

AS RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THEORETICAL-PRACTICAL RELATIONSHIPS OF LETTERING AND LITERACY IN CHILD EDUCATION

LAS RELACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS DE LETRAS Y ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Lucimara Ribeiro Duarte¹

Elaine Conte²

Míriam Benites Rios³

Resumo: O texto aborda um relato de experiência desenvolvido na Educação Infantil, trazendo ações potencializadoras dos processos de letramento e alfabetização. O objetivo é de reconhecer as ações pedagógicas experimentadas no contexto diário com o processo de letramento e alfabetização, por meio de uma pesquisa participante e exploratória. Esse movimento interpretativo possibilita verificar a articulação entre as teorias de aprendizagem e suas implicações práticas, realizando uma análise entre a ação do educador e as possibilidades de potencialização das diferentes linguagens e saberes em relação às práticas lúdicas, para a promoção de uma educação cognitiva, plural e emocional. A pesquisa apresenta, inicialmente, os eixos teóricos que tratam da alfabetização e letramento na Educação Infantil e, na segunda parte, analisa o relato da experiência vivida nesse campo de atuação, em termos de relações teórico-práticas de leitura e escrita voltadas às necessidades da humanidade e aos seus desdobramentos, que o uso social e lúdico da linguagem na Educação Infantil demanda.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaços Potencializadores; Alfabetização, Letramento.

Abstract: The text deals with an experience report developed in Early Childhood Education, bringing the potential of literacy and literacy processes. The objective is to recognize the pedagogical actions experienced in the daily context with the process of literacy and literacy, through a participatory and exploratory research. This interpretive movement makes it possible to verify the articulation between the theories of learning and their practical implications, carrying out an analysis between the action of the educator and the possibilities of potentialization of the different languages and knowledge in relation to the ludic practices, for the promotion of a cognitive education, plural and emotional. The research presents, initially, the theoretical axes that deal with literacy and literacy in Early Childhood Education and, in the second part, analyzes the report of the experience lived in this field of action, in terms of theoretical and practical relations of reading and writing focused on the needs of the humanity and its unfolding, that the social and playful use of language in Child Education demands.

Keywords: Infant Education; Potentiating Spaces; Literacy, Literacy.

Resumen: El texto aborda un relato de experiencia desarrollado en la Educación Infantil, trayendo acciones potencializadoras de los procesos de letra y alfabetización. El objetivo es reconocer las acciones pedagógicas experimentadas en el contexto diario con el proceso de letra y alfabetización, a través de una investigación participante y exploratoria. Este movimiento interpretativo posibilita verificar la articulación entre las teorías de aprendizaje y sus implicaciones prácticas, realizando un análisis entre la acción del educador y las posibilidades de potenciación de los diferentes lenguajes y saberes en relación a las prácticas lúdicas, para la promoción de una educación cognitiva, plural y emocional. La investigación presenta, inicialmente, los ejes teóricos que tratan de la alfabetización y letramento en la Educación Infantil y, en la segunda parte, analiza el relato de la experiencia vivida en ese campo de actuación, en términos de relaciones teórico-prácticas de lectura y escritura orientadas a las necesidades de la lectura la humanidad y sus desdoblamientos, que el uso social y lúdico del lenguaje en la Educación infantil demanda.

Palabras clave: Educación infantil; Espacios Potenciales; Alfabetización, Letramento.

¹ Universidade La Salle, Canoas, RS. mararbr@hotmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS. elaineconte@yahoo.com.br

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS. miriambrios@gmail.com

INTRODUÇÃO

“Nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque veem e escutam ou por ter lápis e papel à disposição, e sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece”.

