçam sentadas, prestando atenção à aula.

Em relação à escola B, as crianças são deixadas mais livres, participam ativamente de todas as atividades, mas apresentam dificuldade no cumprimento de certas regras, inclusive para fazerem silêncio em momentos que exigem escutar o outro. No entanto, sobretudo nos momentos iniciais de apresentação de um conteúdo e de leitura ou contação de histórias, as crianças conseguem se envolver.

A propósito, em ambas as escolas, há uma predominância das atividades de leitura e de escrita, sobretudo da escrita, sendo destinado tempo a essas atividades na rotina diária desde o

início da aula, por exemplo, quando o alfabeto é lido/cantado, na sequência, e de forma alternada, em todas as turmas, desde o Maternal até o 2º período.

A seguir, discutimos a constatação mais recorrente nas propostas desenvolvidas nas turmas de Educação Infantil nas CMEIS pesquisadas: a didatização do processo de ensino da leitura e da escrita. Didatização entendida como um ensino no qual a linguagem escrita é transformada em objeto de ensino/aprendizagem. Em algumas situações a escrita, ao invés de ser apresentada como sistema notacional, conforme propõe a psicogênese, acaba por se limitar ao ensino do código em si.

As orientações que buscam subsidiar as práticas de leitura e de escrita, contidas nas propostas pedagógicas das instituições, sugerem que as professoras considerem as vivências das crianças nos contextos sociais nos quais estão inseridas, cabendo à escola ressignificar essas situações para fins didáticos.

Nesse sentido, os objetivos e metas a serem alcançados em virtude do processo de ensino e de aprendizagem estão intimamente relacionados à aquisição da leitura e da escrita pela criança, a partir de situações que a permitam explorar diversos materiais escritos, escrevendo textos mesmo sem saber escrever convencionalmente, pois é dessa forma que ela poderá construir suas hipóteses sobre a linguagem escrita. Assim, ambas as propostas apontam os níveis de conceitualização que as crianças devem atingir ao final de cada ano letivo. No entanto, principalmente na escola A, o acompanhamento sistemático da SEMEC em relação aos níveis de evolução da escrita, tem levado as escolas e as professoras, sobretudo as de 1º e 2º períodos, a privilegiarem o desempenho acadêmico das crianças em detrimento a outros aspectos, como o afetivo, o motor, o social, o estético.

A tendência ao academicismo das práticas de leitura e de escrita é resquício de uma pedagogia tradicional cujo foco está no professor, que tem o papel de transmitir conhecimentos para que as crianças assimilem passivamente. Assim, por mais que as conversas apareçam em alguns momentos da rotina, que o texto seja trazido para as práticas de leitura e de escrita como unidade de sentido a partir do qual tais práticas se desenvolvem, no desenrolar de algumas situações didáticas o que emerge são usos mecânicos da linguagem escrita, como indicam os trechos dos diários transcritos a seguir.

Frequentemente é feita a leitura do alfabeto e a contagem dos numerais. Falamos sobre os alimentos em uma roda de conversa, na qual aproveitamos para a contação do gibi “O lanche da Magali”. Depois houve a explicação lúdica da letra em estudo “U” com música ritmizada (Profa Keylane, 18/06).

Realizamos nossa rotina diária: chamadinha, quantos somos, ajudantes do dia, leitura do alfabeto e contagem incidental de 0 a 10. Apresentação da letra em estudo da semana “N” e revisando a letra “U”. Escrita das letras no quadro de giz [...] (Profa. Keylane, 24/06).

Entregamos revistas para os educandos recortarem a letra D e colarem no caderno [...] (Profa. Concita, 23/05).

Os relatos mostram situações didáticas nas quais letras são trabalhadas de forma isolada. Os dois primeiros excertos são narrativas de uma professora do Maternal, e o terceiro de uma professora do 1º período. As narrativas apontam, não para uma função social da linguagem escrita, mas para um trabalho viso-motor, de reconhecimento visual das letras e de treino de seus traçados. Sozinhas, isoladas, as letras não nos dizem nada. Por mais que, de início, haja a leitura de texto, a roda de conversa, o que se evidencia nesse tipo de trabalho com a linguagem escrita, é a concepção de que, para aprender a ler e a escrever, as crianças precisam reconhecer letras isoladas.

