

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? UMA QUESTÃO POLÊMICA?

Luciana Matias Cavalcante
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
luciana@ufpi.edu.br

Resumo

O estudo propõe analisar as concepções de alfabetização e letramento dos professores na Educação Infantil, bem como avaliar suas práticas ao mediar processos de compreensão/apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança. Iniciamos refletindo sobre os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil, em sequência questionamos o papel da linguagem no desenvolvimento da criança e, por fim, procuramos analisar os discursos e práticas das professoras na mediação do processo de alfabetização. A pesquisa que desenvolvemos encontra fundamento metodológico na pesquisa-ação, envolvendo os professores como colaboradores do estudo. Os resultados apontam para uma concepção ampla de alfabetização e práticas centradas principalmente no letramento, na construção do raciocínio lógico-matemático, na motricidade e na oralidade, aspectos do desenvolvimento infantil importantes para o percurso de alfabetização/letramento, mas que podem ser ampliados.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

LITERACY ON CHILDREN EDUCATION, IS IT A POLEMIC QUESTION?⁵

Luciana Matias Cavalcante
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
luciana@ufpi.edu.br

Abstract

The study proposes to analyze the teacher's conceptions over children's education literacy as well as to evaluate their practices when interceding with processes of comprehension or appropriation of children's alphabetical written system. We started reflecting over the children education curriculum guidelines. Next, we questioned the role of language on the children's development. In the end, we analyzed the teacher's discourses and practices when interceding with the literacy process. The research we developed based its methodology on an action research, taking the teachers as collaborators of the study. The results led to a large idea of literacy and practices focused especially on building the logical and mathematical thinking, motility, and oral skills, aspects of children's development that are important in the literacy process, but that can be enlarged.

Keywords: Literacy. Children Education.

⁵ Esse artigo sintetiza resultados de pesquisa que contou com o apoio do PIBIC/UFPI.

1. INTRODUÇÃO

A proposta de reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento da criança na Educação Infantil surgiu dos momentos de observação das práticas educacionais desenvolvidas nas escolas durante o processo de supervisão do Estágio Curricular no Curso de Pedagogia. Nesse contexto, percebemos certo grau de “ansiedade” observada em pais e professores envolvendo esse aprendizado. Como pesquisadores, nos momentos em que adentramos a escola, escutamos declarações do tipo: “eles [os pais] acham que a criança deve sair da pré-escola lendo e escrevendo palavras e até frases, não percebem que ainda não está ‘amadurecida’ o suficiente para isso”; ou “eles [os pais] consideram a escola como espaço sério em que a brincadeira não deve entrar, tem que ter tarefa e deve ser no papel, de preferência propondo a escrita”; ainda, “eles [os pais/a sociedade] cobram a escrita dessas crianças, querem que cheguem ao Ensino Fundamental já alfabetizadas. Não entendem que a alfabetização é um processo”. Assim, procuramos refletir sobre esses discursos e sobre a problemática envolta nessas colocações. Afinal, que elementos/saberes já identificamos como avanços quando discutimos a apropriação do sistema de escrita alfabética e seu uso social pela criança? Que conhecimentos científicos nos auxiliam nessas reflexões? Por que a ansiedade e angústia vêm absorvendo pais e professores quando se trata de iniciar o percurso de construção da linguagem escrita?

Partimos do princípio de que a alfabetização e o letramento são áreas de formação complexas que envolvem não só a relação grafema e fonema, mas todo um conjunto de normas, regras e conceitos que devem ser apropriados pela criança. Essa, por sua vez, por já trazer um repertório de ideias construídas sobre a escrita, próprio de sua vivência social, precisa confrontar hipóteses, refletir sobre a língua e redimensionar sua postura perante o signo escrito. Essa aprendizagem, portanto, é processual e caracteriza-se pelo movimento de continuidade e descontinuidade e, principalmente, pela evidência do *erro construtivo*. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Educadores divergem sobre o momento adequado para a escola iniciar atividades pedagógicas voltadas a esse aprendizado e fazem isso, principalmente, em função das características tradicionais em que situamos as práticas de alfabetização ao longo da história, propondo a alfabetização como mera habilidade de decodificação e codificação, uma aprendizagem de percepção e motricidade que se organiza, principalmente, em função de atividades de memorização e treino gráfico. Nesse contexto de alfabetização tradicional a identidade da Educação Infantil, o respeito à linguagem e cultura próprias da infância, estariam ameaçadas, ou seja, propor um cenário pedagógico centrado em práticas de escrita e leitura extremamente mecânicas e descontextualizadas, em detrimento de uma prática de caráter lúdico e de atividades que privilegiam as outras linguagens (musical, teatral, plástica, etc.), seria desconsiderar a realidade educativa inerente à Educação Infantil e às necessidades das crianças nessa fase de desenvolvimento.