(Emília Ferreiro)

Até pouco tempo atrás, a escola era subsidiada com o conhecimento da área de alfabetização que insinuava as práticas centradas em métodos sistematizados de decodificação. Mas, a partir da década de 80, inspiradas pelas propostas de Emília Ferreiro, as propostas pedagógicas indicam que os processos de leitura e escrita possuem um significado mais amplo, atribuindo a escola o dever de preparar um sujeito capaz de responder às necessidades pessoais e coletivas, dada a pluralidade e as pretensões de uma sociedade em constante transformação (BOLZAN, 2007). Para o exercício pleno da cidadania, o sujeito além de aprender a ler e a escrever, precisa também apropriar-se da função social da leitura e da escrita em práticas cotidianas, de modo que possa fazer a leitura do mundo e da cultura em que está inserido (SOARES, 2014). Essa capacidade é denominada de letramento e, nesse sentido, buscaremos analisar as relações entre teoria e prática na execução do processo de ensino e aprendizagem na Educação infantil ou o caráter da efetividade da própria experiência e da trajetória reflexiva, para tornar compreensível essa pluralidade de teorizações e práticas.

Nesse sentido, entende-se que os processos de alfabetização e letramento são duas práticas que devem caminhar juntas, ou seja, elas se complementam e estão presentes em toda a vida do sujeito. Segundo Ferreiro (2011, p. 95), “a alfabetização se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola visto que, as crianças, desde muito cedo convivem em um ambiente letrado, onde são cultivadas e exercidas práticas sociais relativas à leitura e à escrita”. Essas interações possibilitam a criança desenvolver conceitos e competências funcionais relacionadas aos processos de aprendizagem, na medida em que observam palavras escritas, rótulos de embalagens, placas, imagens, escutam histórias lidas por outras pessoas, entre outros.

Nestas experiências culturais, muitas vezes mediadas pela oralidade, as crianças vão se constituindo como sujeito letrado, mesmo que a formalização do processo de alfabetização deva ocorrer a partir do ingresso da criança no Ensino Fundamental. Para tanto, considera-se importante que desde a Educação Infantil sejam garantidas as crianças situações de convívio com a leitura e a escrita elaborados a partir de seus interesses, dando sentido e oportunizando atividades que permitam explorar a criação e a imaginação, para que as aprendizagens (incluídas a leitura e a escrita) se desenvolvam naturalmente sem, no entanto, tornar essas vivências um fardo para a criança (BRAGA, 1985).

Utilizar práticas cotidianas em espaços organizados que privilegiam o aprendizado por meio da interação entre os sujeitos e com diferentes recursos, tende a garantir o desenvolvimento da criança em sua globalidade, pois nessas interações de compartilhar e construir conhecimentos, criar e comparar hipóteses, os educandos vão pouco a pouco construindo seus saberes de maneira autônoma e interdependente. É importante considerar também que o educando ao ingressar na escola traz consigo uma bagagem cultural que não pode ser ignorada. O professor precisa propor ações que ultrapassem as fronteiras da fragmentação do conhecimento, indo além do conteúdo conservador e simplificado, promovendo atividades pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas e que valorizem a capacidade de refletir, criar e construir.

É importante que o espaço escolar passe por uma ressignificação, transformando-se em um espaço vivo de aprendizagens, em que as interações sejam ricas de intencionalidades, desafiadoras, dinâmicas, imaginativas (HOFFMANN, 2012). Logo, entende que esse ambiente alfabetizador precisa constituir-se cada vez mais em um espaço educativo que viabilize as interações e experiências culturais em um contexto de letramento, constituído por meio das diferentes linguagens, para que o processo de alfabetização passe a ser compreendido e explorado numa dimensão de sociabilidade. Em outras palavras,

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros.

[...] o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível– o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2000, p. 53-70).

O trabalho trata de práticas sociais de educar necessárias para a realização de um processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, tendo por referência as relações produzidas com os outros e com o mundo, para que sejam projetadas experiências de sentido nesse campo, deixando falar com a própria voz, questionar, compreender e despertar a sensibilidade do outro pelo ato de criar necessário ao pleno desenvolvimento humano. Para tanto, evidenciamos a necessidade de uma prática pedagógica capaz de vincular o aprender e o brincar nessa etapa de socialização escolar, superando uma alfabetização ensinada por meio de técnicas de leitura e escrita com textos artificializados, ou seja, trazendo a fala, a escuta, a leitura e a escrita como sustentação para a construção de novos textos plenos de sentido, contextos e significados de mundo. Inicialmente, apresentamos os veios teóricos que tratam da Educação Infantil e do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano nessa etapa do ensino, bem como das questões relacionadas ao letramento e a alfabetização presentes nessa fase da vida escolar. Por fim, buscamos relacionar as bases teóricas apresentadas com a prática projetada na pesquisa, tecendo implicações para o ensino, na tentativa de contribuir com as questões relativas à alfabetização e letramento, estas mobilizadas pelo diálogo com a tradição cultural, a partir de situações de uso do conhecimento pelos próprios atores sociais desses processos de comunicação, socialização para o mundo real, alfabetização e letramento.