Percebemos, no entanto, um esforço da maioria das professoras para, dentro dessa prática, incluir elementos oriundos de estudos e pesquisas atuais. O que nos leva a inferir, realmente, é que, sem subsídio teórico para alicerçar sua prática de leitura e de escrita, as professoras acabam por mesclar ensinamentos aprendidos em seus momentos de formação inicial e continuada com a reprodução de práticas de ensino a que tiveram submetidas em suas experiências escolares. (STEMMER, 2010).

Diante disso, por mais que as professoras digam que é preciso que as crianças estejam em contato com a leitura e a escrita em situações cotidianas para que aprendam sobre seu uso, sua função e o sistema alfabético, não conseguem desligar-se totalmente da perspectiva tradicional focada no treino e na memorização. Por isso, a ênfase na disciplina e no trabalho com palavras, sons, sílabas, letras. Destacamos, porém, que esse trabalho é também importante no processo de aquisição da leitura e da escrita, porém, as práticas não podem se resumir a isso, isto é, é importante que seja uma atividade complementar.

As práticas seguem um “ritual” nas atividades de leitura e de escrita, pois, de um modo geral, as atividades partem de um texto apresentado em cartaz, do qual é extraída uma palavra para ser fragmentada em unidades menores, o que as professoras chamam de contextualização. Os excertos a seguir mostram esse “ritual”:

O ponto de partida para a atividade escrita se deu com o estudo da palavra Teresina: letra inicial e final, som inicial e final, nº de sílabas (Profa. Cleia).

Convidar uma criança para identificar no texto a palavra MAMÃE. Fazer a contextualização da palavra MAMÃE, identificando: quantidade de letras; quantidade de sílabas; sílaba inicial e final; vogais e consoantes. (Profa. Laiane)

Logo após fui para o quadro e formei a palavra “DENTES” com letras móveis. Mostrei a palavra e trabalhei oralmente: letra inicial e final, vogais e consoantes, quantidade de letras (Profa. Myla).

O enfoque escrito será: a pronúncia da palavra para a observação do som, o destaque para a 1ª e última letra, destaque também para as vogais, contagem das letrinhas e depois o reconhecimento de todas elas (Profa. Ana)

Na maioria dos relatos das professoras, esse momento de contextualização das palavras é recorrente em suas práticas. Inclusive, no primeiro excerto acima (Profa. Cleia), a professora considera esse momento como “o ponto de partida para a atividade de escrita”, por mais que tenha trabalhado antes um texto em cartaz. O último excerto é de uma professora do Maternal. Na prática dessa professora, não percebemos esse tipo de atividade muito recorrente, pois ela prefere destacar palavras a partir da história lida, escrevê-las no quadro e solicitar que as crianças copiem ou monte com alfabeto móvel.

Entendemos que esse trabalho de contextualização de palavras que são retiradas do texto para estudo sistemático de unidades menores que a formam, é fundamental para a reflexão das crianças sobre a língua, o que é denominada de consciência fonológica. Segundo Basso (2007, p. 47), “[...] atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra [...] implicam uma sub-habilidade da Consciência Fonológica”. No entanto, é importante destacar que os fonemas são muito difíceis de serem reconhecidos na Educação Infantil pelo fato dessa habilidade requerer a compreensão de processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre isso, Basso (2007, p. 50) destaca que a sílaba e a rima da sílaba são mais fáceis de serem percebidas pelas crianças, por serem unidades maiores que os fonemas. Por isso, parece que a consciência de segmentos suprafonêmicos desenvolve-se de forma espontânea, diferentemente da consciência fonêmica, que necessita do “[...] ensino formal da correspondência entre os elementos grafêmicos e os fonêmicos”.

Diante da explicitação do pensamento da autora, e das observações das práticas, contatamos o quanto essa contextualização de palavras contribui para que as crianças

consigam reconhecer as letras, classificando-as em vogais e consoantes e identificar o número de vezes em que emitimos sons pela boca para falar as palavras, identificando, assim, o número de sílabas das palavras. É incrível como, ao emitir os sons, o que se evidencia para as crianças, na maioria das vezes, é o som das vogais, sendo que, com raras exceções, elas citam consoantes, como, por exemplo, em uma observação da prática da Profa. Concita, na qual a professora apresentou em cartaz a música “O cravo brigou com a rosa” e, após ler com as crianças como de costume (a professora ler pausadamente e as crianças repetem), fazer os questionamentos sobre a história que a música conta, foi problematizando com as crianças, no grande grupo, a leitura e a escrita de algumas palavras. Essa situação, descrita abaixo, está registrada em nosso diário de campo.