Entretanto, acreditamos que afastar a linguagem escrita e o investimento pedagógico em sua compreensão, nessa fase de socialização escolar, é negar as experiências trazidas pelas crianças do meio social e fechar olhos e ouvidos às hipóteses que elas já estão produzindo sobre a organização e sistematização do signo escrito. O que fazer para que, não abrindo mão desse conhecimento produzido pelas crianças, não façamos da Educação Infantil momento de práticas tradicionais, cedendo às cobranças e ansiedades dos pais que, muitas vezes, esperam a alfabetização “finalizada” nesse período, e assim oportunizar reflexões sobre a escrita estimulando o progresso das hipóteses já elaboradas? As crianças fazem parte do mundo letrado, entram em contato com a escrita em seu cotidiano, mesmo em situação de carência material ou quando moram afastadas dos centros urbanos, pois a sociedade em si se constitui em um ambiente alfabetizador que deve ser explorado pela escola.

Neste estudo procuramos analisar as concepções e práticas de alfabetização e letramento de professoras na Educação Infantil, nas escolas públicas de Parnaíba/PI e para adentrarmos nesta reflexão

propomos começar indagando sobre os eixos norteadores da Educação Infantil, suas diretrizes e referenciais, em sequência questionamos o papel da linguagem no desenvolvimento da criança e, por fim, procuramos analisar os discursos e práticas das professoras e a mediação do processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: qual o espaço da linguagem escrita na escola nessa etapa de formação?

A valorização da Educação Infantil como espaço de formação e como dever do Estado se firma com a Constituição de 1988 e vai se fortalecer desde então como campo epistemológico, de estudo e pesquisa. O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de construção de sua identidade, fortalecendo os interesses e culturas próprias da infância, portanto como espaço de reflexão e revisão de paradigmas e referenciais. O conceito de Educação Infantil definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelece que esta é...

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (2009, p. 12).

A definição de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica colabora para ampliar seu papel educativo e o diálogo que precisa estabelecer com o Ensino Fundamental, alargando as competências e habilidades do profissional da educação que atua

nesse âmbito. Antes relegada ao cuidar se concebia uma educação voltada para as necessidades fisiológicas e de socialização, descaracterizando ou desconsiderando o sujeito atendido nessa etapa enquanto ser em desenvolvimento, com competências cognitivas, afetivas, motoras, dentre outras. O cuidar e o educar devem ser compreendidos como dois eixos articulados que identificam o trabalho educativo com a criança pequena, ampliando e valorizando a ação pedagógica do profissional que atua na Educação Infantil, o pedagogo.

Nesse sentido, o currículo voltado à Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), representa um “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]”. (2009, p. 12). Portanto, compreendemos que a linguagem oral e escrita, parte do patrimônio cultural de um povo, deve integrar esse currículo. Afirma ainda o documento supracitado acerca dos eixos norteadores do currículo da Educação Infantil: “Garantir experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Id., Ibid. p.25).

Além de apontar a importância da linguagem escrita na formação da criança, as DCNEI enfatizam que o trabalho com a escrita não pode ser uma prática mecânica desprovida de significado, que privilegia a codificação e decodificação de palavras descontextualizadas, como propõem os métodos mais tradicionais. As práticas que viabilizam o trabalho com a escrita, ao centrar-se na leitura de livros pelo professor, em atividades de interpretação pelas crianças, além do trabalho com jogos e práticas lúdicas de modo geral, que procuram estimular a consciência fonológica e a compreensão sobre o sistema de escrita alfabética, concebem não só a necessidade de iniciar a alfabetização nessa etapa de formação, mas iniciá-la por outro caminho pedagógico, fundamentado na perspectiva de que as crianças estão pensando a escrita e estão internamente confrontando suas hipóteses. Morais e

Silva (2011, p.74) consideram que “a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado”. Entretanto, o que significa manipular unidades sonoras? Como as crianças constroem essas habilidades? Elas estão integradas ao convívio com a escrita ou são necessárias práticas específicas para que esse processo transcorra?