A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil está passando por uma ressignificação, à medida que, aos poucos, vem sendo percebida como uma importante etapa de ensino que deve constituir-se para as crianças em um espaço de socialização, interação e

aprendizagens. Essas interações e trocas são relevantes para serem vividas nesta importante fase de desenvolvimento em que se encontram. Nessa concepção, as práticas atuais tendem a garantir que as crianças participem mais ativamente de todo seu processo de aprendizagem, exercendo papel de produtores e reprodutores de cultura e de conhecimentos.

Em se tratando da aquisição da linguagem escrita, a Educação Infantil possui um papel importante, embora, alguns dos profissionais que atuam nesta modalidade ainda divergem com relação à adoção dessa prática nesta etapa de ensino. Ocorre que, muitas vezes, na tentativa de promover a habilidade de leitura e escrita, muitos professores começam a antecipar a alfabetização, via métodos sistematizados, no sentido de codificar os signos, ou seja, transformar unidades sonoras em unidades gráficas. Inserir a alfabetização nesse formato implica em recair numa concepção técnico-tradicional de ensino, pois “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (FERREIRO, 2011, p. 99).

Segundo Brandão e Leal (2010), no Brasil, até a década de 60, algumas concepções sobre a alfabetização consolidavam-se na educação, dentre elas um processo denominado maturidade. Nesse processo, a criança primeiramente tinha que desenvolver determinadas habilidades motoras e intelectuais, para aprender a ler e escrever. Essas habilidades seriam atingidas somente com o amadurecimento biológico, desconsiderando as influências do meio em que a criança estava inserida, sendo que só aconteceriam em torno dos seis ou sete anos de idade. Essa compreensão baseava-se na ideia de que as crianças menores que esta idade não teriam interesse em ler e escrever, portanto, as tentativas de alfabetizá-las seriam prejudiciais ao seu desenvolvimento, “forçando” a criança a um aprendizado que espontaneamente não estaria preparada.

Brandão e Leal (2010, p. 15) destacam em seus estudos sobre linguagem e desenvolvimento da criança, que “Vygotsky salienta que as crianças são capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio”. O problema estaria na concepção de alfabetização que a criança estaria sendo ensinada, ou seja, como uma habilidade mecânica e não como uma atividade cultural complexa, que é iniciada “[...] muito antes da primeira vez que o

professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (VYGOTSKY, 1988, p. 143).

Outros autores (como, por exemplo, POPPOVIC; MORAES, 1966), consideravam como pré-requisitos o desenvolvimento de habilidades como a coordenação viso-motora, à memória visual e auditiva, ritmo, orientação espacial, atenção e concentração, a discriminação visual, etc. Nessa perspectiva, os exercícios mimeografados de coordenação, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos, entre outros exercícios repetitivos e vazios de significado, desenvolveriam na criança as aptidões necessárias para iniciar o processo da função simbólica, a leitura, e sua transposição gráfica, que é a escrita. Fica claro que a finalidade destas atividades era de “treinar” a criança por meio de recortes e colagens. Assim, a intenção do trabalho na Educação Infantil era de estimular as habilidades necessárias para que a criança pudesse alcançar a maturação almejada para aprender a ler e escrever em sua próxima etapa de escolaridade.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (CARVALHO, 2001, p. 11).