[Observação da prática da Profa. Concita, em 04/06/13]

[...]

Escreveu no quadro as letras com as quais as palavras iniciam: F, C, R. Então perguntou:

Professora: “- Alguém sabe uma palavra começada com f?”

Uma criança: “- Feijão!”

Professora: “- Como escreve feijão? Fei?”

Algumas crianças: “- F com e”.

Professora: “- F com e é fe. E o i?”

Uma criança: “- Só o i”

Professora: “- E o jão?”

Algumas crianças: “- G com ão”

Professora: “- G com ão é Gao. A palavra é feigão?”

A professora relembrou então, a sílaba do G: GA, GO, GU, GÃO.

Uma criança: “- Então é h”

Professora: “- Não. Olhem aqui o alfabeto, qual seria a letra?”

E uma das crianças desvenda o mistério: “- É o j com ão”

E a professora fez o mesmo para outras várias palavras iniciadas com as letras em estudo.

É uma prática muito interessante, que trabalhou a leitura (decodificação) no primeiro momento descrito e a escrita (codificação) no segundo momento. As crianças tiveram que pensar tanto como se lê os símbolos quanto como se aglutina esses símbolos na escrita. No entanto, destacamos um aspecto dessa prática que merece reflexão: é a centralidade que este tipo de atividade ganha nas práticas, sendo a ela dedicada a maior parte da rotina diária.

Não apenas esse registro da prática da professora, mas também outras práticas, os estudos realizados sobre Consciência Fonológica e a análise das narrativas das professoras,

nos levam a considerar que a Consciência Fonológica precisa ser trabalhada na Educação Infantil também com essa função de reflexão sobre o código linguístico, mas conforme alerta Basso (2007), esse trabalho deve ser realizado de forma alternativa, tendo em vista auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de questionamentos que surgem na sala de aula. No entanto, o que observamos nas práticas é o foco nessas atividades e não uma atividade auxiliar ao contato contínuo das crianças com material escrito variado.

Consideramos pertinente, além da descrição de um momento da observação da prática, trazer para a análise trechos dos relatos das professoras que demonstram essa ênfase na reflexão sobre a língua, nas quais elas procuram levantar questionamentos sobre como se escrevem determinadas palavras, levando as crianças a refletirem sobre quais letras usamos, fazendo-as pensar a partir da pronúncia da sílaba. Os relatos a seguir são exemplos desse tipo de trabalho com a linguagem escrita:

Foi realizada com as crianças atividades de escrita dos nomes dos personagens e a palavra rato ficou em destaque; os alunos foram incentivados a citar outras palavras iniciadas igual a RATO, leitura e escrita de lista de palavras iniciadas com a letra R e anotaram no caderno. (Profa. Cleia)

Após explorar a palavra, perguntei se as crianças conhecem outras palavras iniciadas com a letra 'P' e de acordo com as respostas, desenhei no quadro as figuras cujos nomes iniciam com a letra estudada (ex.: pipoca, peteca, pato, etc.). Dispus sílabas da família silábica do P para completar as palavras. Os alunos eram solicitados para irem ao quadro e identificar as sílabas que completassem as palavras. Os colegas iam ajudando quem não conseguia identificar. (Profa. Laiane).

Nos diários, é evidente o foco nesse tipo de atividade, pois é o momento da rotina no qual as professoras dedicam maior tempo nas narrativas da prática. No entanto, reiteramos a importância de que esse trabalho não seja o centro do processo de ensino da leitura e da escrita, mas que seja parte auxiliar desse processo. Corroboramos com o pensamento de Moraes (2006) quando este diz que a defesa em prol do desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil não desconsidera a necessidade de que, paralelamente, sejam desenvolvidas práticas significativas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros, mesmo que as crianças não saibam ainda ler e escrever convencionalmente. O autor ainda pontua que seus estudos e pesquisas lhe levam a constatar que as habilidades envolvendo sílabas e rimas, importantes para o aprendizado da escrita alfabética, desenvolvem-se cedo, principalmente se a criança tem a oportunidade de brincar com as palavras. Essa constatação do autor nos remete a algumas práticas cujo objetivo foi o trabalho com as rimas:

Distribui a primeira estrofe da música [capelinha de melão] e orientei que os alunos circulassem as palavras solicitadas: melão, João, são e manjeriço. Questionei: o que essas palavras que vocês circularam têm em comum? Com que letras elas terminam? Quem sabe outras palavras que terminam iguais. As crianças foram citando muitas palavras terminadas em ão.
(Profa. Laiane)

Depois fizemos questionamentos sobre o tipo de texto, dizendo a eles a que se refere, interpretamos a estrofe e fiz algumas perguntas orais, como: quais palavras se repetem? O texto fala de quê? Você já ouviu essa música? Depois identificamos as palavras que rimam no texto: NÃO, MARANHÃO,... Fizemos, juntos, outras rimas.
(Profa. Jeysa)

Sem, no entanto, questionar o importante papel que a consciência fonológica desempenha no processo de aquisição da leitura e da escrita, problematizamos outra questão: a constatação de que, na maioria das práticas, os questionamentos serem feitos para o grande grupo, ficando o processo resumido àquelas crianças que já se encontram num nível mais adiantado de leitura e de escrita e que se envolvem com muito entusiasmo na descoberta de como se lê e de como se escreve. Um excerto do diário da Profa. Cleia esclarece bem essa situação: “[...] perguntei: Quem consegue ler o que está escrito? Logo as crianças que já estão no nível alfabético conseguiram ler dizendo: O Rato do Campo e o Rato da Cidade” (Profa. Cleia).

Portanto, este tipo de atividade, em alguns momentos, é excludente, tendo em vista que algumas crianças ficam à margem, geralmente alheias ao que está acontecendo. Esse tipo de situação acontece, sobretudo, na escola A, onde há ênfase na preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Essa é uma situação complexa, que requer reflexão, pois, como já explicitamos na nossa fundamentação teórica, não podemos incorrer no risco de, em favor de um trabalho com a leitura e a escrita como mera apropriação mecânica do sistema alfabético, escolarizar a Educação Infantil, esquecendo-se de que esta é tempo e espaço do brincar como processo de humanização. Baptista (2010) escreve que assim como acesso à linguagem escrita é um direito da criança, esta não pode ser supervalorizada em detrimento de outro direito fundamental que elas possuem: o direito de brincar. Citamos uma prática da Profa. Laiane, demonstrando que é possível a articulação do ensino da leitura e da escrita com o brincar:

Em uma caixa coloquei os objetos dentro e fui retirando um a um. No momento em

que mostrava o objeto, perguntava se conheciam e como era usado, falava o nome pausadamente e só em seguida perguntava quem tinha aquele objeto desenhado na cartelinha. Quem tivesse o desenho escrevia o nome do objeto embaixo do desenho. O vencedor foi aquele que preencheu todos os quadrinhos.

Essa atividade foi um sucesso. Eles ficaram empolgados. Aqueles que estão no nível de escrita mais avançado fizeram com facilidade. Já os outros sentiram um pouco de dificuldade apenas em escrever as palavras (Profa. Laiane).

Sabemos, portanto, que essa articulação entre o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita e o brincar possui uma complexidade que não permite, muitas vezes aos professores, pensarem em formas de unir os dois direitos, sem negar nenhum. Nesse sentido, chamamos atenção para uma orientação contida na proposta pedagógica A e que, aparentemente, é muito simples de ser seguida, mas o cotidiano das turmas pesquisadas mostra o quanto é complexo superar concepções tão enraizadas. A orientação citada é: as crianças devem aprender a ler lendo e a escrever escrevendo. Porém, poucas oportunidades de contato das crianças com material escrito de forma planejada foram constatadas *in loco* e nas narrativas das professoras.

Destacamos ainda, dentro desse processo de ensino e de aprendizagem focado na contextualização de palavras, a preocupação com a utilização de tarefas fotocopiadas, mesmo no Maternal, respondidas pelas crianças em classe e em casa e que, muitas vezes, não condizem com o nível de conceitualização no qual as crianças se encontram. Essa constatação nos leva a concordar com o posicionamento de Kato (1995, p. 6) de que há, nas escolas, uma excessiva preocupação com a escrita e pouca atenção com o desenvolvimento da leitura, podendo-se supor que “[...] se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler”.