Para Moraes e Silva (2011) o desenvolvimento da consciência fonológica aponta para competências e habilidades inerentes à compreensão da escrita, suas normas, convenções e organização, tais como identificar palavras que rimam, palavras dentro de palavras, contar, segmentar, comparar palavras e identificar semelhanças e diferenças, demonstrando processualmente atuação adequada frente aos diferentes níveis de complexidade da escrita. O papel da escola nesse processo de construção da consciência fonológica pela criança seria o de mediar a aprendizagem da língua, propondo situações de reflexão e confronto entre o que se pensa e o que se deve pensar sobre a escrita. A utilização de jogos e atividades lúdicas voltadas à reflexão sobre a escrita de palavras, frases e textos auxilia nessa construção e, portanto, no processo de alfabetização e letramento.

Na Educação Infantil, a criança, mediada pelas experiências sociais, já produz saberes sobre a organização e sistematização do processo de escrita, cabendo, portanto, ações pedagógicas que promovam o confronto entre esses saberes e as regras e convenções da escrita, resguardando a identidade e cultura próprias da infância, optando por trabalhar com atividades de fundamento lúdico, envolvendo as crianças em brincadeiras com palavras. Segundo as DCNEI:

O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica, desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros

escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e ‘textos’, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009, p. 15-16).

Aos educadores da Educação Infantil cabe o desafio de possibilitar à criança a convivência com a escrita de modo significativo, habilitando-a a participar da cultura escrita e experimentar situações de uso social dessa linguagem, e assim ampliar seu vocabulário, trabalhar com suas convicções sobre a organização da escrita, além do gosto pelo ler e escrever. Para Britto nós podemos ler de diversas formas e uma das formas utilizadas pelas crianças para experimentar o texto escrito é quando escutam histórias contadas pelos adultos. Acrescenta:

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciativa ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. (2007, p. 18-19).

A autora enfatiza em seus estudos que o contato com o texto na pré-escola colabora para a construção da identidade leitora e trabalha os fundamentos do sistema de escrita alfabética, pois ao entrar em contato com a língua escrita e iniciarem o processo de reflexão sobre ela as crianças aprendem, mediadas pelo professor, que escrevemos da esquerda para a direita, que existe um espaço entre uma palavra e outra, que as letras se repetem formando junção de sons, que existem sinais que não são letras, que dentro das palavras encontramos vogais e consoantes, etc. Enfim, as crianças, à medida que utilizam e praticam a escrita, seja por meio de jogos, produção de textos ou leitura, estão produzindo saberes sobre nosso sistema de escrita e sua sistematização.

Para Freire alfabetização é um processo interno que se torna externo para além da codificação e decodificação do signo. Nestes termos, considerar-se alfabetizado significa apropriar-se da escrita em seu texto e contexto, atribuindo significado ao que se lê, produzindo novos modelos e narrativas, articulando a compreensão do que se lê com a realidade que lhe circunda. Portanto, ler é mediar significados, escrever é expressar sentidos, conceitos, compreensões de mundo: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982).

3. INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM: como a linguagem atua no desenvolvimento da criança e qual seu espaço no currículo da Educação Infantil?

O ser humano é, por eminência, um ser social, que se produz em sua humanidade a partir das relações que estabelece com o meio e com os outros indivíduos. Nas experiências advindas das relações e trocas com o os outros seres, o sujeito humano elabora estruturas de pensamento e concepções sobre sua própria natureza e identidade, produz cultura. Mediando esse processo de experimentação encontra-se a linguagem, que articulada a outras habilidades colabora para a produção do contexto social e todo aparato conceitual que remonta a esfera do mundo humano.