No entanto, ainda observamos em algumas salas de Educação Infantil articulações de diversos pontos de vista sobre a apropriação da leitura e da escrita nesta etapa da escolarização. Brandão e Leal (2010) observam três novas possibilidades para o trabalho com a linguagem escrita que envolve diferentes concepções teórico-metodológicas e que vem permeando muitas das práticas desenvolvidas na Educação Infantil. A primeira concepção, segundo as autoras, é a chamada “obrigação da alfabetização”. Nessa perspectiva, são empregados exercícios de cópia de letras e palavras, assim como pequenos textos, os quais devem fazer parte da rotina das crianças desde cedo. Também são utilizados variados exercícios exaustivos com letras e o reconhecimento das famílias silábicas. Segue a ideia de prontidão, sendo que o desenvolvimento das habilidades perceptuais motoras em sua compreensão é de suma importância.

Já, no segundo caminho apontado por Brandão e Leal (2010), este foi reconhecido como “o letramento sem letras”. “A ênfase dessa concepção é o desenvolvimento das múltiplas linguagens, deixando de lado a linguagem escrita do trabalho com a criança” (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 18). Consiste na ideia de que apenas convivendo com textos, em variadas situações de leitura, as crianças poderiam se apropriar da escrita alfabética. Porém, entende-se que somente inserir a criança em um ambiente alfabetizador gerando sua convivência com a escrita sem nenhuma intervenção ou mediação, não garante seu avanço na aprendizagem, visto que,

[...] a alfabetização precisa converter-se em uma experiência especial, na qual a reflexão sobre o que a escrita representa e seu valor como objeto social sejam constantemente explorados, de forma prazerosa, permitindo à criança a manipulação e a aproximação deste objeto, a fim de que ela possa transformá-lo e recriá-lo. (BOLZAN, 2007, p. 23).

A terceira proposta, de acordo com Brandão e Leal (2010), está fundamentada nas ideias de Ferreiro e Teberosky, as quais trouxeram grandes mudanças nas formas de pensar o processo de alfabetização e sua articulação com a Educação Infantil. Nesta perspectiva, tem-se o ler e escrever com significado na Educação Infantil, em que, segundo Brandão e Leal (2010), a alfabetização passa a ser entendida como um longo e complexo processo, o qual tem início antes mesmo da criança ser inserida no ambiente escolar. Nessa linha de raciocínio, o espaço escolar deve estar organizado de forma lúdica para possibilitar a descoberta, oportunizando diferentes relações e interações, numa ideia de que a:

[...] pré-escola deveria permitir as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO, 2011, p. 98).

Entendemos que ler e escrever com significado inclui a apropriação do sistema alfabético de escrita e incorporação do saber cultural, considerando os objetivos e as atividades de letramento propostos no espaço pedagógico, em jogo de sentidos com o mundo. Cabe destacar que a Educação Infantil não deve ser transformada em um ambiente de ensino escolarizante, assistencialista, reduzido a exercícios de folhas apenas ou compartimentado, sendo fundamental incluí-lo nas práticas e problematizações cotidianas, contemplando as interações e as brincadeiras nas relações com a natureza e na exploração e espanto de reconhecer outros mundos.

ALFABETIZAÇÃO E ESPAÇOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM

Muitas discussões acerca do processo de alfabetização vêm sendo realizadas nos últimos anos e a visão de que a criança é um mero reprodutor de cultura, e o adulto, o detentor do conhecimento (deve ensinar a criança que nada sabe) estão sendo reformulados constantemente. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999), baseadas nos estudos de Vygotsky (1999; 2002), os quais são fundamentados na teoria sócio-interacionista⁴ da aprendizagem, visam entender como a criança constrói os processos de conhecimento e a escrita. A criança passa a ser “compreendida como um ser atuante nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo capaz de construir conhecimentos por meio da interação com outras crianças e adultos, com os objetos e com o meio em que vive” (BOLZAN, 2007, p. 24). Justificada nessa perspectiva,

Nossa visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que,

tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

A partir dessa concepção, passou-se a considerar que a criança convive em um ambiente letrado desde muito cedo e essa vivência tende a contribuir para que a criança, mesmo sem saber ler ou escrever, já tenha condições de uma leitura social. Esse conhecimento prévio permite que conceitos e competências relacionadas à escrita sejam ampliados, possibilitando à criança a capacidade de comparar suas hipóteses, questionar e reformular até conseguir compreender o sistema alfabético.