Diante do que até aqui foi exposto, está clara essa ênfase na escrita, pois a leitura tem se resumido a esse momento inicial da aula, que é realizado coletivamente, e no qual a professora vai lendo pausadamente as palavras para que as crianças repitam. No entanto, algumas registraram práticas bem pontuais considerando aspectos sugeridos pela Psicogênese da Língua Escrita, como as descritas a seguir:

Entregamos para os educandos, bonecos em folha branca (fotocopiados) onde as crianças recortaram as partes do corpo e montaram as mesmas. Logo em seguida, os pequenos escreveram da forma deles as partes do corpo humano, localizando-as nos bonecos recortados.

Após todos terminarem fomos fazer a correção de forma coletiva, observando quem tinha feito “correto” e organizando melhor os escritos daqueles que ainda não associam os sons com as letras, tudo pensado de forma coletiva com as crianças (Profa. Concita).

Após o trabalho com o alfabeto móvel aconteceu o momento de registrarem em uma atividade diferenciada para os diferentes níveis existentes na sala em que os alunos escreviam os passos da germinação: plantar, cuidar, regar e se transformar em uma planta (Profa. Cleia).

Vimos, pelos relatos, que a Profa. Cleia está mais sintonizada com a perspectiva de ensino da linguagem escrita proposta pela SEMEC, que se fundamenta na Psicogênese da Língua Escrita. Nos relatos da referida professora, detectamos atividades de leitura e de escrita espontâneas; atividades grupais com crianças em níveis de conceitualização diferentes em cada grupo, possibilitando interação entre crianças no uso da linguagem escrita; preocupação em diagnosticar níveis de evolução da escrita nas crianças e em realizar intervenções sobre as escritas daquelas que estão num nível mais atrasado.

Inclusive, na prática descrita acima, em que a Profa. Cleia trabalhou germinação, estivemos presente, e constatamos entusiasmo das crianças durante praticamente toda a aula, perdendo algumas o interesse quando ela colocou o cartaz com o texto em cima de uma mesa para as crianças pintarem a palavra “sementinha” toda vez que esta aparecesse. Como não tinha espaço para todas as crianças ao redor da mesa, apenas quatro crianças ficaram realizando a atividade e as outras se dispersaram. Vale a pena transcrever trecho do diário de campo no qual está registrada essa prática da Profa. Cleia.

[Observação da prática da Profa. Cleia, em 02/07/13]

Logo após, a professora pegou vários alfabetos móveis e espalhou-os em cinco grupos para que as crianças formassem a palavra “sementinha”. Muito interessante esse momento, pois como as crianças ficaram em grupos, puderam ajudar-se e quem não sabia como formar a palavra, podia copiar do outro. As crianças trocaram letras entre si e demonstravam muita alegria ao conseguirem formar a palavra. Todas as crianças participaram ativamente da atividade, até o Luiz, que em vários momentos da aula não participou, apenas desenhava em seu caderno.

Quando a professora percebeu que todos já tinham formado a sua palavra, distribuiu atividade fotocopiada de dois tipos, considerando o nível de hipótese de cada criança. As que estão alfabéticas deveriam escrever texto. As outras apenas numerariam a sequência correta da evolução de uma sementinha. Mas todas as crianças deveriam escrever seu nome e a palavra sementinha [...].

Tanto os relatos das duas professoras quanto a transcrição da observação a uma prática da Profa. Cleia demonstram que as interlocutoras buscam diversos meios para que as crianças se apropriem da escrita alfabética ao final da Educação Infantil. Inclusive, ao final da prática descrita da Profa. Cleia (02/07), esta nos mostrou os testes de nível das crianças, nos quais

pudemos constatar que das dezesseis crianças que haviam realizado o teste, dez já se encontravam entre os níveis alfabético e silábico-alfabético.

Como destaca Moraes (2006, p. 12),

[...] alfabetização e letramento podem ser trabalhados ao mesmo tempo, aliando [...] um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente.

Inclusive, algumas práticas, ainda tímidas em meio ao turbilhão de práticas que privilegiam o ensino sistemático da notação alfabética, muito exemplificadas nesse processo de didatização das práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil ora analisado, demonstram notoriamente o quanto é produtivo para as crianças alfabetizar-se letrando. A seguir, excertos de práticas que evidenciam essa perspectiva.

Nesta segunda-feira a recepção das crianças na sala de aula foi com vários livros sobre as mesas, para que pudéssemos introduzir o assunto de hoje que é LITERATURA. Cada aluno depois de ter folheado vários livros, pedi que escolhessem o que mais tinham gostado. Fizemos uma roda e cada criança contou sua história de sua forma. Foi livre e engraçado. Percebi que algumas crianças têm uma sequência lógica dos fatos; outras não.