Nesse sentido, concebemos a linguagem como condição da vida em sociedade, como essencial na produção da identidade dos indivíduos e dos processos de desenvolvimento da autonomia frente a sua realidade existencial. A linguagem, seja oral, gestual, escrita, artística, etc, possibilita atuar no mundo com os outros indivíduos, expressando sentimentos, desejos, concepções, enfim, articulando a reflexão/ação nos processos de trabalho e ação individual ou coletiva.

Vygotsky (1998) acentua a importância das experiências sociais no desenvolvimento infantil, indicando que a linguagem ocupa lugar central na aprendizagem da criança. Portanto, a criança por meio da linguagem oral, inicialmente e, posteriormente, por meio da

linguagem escrita, vivencia salto qualitativo em seu desenvolvimento porque passa a, gradualmente, adentrar as esferas simbólicas do universo cultural promovido por seu contexto social. Vygotsky dedica particular atenção à mediação no processo de aprendizagem, atribuindo à linguagem papel relevante na formação das esferas psicológicas superiores do ser humano. Em sua compreensão:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (1998, p.38).

Compreendemos, a partir dos estudos de Vygotsky, que a linguagem, seja oral ou escrita, destaca-se no processo de socialização e aprendizagem da criança, principalmente como elemento necessário ao desenvolvimento do pensamento, pois auxilia na internalização de padrões de comportamento e construção de conceitos, na capacidade de planejar e executar a ação. Para Vygotsky; Luria; Leontiev (2010), a linguagem escrita auxilia na aquisição de formas mais complexas de pensamento, representando salto qualitativo nas esferas psicointelectuais da criança. Rego acrescenta: “O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento [...], propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana” (1995, p.68).

Diante das reflexões que apontam a importância da linguagem no desenvolvimento intelectual, social, psicológico e afetivo da criança, questionamos sobre o espaço e ênfase dada a esse conteúdo curricular nas escolas de Educação Infantil de nosso país, especificamente nas

escolas públicas, nas quais realizamos pesquisa e que, por meio da participação das professoras, reunimos elementos, “objetos” de nossa reflexão e elaboração deste texto. Entendemos que nesse processo de retomada da identidade da Educação Infantil, que rompe com paradigmas tradicionais e com políticas de desvalorização da docência nesse campo de atuação, fortalecer a cultura da infância, lutar por uma formação que respeite as singularidades de seu público tornou-se foco de interesse dos educadores e, portanto, favoreceu a separação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, valorizando o que é próprio da infância em seus anos iniciais. Entretanto, precisamos refletir acerca do diálogo que se faz necessário entre essas etapas da Educação Básica, levando em conta três elementos: 1) Educação Infantil e Ensino Fundamental estão separados, principalmente, enquanto gestão sistemática do ensino, entretanto do ponto de vista da criança não há perspectiva de fragmentação; 2) A criança não deixou de ser criança porque passou a ser atendida no Ensino Fundamental; 3) Educação Infantil e Ensino Fundamental devem ser pensados de modo indissociável, considerando sua organização institucional e pedagógica, considerando seu campo epistemológico. Kramer nos auxilia nessa reflexão:

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso [...] Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos [...] Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (2006, p.20).

Para Kramer a ação pedagógica, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, precisa levar em conta as singularidades das crianças, suas necessidades, interesses e direitos. É preciso que os

educadores reconheçam a cultura própria da infância, abrangendo a condição do brincar e do aprender como essencial no que concerne ao respeito à sua linguagem e identidade. Para tanto, é fundamental que se estabeleça o diálogo entre esses dois campos de formação, para integrar aspectos pedagógicos e curriculares e dentre eles destacamos àqueles voltados ao processo de alfabetização e letramento.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa acerca das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas na Educação Infantil, “objeto” de reflexão nesse artigo, foi realizada em duas escolas públicas de Parnaíba/PI e contou com a participação de 5 docentes. Nosso objetivo foi analisar as práticas pedagógicas de professores e professoras na Educação Infantil no que tange ao processo de aproximação da criança com a linguagem escrita, procurando identificar a compreensão desses professores sobre alfabetização e letramento nessa etapa de formação e as implicações dessas práticas na qualidade da educação.

Optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, valorizando a realidade natural e a inserção do pesquisador no ambiente em que ocorre o “fenômeno” estudado, como momento privilegiado para a compreensão, a reflexão e a participação. A pesquisa qualitativa é também nomeada pesquisa naturalística por privilegiar a realidade observada e os “construtos sociais”, tentando apreendê-la em sua condição natural e complexidade.

Para a realização desse estudo contamos com os princípios da participação e intervenção próprios da pesquisa-ação, pois esse modelo de investigação caracteriza-se como libertador e crítico, haja vista que valoriza a participação ativa dos sujeitos, favorecendo processos reflexivos acerca de sua própria prática. Para Barbier (2002, p. 59): “A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento [...] A pesquisa-ação é

libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação [...]”.

O estudo foi sistematizado em três fases integradas: 1) planejamento coletivo das ações de pesquisa; 2) investigação das práticas pedagógicas e cotidiano escolar; 3) planejamento e ações pedagógicas de intervenção/colaboração na realidade escolar. Na primeira fase iniciamos o diagnóstico do contexto escolar e buscamos aproximação com o grupo de professoras, participantes da pesquisa, para planejar as ações de investigação. A descrição das práticas de alfabetização/letramento, na segunda fase, seguiu um processo gradual de observação participante, buscando a descrição do espaço físico, o diagnóstico das habilidades e gosto das crianças pela escrita, a descrição das ações cotidianas e rotinas conduzidas pelas professoras e a metodologia empregada quando trabalhavam com a linguagem, seja oral ou escrita, e por fim, a descrição dos recursos utilizados no fazer pedagógico.

Na segunda fase também organizamos sessões de entrevistas com as professoras que foram, inicialmente, individuais e depois em grupos de discussão. As entrevistas e discussões focalizaram as iniciativas de trabalho com a linguagem escrita, as dificuldades e êxitos obtidos. Na terceira fase, de planejamento e ações de intervenção/colaboração na realidade escolar, organizamos um seminário/oficina de produção de jogos voltados ao processo de alfabetização e mediamos às reflexões sobre a utilização desse material. Os resultados foram analisados à luz do referencial teórico e sistematizados em relatório científico.

5. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões sobre o tempo e espaço da linguagem na pré-escola

Organizamos esse item a partir de duas categorias que auxiliaram na sistematização e análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa. A primeira categoria refere-se às práticas das professoras e os

resultados obtidos na aprendizagem das crianças. A segunda categoria diz respeito às concepções de alfabetização e letramento e expectativas quanto às práticas de leitura e escrita das crianças na Educação Infantil.

a) Práticas pedagógicas no cotidiano escolar e aprendizagens

Durante o processo de observação em sala de aula descrevemos e analisamos as práticas das professoras em relação ao processo de alfabetização e aplicamos um instrumento de diagnóstico das hipóteses de compreensão da linguagem escrita pelas crianças. Em diálogo constante com as professoras refletimos sobre suas concepções de alfabetização e de como trabalhar a inserção das crianças na cultura escrita. Dessa forma, iniciamos a apresentação dos dados coletados descrevendo um pouco das práticas pedagógicas observadas, recortando alguns trechos de nosso diário de campo:

A professora pegou dois livros de histórias infantis e escolheu o livro Festa no céu e começou a contar a historinha (as crianças ficaram atentas, a professora fazia gestos e alternava o tom da voz. Havia momentos em que ela falava baixinho... sussurrando, e havia momentos em que ela falava alto, cantarolando, interpretando a história). Ao terminar a historinha, a professora trabalhou a compreensão do texto e estimulou a oralidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/03/2013).

Percebemos nessa prática que a professora encantou as crianças, contando história com muita criatividade e habilidade. Elas prestavam atenção a tudo, pareciam entorpecidas pelo enredo e trama da história. A professora seguiu interpretando o texto com a turma e encerrou a roda de leitura com essa vivência de reflexão. O que veio a seguir não integrou esse momento e pareceu uma ação isolada em meio à rotina vivida pela turma. Sentimos falta de uma sequência didática em que as atividades ligadas à leitura e interpretação estivessem integradas não só à oralidade, mas às habilidades de produção textual, escrita de palavras, reflexões sobre a língua.