A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

São nestes momentos onde as experiências práticas de leitura e escrita contextualizadas, muitas vezes mediadas pela oralidade, que as crianças vão se constituindo como sujeito letrado. O “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais: é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2014, p. 72). É fundamental que a escola, enquanto responsável pelo ensino da leitura e da escrita, promova situações de aprendizagem e experiências de múltiplos estímulos e sensibilidades, de modo que as crianças possam ler e produzir diferentes textos e linguagens com autonomia.

Atividades envoltas pelo viés lúdico que propiciam e estimulam a criação e a imaginação,

⁴ A teoria sócio-interacionista de Vygotsky respalda-se na concepção de um sujeito biológico e social, que interage e elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro (com linguagens diferentes, símbolos e signos). O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

como (re)contação de histórias, rodas de conversa, hora da novidade, entre outras, são práticas de rotina que possibilitam a criança expandir as habilidades de linguagem oral, tornando-se capaz de estruturar textos orais e interagir por meio da fala. Assim, também podem aprender a interagir por meio da escrita participando de variadas situações de leitura, produção textual e reflexões sobre a língua, com a intervenção de um adulto ou por outra criança que permitam seu contato e os auxiliem na compreensão desses textos. Segundo Brandão e Leal (2010, p. 22),

[...] vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente.

O professor, enquanto mediador dos processos de ensino e aprendizagem possui um papel fundamental, estimulando a participação das crianças em diferentes práticas de uso social da escrita, promovendo suas interações, pois, estas quando se dão conta que os portadores de texto estão relacionados a assuntos que fazem parte do seu cotidiano, sentem-se entusiasmadas, pois entendem que a língua escrita tem significado na sua realidade. Este processo deverá acontecer mediante uma aprendizagem significativa que prioriza as características e especificidades de cada educando e sua respectiva etapa de desenvolvimento, assim como a valorização de diferentes aspectos que formam para a cidadania, como o respeito, o diálogo, a participação e a construção de espaços e ambientes que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, Hoffmann (2012, p. 126) defende que:

O desenvolvimento infantil se dá num cenário pedagógico onde se articulam objetivos, áreas de conhecimento e propostas adequadas às especificidades das diferentes faixas etárias, em um ambiente de oportunidades, espontâneo e diversificado o qual, observá-la e acompanhá-la em suas descobertas exige, sobretudo, um olhar atento e abrangente do professor.

Para Vygotsky (1999; 2002), o conceito de mediação é fundamental no aspecto do desenvolvimento infantil. Segundo ele, há diferenças entre a criança aprender sozinha ou aprender com a ajuda de outras pessoas que já possuem uma experiência, especialmente se consideramos seus estudos sobre o desenvolvimento da zona proximal (ZDP). Trata-se de uma instância de transição e de mudanças entre o que a criança ainda não sabe fazer ou o que ainda não consegue fazer sozinha (sem ajuda), tendo o outro a função de mediar esse desenvolvimento e auxiliar nessa exploração que anima as próprias potencialidades à resolução dos problemas atuais e futuros, lançando outros desafios em novas situações e provocando superações cognitivas. Sendo assim, a criança avançará de seu desenvolvimento real, que são as conquistas ou capacidades já construídas, para uma aprendizagem evolutiva e provocada pelo outro. Para o autor, também é importante que as exigências feitas às crianças sejam adequadas para que tenham sucesso em suas experiências. Então, tanto os estímulos quanto os recursos usados devem ser considerados como mediadores para o (re)conhecimento da criança.

Na escola, o professor é o responsável por essa organização, tendo o papel de estimular a aprendizagem integral da criança, oportunizando uma aprendizagem sensível, cognitiva, emocional e expressiva, para que a criança possa se sentir parte fundamental na construção de seu próprio conhecimento. De acordo com Barbosa (2015, p. 18),

O espaço escolar precisa ser construído em um ambiente rico de estímulos para que as crianças interajam entre si. Para que haja essa interação e para contribuir significativamente para o desenvolvimento imaginário, cognitivo, emocional e social da criança, é preciso que o professor saiba organizar esse espaço adequadamente, pois se a criança não se sentir estimulada nesse local, onde fica mais de oito horas por dia, ela não se desenvolverá de maneira satisfatória.