No segundo momento, trabalhamos a importância dos livros e o que eles podem nos ensinar. Contextualizamos as palavras LITERATURA/LIVRO e a família d letra “L”. (Profa. Jeysa).

No segundo momento, retornamos às atividades do dia. Continuamos todos na rodinha para trabalharmos a construção de um cartaz com o tema: A MINHA MARQUINHA. As crianças desenharam o contorno de suas mãos e assinalaram tentando escrever seu nome dentro da sua mão. Expomos o trabalho confeccionado em sala e assim, culminamos o dia com essa atividade grupal. (Profa. Myla).

Primeiramente, após a roda cantada na sala de aula, fizemos a leitura do livro “O mais bonito” e todos os alunos participaram ativamente da leitura, relatando o que viam nas gravuras do livro [...] Algumas crianças já saíram das garatujas e já diferenciam desenhos de letras e entendem que “escrever” não é “desenhar”, rabiscando letras já bem conhecidas por eles como as do seu próprio nome.

Depois dessa socialização, fizemos desenhos sobre a história e também a escrita dos nomes dos personagens da mesma. (Profa. Ana).

Os relatos acima evidenciam muitos aspectos positivos das práticas que privilegiam gêneros textuais diversos: a participação efetiva de todas as crianças, que se envolvem com mais entusiasmo nesse tipo de atividade; a espontaneidade das crianças, que se sentem mais autorizadas a falar de suas vivências; um registro dessas práticas pelas professoras de forma

mais consistente. De três professoras, não conseguimos extrair práticas mais direcionadas ao letramento. Mesmo essas três professoras cujos relatos trouxemos para análise, não investem no dia a dia nesse tipo de atividade. São atividades realizadas em momentos muito específicos. Na verdade, apenas a Profa. Cleia relata muitas práticas nessa perspectiva e a Profa. Laiane excede as outras professoras nesse tipo de relato.

Destacamos, ainda, a prática da Profa. Ana que, diferentemente de todas as outras interlocutoras da pesquisa, trabalha cotidianamente o livro infantil e o desenho como forma de representação gráfica. Nesse sentido, destacamos duas questões: primeiro, o privilégio de apenas um gênero textual, portanto, isso não se configura como uma prática letrada, mas apenas momentos de letramento; e segundo, a ênfase no desenho que é, segundo Luria e Vigotski, um meio importante no processo infantil de compreensão do que a escrita representa. Na pré-história da escrita teorizada pelos estudiosos citados, estes afirmam que “[...] linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos, está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança”. (LURIA, 2006, p. 161).

Portanto, é importante que as crianças rabisquem, desenhem, contudo, muitas professoras preferem levar para crianças desenhos prontos para serem meramente coloridos. Essa prática tolhe a criatividade infantil, não permitindo que a criança utilize-se do desenho como forma de recordar e transmitir idéias e conceitos (LURIA, 2006), o que é fundamental no seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Com exceção da Profa. Cleia, que conforme seus registros, é possível identificar o trabalho com diversos gêneros: poema, receita, fotografias, imagens, textos informativos, letras de música, a diversificação de gêneros e suportes textuais é ínfima nas práticas da maioria das professoras, aparecendo, reiteradas vezes, o trava-língua, a parlenda, músicas infantis, sem uma preocupação em trabalhar a multiplicidade. Encerramos esta seção com a transcrição de um relato da Profa. Cleia, intitulado *Música que se sabe de cor*, para reafirmarmos nosso posicionamento de que vale a pena alfabetizar letrando, pois pudemos constatar que as crianças que estão sob sua responsabilidade estão muito bem no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Foi realizada em sala de aula uma atividade em que as crianças tiveram a oportunidade de soltarem a voz cantando ao microfone as músicas que mais gostam. [...] Esse momento foi maravilhoso, pois os pequenos adoram cantar. Até os mais

tímidos começaram a se soltar. [...] Após cantarem músicas que sabiam de cor, foi entregue às crianças uma folha de papel em branco para que escrevessem à sua maneira a sua música preferida.