Em outros momentos identificamos práticas voltadas à apresentação das vogais e consoantes por meio de atividades que enfatizavam seu reconhecimento, motricidade e grafia das letras, principalmente utilizando tarefinhas xerocopiadas. Dentre essas tarefas destaca-se a prática de cobrir pontilhados que para nós representa um modelo bastante tradicional, enfadonho e que não valoriza a construção da autonomia na escrita. Apenas em uma turma observamos que o trabalho com as vogais foi realizado de modo prático e lúdico, envolvendo a brincadeira com massinha, pintura e exercícios livres de escrita. A descrição que segue ilustra o momento da aula em que desenvolve essas atividades:

As crianças estavam sentadas e brincando de massinha. A professora pega uma massinha e vai para frente do quadro e em pé mostra para as crianças como que faz letrinhas com a massinha e começa a mostrar... colocando as letrinhas de massinha no quadro: faz uma bolinha, depois um palitinho com a bolinha... “vamos precisar de 3 palitos para fazer a letra A” depois ela continua.... “Agora quero ver quem vai conseguir fazer” e vai de mesa em mesa ver as letrinhas... e assim ela vai continuando a fazer letras. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/04/2013).

Ao analisar essas práticas identificamos que falta às professoras maior reflexão sobre o que se deve trabalhar nessa etapa de formação da criança, ou seja, não cabe apenas conhecer letras ou ouvir histórias e interpretá-las, mas iniciar o processo de compreensão do funcionamento da língua. É preciso indagar: o que as crianças precisam aprender sobre o sistema de escrita alfabética? Como podemos trabalhar conceitos, habilidade e competências relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética com a criança na Educação Infantil?

Durante a pesquisa realizada identificamos nos tempos e espaços da Educação Infantil rotinas que privilegiam práticas de letramento (leitura de histórias, interpretação e oralidade), conceitos e habilidades na área do raciocínio lógico e psicomotricidade (noções espaciais,

quantidades, formas, cores e lateralidade), além da ação de cuidar, estímulo à construção da autonomia e processos de socialização. A professora entrevistada descreve um dos momentos em que trabalhou a escrita:

Eu fiz uma roda de conversa. Botei um cartaz, era uma roda de conversa contando sobre as férias, minhas férias, sobre as férias deles. Depois pedi para cada um falar a parte mais importante, para escrever... depois, eu entreguei revistas para eles para que recortassem algumas figuras relacionadas, um menino na praia ou uma criança andando de bicicleta ..fui falando e construindo esse cartaz com as falas deles. Eles recortaram, cada um segurou sua figura e eles mesmo colaram. Foi um texto coletivo. (PROFESSORA DO INFANTIL V).

A prática descrita anteriormente, de produção textual, promoveu uma atividade rica para a turma, pois oportunizou o uso da escrita para expressar experiências pessoais das crianças em suas férias, trazendo significado ao texto e levando-as a pensar sobre o papel do signo escrito e as formas de registro do sistema alfabético. As crianças observaram a professora escrevendo, o que poderia ter estimulado reflexões sobre as normas e convenções da escrita ou o desenvolvimento da consciência fonológica. Morais e Silva propõem que ao final da Educação Infantil as crianças tenham desenvolvido a consciência fonológica “porque as crianças pequenas gostam de brincar com as palavras e de envolver-se em tarefas lúdicas que exploram rimas e aliterações. As cantigas populares e as parlendas [...] têm como grande recurso lúdico-estético exatamente a repetição de pedaços sonoros.” (2011, p. 78). Morais também aponta que existem certas concepções e habilidades inerentes ao processo de alfabetização e que precisam ser trabalhadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado: 1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações

produzem mudanças em sua identidade, embora uma letra assuma formatos variados; 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras [...]; 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas e funcionais dos referentes que substituem; 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; 9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem; 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais [...], mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (2012, p. 51).