Oportunizar diferentes espaços e tempos para brincar e aprender com o outro, por meio da visualidade de materiais pedagógicos atrativos, diversos e de diferentes estilos sensoriais e visuais promove a pluralidade dos processos de aprendizagem. Sobre o ambiente alfabetizador é

inegável sua importância como provocador e desafiador para a aprendizagem das crianças. Deve-se pensar em situações em que a sala de aula possa auxiliar as interações com a linguagem escrita mediada pelo professor. Horn (2004, p.15) afirma que o olhar do educador deve ser “atento e sensível a todos os elementos de sua sala de aula”. Nesse cenário, apenas fazer um “cantinho de leitura”, por exemplo, não pode ser considerado desafiador, é preciso que a criança e o professor interajam com esse espaço vivenciando-o com intencionalidade. Dessa forma, podemos considerar que essas experiências precisam ser planejadas, implicando ao professor prever as ações necessárias para o desenvolvimento global da criança.

Conforme o histórico contido nas leis educacionais, verifica-se que até a década de 80, a Educação Infantil desempenhou o papel assistencialista, a ela competia ações de cuidar e brincar. As concepções pedagógicas não eram ainda definidas até mesmo entre os profissionais que atuavam, até porque não se exigia uma formação mínima na área de educação para trabalhar com as crianças pequenas. Com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 29, a Educação Infantil passou a ser entendida como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Contudo, é comum ainda hoje, observarmos resquícios do assistencialismo de um espaço onde as crianças ficam ou são depositadas para brincar enquanto os pais trabalham.

Entretanto, percebemos a atual dedicação dos professores de Educação Infantil, e o desejo de que as famílias compreendam, participem e reconheçam esse importante espaço formativo onde é priorizado o desenvolvimento integral da criança dando importância às singularidades, buscando ampliar seus conhecimentos diariamente e constantemente. Além dos cuidados básicos, nesse ambiente serão estimuladas as trocas e o diálogo que gera um aprender formativo cotidiano, de forma organizada e com intencionalidades pedagógicas. Hoje muitos documentos legais vêm corroborando para que a Educação Infantil seja devidamente considerada, no sentido de potencializar o desenvolvimento humano. A partir da LDB 9394/96, outras

políticas foram sendo constituídas para nortear o ensino e a aprendizagem dessa etapa da educação. Entre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), fixada pela Resolução nº 5, fundamentada no parecer CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009. As DCNEI definem, em seu Artigo 4º, a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 97). Também, determinam que:

[...] os sujeitos do processo educativo desta etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhido, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (BRASIL, 2009, p. 36).

Conforme tal documento, o currículo deve ser sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente direcionadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio social e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens, já que a criança participa desde cedo, por meio da observação de imagens, sons, falas e escritas, sendo que essas linguagens se inter-relacionam. Nesse processo, o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis devem ser integrados e valorizados sempre. As DCNEI (2009) apresentam as práticas pedagógicas que precisam seguir uma proposta voltada às interações e brincadeiras, de forma projetiva. Dentro das experiências de oralidade e escrita, conforme art. 9º inciso III, a criança deve ter a possibilidade de participar de experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio em diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

É importante também fazermos referência à Base Comum Curricular (BNCC), cujo documento normativo, aprovado em sua 2ª versão em 2016, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver, indicando os conhecimentos e competências que se almeja ao longo da escolaridade. Apesar de ser um