Foi muito produtiva essa atividade, pois as crianças foram escrevendo músicas que elas aprenderam na escola e até mesmo em casa. Até mesmo os alunos não alfabetizados fizeram a tentativa de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os dados produzidos na pesquisa, contatamos uma mudança no discurso das professoras, mas a cristalização do fazer docente. As professoras com uma fundamentação teórica pouco consistente que embasa as suas práticas, acabam por mesclar orientações de várias correntes teóricas, mas ficando evidente a ênfase na convencionalidade da língua, por mais que as propostas pedagógicas orientem que as crianças devem aprender a ler lendo e a escrever escrevendo.

Apesar dessa perspectiva tradicional enraizada, algumas professoras têm demonstrado vontade de fazer diferente, planejando algumas atividades mais prazerosas e significativas para as crianças, embora não consigam ainda que essas atividades façam parte do seu cotidiano. Essa busca por romper com concepções equivocadas de criança, de ensino, de aprendizagem, de leitura e de escrita precisa ser aliada a estudo, à formação continuada. Porém, vemos que há esforços no sentido de o governo proporcionar esse tipo de formação para os professores alfabetizadores, no entanto, ainda são insuficientes. Inclusive, a prática que pontuamos como mais adequada, dentro da base teórica que sustenta o nosso estudo, é da professora que participou do Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores (PROFA).

O processo de didatização no ensino da leitura e da escrita pode ser visto como retrato dessa tentativa docente de encontrar o caminho acertado para que a criança compreenda a língua como prática social, que só se realiza dentro de um contexto, a partir da interação entre os seres humanos. Por isso, no ensino da linguagem escrita, é importante que se leve em conta a interação entre as crianças, a oportunidade de comunicação e expressão das crianças, o brincar como a principal atividade infantil.

A elaboração participativa de uma proposta pedagógica que oriente teórico-metodologicamente a prática pedagógica é uma forma acertada de se levar em conta as necessidades e potencialidades das crianças. Talvez a ausência dessa proposta elaborada coletivamente nas escolas seja um motivo de termos presenciado práticas de leitura e de

escrita incoerentes com o documento que esperamos norteá-las. Nesse sentido, as práticas de linguagem escrita, bem como as outras práticas, acabam por seguir modelos automatizados, construídos a partir das vivências do professor no seu processo de escolarização, sem um embasamento teórico consistente.

Assim, as crianças são submetidas a práticas nas quais são obrigadas a permanecer sentadas a maior parte da rotina, estudando, muitas vezes, letras e sílabas isoladas, sem um contato contínuo com materiais escritos que circulam socialmente. Por mais que as professoras considerem importante o trabalho com o texto como unidade de sentido para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, reconhecem o quanto as crianças se envolvem com a leitura/contação de histórias, exploração de material escrito, produção de textos, cartazes, álbuns, formação de palavras com o alfabeto móvel, por exemplo.

No entanto, essas atividades pouco têm espaço na rotina, ficando renegadas a segundo plano, onde o destaque é o texto em cartaz, lido coletivamente, do qual é retirada uma palavra para contextualização. Portanto, é o uso do método analítico-sintético como panaceia, o método padrão para ensinar a todas as crianças a ler e a escrever, ficando excluídas aquelas que não se adequam ao método proposto. Sabemos que essa é uma questão complexa, que depende de muitos fatores, dentre os quais, o enraizamento de concepções, as quais são difíceis de serem redimensionadas, sendo necessário estudo para a compreensão dos processos cognitivos de aprendizagem infantil.

Enfim, muitas perspectivas para o trabalho na Educação Infantil podem ser vislumbradas a partir da pesquisa, com destaque para a necessidade de elaboração coletiva de uma proposta pedagógica que realmente oriente teórico-metodologicamente a prática docente, para a efetivação de práticas de leitura e de escrita que não foquem apenas a alfabetização como apropriação mecânica do código lingüístico, mas que oportunize às crianças vivenciarem cotidianamente situações de letramento, nas quais as crianças usam a leitura e a escrita com finalidades sociais.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

BAPTSTA, M.C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: I Seminário Currículo em Movimento: Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação – UFMG, *Anais...* 2010.

BASSO, F. P. O papel da consciência fonológica no processo de construção da lecto-escrita. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 18 de dez de 2009.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

CORSINO, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Revista Ciência e Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa* 58, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone, 2006.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Consciência fonológica na educação infantil:

desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 73-91.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STEMMER, M. R. G. S. A educação infantil e a alfabetização. In: MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.