O trabalho com a consciência fonológica precisa fazer parte do currículo da Educação Infantil principalmente porque os sujeitos atendidos nesse espaço educativo encontram-se em fase de questionamento sobre a escrita, muitas vezes estão curiosos para entender a diferença entre escrita e desenho, querem desvendar esses signos utilizados pelos adultos e têm capacidade para trabalhar com esse conteúdo, tanto quanto as crianças atendidas no Ensino Fundamental.

b) Concepções de alfabetização e letramento e as expectativas quanto às práticas de leitura e escrita das crianças

Ao analisarmos as concepções de alfabetização e letramento defendidas por alguns estudiosos da temática identificamos que o termo alfabetização foi ampliado e não se reduz a prática de codificar e decodificar o signo escrito. As práticas tradicionais que reduziam o processo de alfabetização ao uso de cartilhas e tarefas que enfatizavam a mecânica da escrita descontextualizada e desprovida de sentido já não respondem mais à concepção ampliada de alfabetização, em sua relação

intrínseca com o letramento. Para Soares, entretanto, temos que tomar cuidado para que a abrangência desse conceito não termine por negar-lhe a especificidade, ou seja, para a autora “toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” (2012, p. 15). Quando envolvemos no conceito de alfabetização a capacidade de compreensão de significados contidos no texto estamos alargando o termo alfabetização para além da mecânica inerente à escrita e leitura. As professoras apontam sua compreensão de alfabetização:

O que eu também entendo é isso, que ele tem que saber o que ele tá lendo, para que ele tá lendo, para que ele tenha uma visão de mundo... compreender e não só decodificar, esta é visão reduzida, a alfabetização não é só decodificação, ela foi assim porque os professores fizeram assim, mecanizando ao passar dos anos a alfabetização. Eu costumo dizer para mães: olha a alfabetização delas tá lá mais para frente, na 2ª série, na 4ª série. Aí é que ela vai começar mesmo a consolidar sua alfabetização, porque é um processo amplo, porque a alfabetização não se resume só a escrita e leitura. (DIRETORA DA ESCOLA).

As pesquisas e estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países passam a ampliar a perspectiva de alfabetização incluindo o termo letramento para tratar do processo de compreensão da língua escrita, aquisição de um conjunto de habilidades necessárias ao uso social dessa língua, bem como a prática e gosto pela leitura e escrita, necessárias ao desenvolvimento da alfabetização. Podemos dizer então que alfabetização e letramento andam juntos, e consistem em colocar em prática a leitura e escrita no cotidiano. Quando falamos de letramento, entretanto, como devemos identificá-lo e concebê-lo?

Soares discorre sobre o termo letramento apresentando-o por diversos ângulos, destacando o ponto de vista antropológico, linguístico, psicológico e pedagógico. Para a perspectiva antropológica letramento “são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura”; já se analisarmos o termo pelo

ponto de vista linguístico “a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral.”; para a psicologia o enfoque volta-se para o sujeito em sua condição e habilidades cognitivas, ou seja, “a palavra letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos”. O enfoque que norteou nossa análise nesse estudo está mais voltado para a perspectiva pedagógica que compreende letramento como “habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.” (2010, p. 56-57).

Assim, observamos que as professoras entendem e fazem uso do termo em suas práticas quando fazem opção pela utilização de diferentes gêneros textuais, quando trabalham com revistas e jornais, quando promovem vivências com a literatura infantil por meio da leitura cotidiana de livros e teatro. O depoimento de uma professora faz referência ao termo e indica sua compreensão:

Para mim, tem diferença entre alfabetização e letramento, mas não consigo vê-los separados, porque para mim é inserir a criança, é ler, é tá no mundo letrado, da escrita, eu não conseguia separar e nem consigo ainda, para mim estão integrados. Alfabetizar por meio do letramento, para mim, é uma maneira de construir a escrita, mas de uma maneira dinâmica, é esse o conceito. (PROFESSORA DO INFANTIL IV).