documento recente, ele já estava previsto na Constituição e na LDB 9394/96, seguindo também as concepções de crianças estabelecidas nas DCNEI. A inclusão da Educação Infantil na BNCC (2016) é considerada um importante passo nessa conquista de integração cultural ao conjunto da Educação Básica. Seguindo com o eixo estruturante das interações e das brincadeiras, a BNCC assegura às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir do conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esses direitos dão condições de possibilidade para que elas aprendam em situações de forma ativa e exploratória em ambientes instigantes, nos quais podem construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Nesse documento também consta a organização curricular estruturada em cinco campos, onde são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nesse trabalho em questão, focamos no campo de oralidade e escrita. Assim, as experiências de oralidade que compõem a rotina escolar são vistas como enriquecedoras de sentidos vitais, de expressão, de compreensão e da ampliação de vocabulário. Com isso, as crianças ampliam suas habilidades de uso da linguagem, o que possibilita aprenderem a estruturar textos oralmente, ter autonomia nas suas interações, por meio da fala, ganhando aprendizados também na possibilidade de ouvir com atenção os outros e a produzir perguntas sobre o mundo. Em relação à escrita, a BNCC advoga que a criança desde muito cedo já está inserida em um universo em que a escrita faz parte de seu dia a dia, seja ouvindo ou acompanhando a leitura de textos, ou observando os textos, os sons e as imagens que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar. Assim, o documento afirma que esse contato permite à criança ir construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita e de seus gêneros textuais. Os livros de literatura infantil também têm um importante papel neste aprendizado, porém não devem ser considerados o único recurso utilizado na escola para introduzir a criança na escrita. Em suma, quando a criança vivencia as práticas de leitura e escrita, elas ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, também desenvolvem

estratégias diversas de compreensão, inserindo-se como leitoras e escritoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente e escrever convencionalmente.

PROBLEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA E RESSONÂNCIAS NA PRÁTICA

Com base na problemática investigada, que é saber como os educadores trabalham e de que forma abordam a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, o estudo está estruturado em uma abordagem metodológica exploratória e participante. Nesse sentido, Minayo (2008) discorre que uma boa análise começa desde a definição do objeto até a compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a investigação. Daí é necessário reconhecer a complexidade do objeto de estudo, compreendê-lo e interpretá-lo criticamente, trazendo conceitos significativos sobre o tema, utilizando técnicas adequadas e analisando os significados do material de campo coletado e contextualizado. A pesquisa é uma experiência e um exercício para compreender uma temática específica e o seus significados, surgindo nesse processo de busca e atualização, as ressignificações e as reflexões na linguagem modificada por essa reinterpretação entre o narrado e o vivido.

Para tanto, a investigação utilizará como instrumentos de coleta de dados uma revisão de estudos da área, considerando o foco da temática abordada, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Constitui-se como amostra do estudo, uma turma de 20 crianças do Jardim II da Educação Infantil, que acolhe crianças entre 5 e 6 anos, pertencente à rede pública de ensino, localizada na periferia da cidade de Canoas/RS e uma educadora. Em decorrência dos problemas de investigação diagnosticados em práticas, concepções e tendências sobre a questão, constituímos esse estudo para entender como esse fenômeno acontece, de fato, no diário de itinerância na prática de campo de uma professora.

Nessa pesquisa, propomos tecer e abordar as práticas de letramento e alfabetização com a teoria da aprendizagem sócio-interacionista, a partir de Vygotsky e de autores que seguem a abordagem do tema. Na Educação Infantil, a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados como forma de aprender a ler o

mundo, compreender o seu contexto, visto que “ler não é decifrar, escrever não é copiar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283). Nesse contexto, é que se insere esse trabalho, que pretende discutir e analisar as práticas desenvolvidas por uma professora que atua na perspectiva do letramento e alfabetização em uma turma de Jardim II, da Educação Infantil. A professora tem formação em nível médio, Curso de Magistério, com habilitação para Séries Iniciais e auxiliar de pré-escola, formação que a capacitou para o exercício de docência na Educação Infantil. Atualmente, cursa o nível superior em Pedagogia. Com relação à turma, as 20 crianças são dispostas em uma sala considerada relativamente pequena. É necessário lembrar que nesta modalidade de ensino, as crianças avançam para outra turma progressivamente. Assim sendo, a maioria das crianças aqui mencionadas já participam desde idades menores desse ambiente escolar.

Em uma observação participante nas turmas de Jardim da escola em questão, percebemos que os entendimentos e as práticas docentes relacionadas ao letramento e alfabetização são distintos. Notamos que a grande maioria dos profissionais desse contexto esforça-se para reduzir as experiências de escrita nos “trabalhinhos” de recorte e colagem ou cópias. Também, exploram a oralidade por meio de músicas no cantar músicas e no musicar as letras do alfabeto mencionadas, considerando assim, que a proposta se envolve em uma abordagem lúdica onde a criança está sendo imersa no mundo das letras. Os jogos de letras móveis assumem o significado de pecinhas de montagem onde são exploradas pelas crianças sem a mediação do professor. Vemos cartazes de alfabeto e numerais impressos colados na altura das crianças. Cantinhos de leituras compõem as salas, assim como outros espaços organizados para o brincar das crianças. Sob essa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que o ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético.