Partindo desse depoimento indagamos às professoras sobre a importância da alfabetização na Educação Infantil e os depoimentos convergiam para uma ação que muitas vezes ocorre por cobrança da família e da sociedade de modo geral, mas que não é prioridade nessa etapa de formação, ou seja, as professoras acreditam que, apesar das cobranças e da pressão, principalmente no Infantil V, não é papel da Educação Infantil alfabetizar, até por que a alfabetização é vista como um processo. As professoras concordam que esse processo deve ser iniciado na Educação Infantil, mas na perspectiva do letramento,

focalizado no uso do texto e da literatura infantil. Expressam sua opinião da seguinte forma:

Acho que ele deve acontecer de forma natural, de forma a não exagerar, tá exigindo demais da criança, fazendo que com que ela brincando, vá se apropriando. E esse ano eu fiquei meio insegura, porque sempre trabalhei com o infantil III e esse ano foi o Infantil V. Eu senti o peso da responsabilidade e eu ainda senti mais por essa questão do letramento, cobram que a criança já deve ir pro 1º ano sabendo ler e escrever, porque tem mãe que já cobra, porque quando chega no 1º: “Ah! aquela professora não ensinou nada!”. E isso me preocupa muito. Esse primeiro ano fez foi piorar, porque a visão do 1º ano é que elas já cheguem alfabetizadas, porque elas estão reclamando, mas... no lugar de assumir essa tarefa, tão é atrapalhando. Porque acham que a culpa do aluno não ser alfabetizado no 1º ano é da Educação Infantil. Inverteu, a cobrança que era em cima da alfabetização para a criança sair lendo e escrevendo foi toda pro Infantil V. (PROFESSORAS DO INFANTIL III, IV E V)

Compreendemos, entretanto, que apesar de ser um processo não podemos ir passando a responsabilidade pela alfabetização de uma série a outra sem definir de fato metas de trabalho a serem alcançadas nos anos de escolarização que vai da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental. Morais argumenta que:

[...] uma questão urgente para a alfabetização brasileira é o debate e a definição dos currículos que desejamos praticar, entre os 4 e os 8 anos de idade, na área da língua. [...] defendemos que é preciso assumir que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética se inicia nos anos finais da educação infantil. [...] pesquisas já têm demonstrado o quanto a ausência de metas cria certa estagnação ou falta de progressão no ensino e no aprendizado praticados nos ciclos de alfabetização. (2012, p. 125).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões promovidas ao longo deste artigo chegamos a considerar que a alfabetização, entendida em sua dimensão processual, deve iniciar na Educação Infantil e deve envolver tanto práticas de letramento quanto o trabalho com palavras na perspectiva do desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão das normas e convenções que fazem o sistema de escrita alfabética, contribuindo para o confronto com as hipóteses de escrita das crianças. Consideramos que esse processo envolve um trabalho coletivo e integrado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e que é preciso identificar e valorizar, no trabalho pedagógico, a cultura da infância, superando práticas mecânicas e descontextualizadas e envolvendo o brincar e a ludicidade nas ações didáticas.

As crianças estão imersas no mundo letrado e iniciam seu processo de alfabetização ao participar da sociedade e produzir hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. É, portanto, importante que os professores, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, estabeleçam relação entre o que se ensina na escola e a realidade social das crianças, fortalecendo o processo de aquisição da língua e colaborando para desestruturar/estruturar saberes, promovendo reflexões sobre a escrita.

A ansiedade de pais e professores, apesar de ser normal se considerarmos as dificuldades que nossas escolas enfrentam nesse campo de formação, deve também ser discutida e trabalhada pelos educadores, na perspectiva de entendimento sobre o processo pedagógico que deve ser desenvolvido, inclusive inserindo a família nesse contexto. Além disso, faz-se necessário investir na formação dos professores, responsáveis pelo processo de alfabetização e isso inclui a Educação Infantil, na perspectiva de ampliar sua compreensão sobre a alfabetização, letramento e as práticas a serem produzidas e desenvolvidas nesse campo, bem como para o planejamento de metas que cada etapa desse percurso deverá atingir.

Assim, devemos colaborar para inserir a criança na sociedade, respeitando sua cultura, mas também seu direito a uma educação integral e integrada, que valorize a condição do brincar, do aprender e do conviver, incluindo nas rotinas e dimensão pedagógica os conteúdos necessários para seu desenvolvimento intelectual, moral, psicomotor e afetivo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB/MEC, SEB, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-21.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In.: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de 6 anos de idade. Brasília/FNDE: Estação gráfica, 2006. p. 13-23.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In.: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 73-92.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In.: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 54-67.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.