A partir do diagnóstico relatado acima, verificamos que muitas dúvidas permeiam o cotidiano do trabalho com a Educação Infantil quando associados aos processos de alfabetizar e letrar. Sabemos que o termo letramento faz parte dos discursos docentes, porém, ainda vemos uma prática que não condiz com esses conceitos ou

vinculada por modismos. Mesmo aqueles que compreendem o letramento “como o um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita num contexto social” e que consideram importantes as interações com diferentes textos, muitas vezes recorrem a uma literatura infantil, atribuindo-lhe o objetivo de formar leitores (SOARES, 2014). Vale ressaltar que o ensino do alfabeto deve fazer parte sim das atividades pré-escolares, mas de uma forma contextualizada. É importante que a criança seja capaz, além de identificar as letras do alfabeto, apreenda seu sentido juntamente com seus significados e usos sociais. Sobre isso, Ferreiro (2011) observa que a criança já sabe distinguir entre escrever e desenhar, já que estão expostas diariamente ao conjunto de representações gráficas, letras ou números, porém há informações específicas que a criança adquire somente por outros informantes, como saber que cada letra tem um nome específico e que há diferença entre letras e números.

Após essa contextualização, tomamos como ponto de partida a história de vida e a trajetória profissional da professora pesquisada. Essa professora conta que exerceu a docência durante 10 anos na rede privada, na qual se desvinculou para assumir as funções na rede pública, onde atua há sete anos em período de 30 horas semanais. Sua formação inicial, segundo a professora, originou-se de uma didática confusa baseada em um construtivismo mal interpretado. Mas, as inquietações cotidianas, as formações permanentes e a reflexão sobre suas próprias práticas a instigam na busca teórica para melhor entender suas ações educativas. Podemos considerar que ela é mais uma profissional que se revela preocupada com suas práticas para que tenham significados e possam ser reinventadas com as crianças. Seus saberes da prática educativa e de acesso ao mundo da infância convergem para a concepção freireana (2007, p. 39) de que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A educadora revela que seu trabalho educativo foi norteado, tendo como base a compreensão de Zabala (2010). Do ponto de vista do autor, o processo de ensino e de aprendizagem deve considerar as experiências prévias do estudante, associado à necessidade de compreender a sua realidade, também perceber a diversidade criando mecanismos para que essas

necessidades pungentes sejam atendidas, oportunizando as vivências das aprendizagens, considerando as interações e brincadeiras no contexto do letramento e alfabetização. Sabemos que quando a criança ingressa na turma de Jardim II, já são nítidas as ansiedades dos adultos para que a criança inicie seu processo de alfabetização. E, muitas vezes, os responsáveis pelas crianças estão baseados no modelo tradicional de ensino e os professores são cobrados nesse sentido. Outros, porém, consideram que as crianças ainda têm muito tempo para aprender a ler e escrever e que o brincar é o mais importante nessa etapa da vida. Cabe notar que essas opiniões e projeções também fazem parte do meio docente. Questionamentos sobre qual é a idade certa para que a criança aprenda a ler e escrever são constantes, e apresentar a proposta de letramento e alfabetização dentro dos eixos de interação e brincadeiras às práticas na Educação Infantil parece desafiador.

Sendo assim, pontuamos nessa análise o letramento e a alfabetização, incluídos em um conjunto de atividades, práticas pedagógicas, recursos e materiais didáticos a partir de nossas observações. Segundo a professora pesquisada, o início do ano letivo é sempre um momento de expectativa por parte de todos os envolvidos. Nesse período muitas especificidades devem ser levadas em consideração pelo professor, pois é nessa construção de vínculos afetivos, bom relacionamento e experiências prazerosas que o professor e a turma vão conquistando segurança, (auto)confiança e afinidades. Para isso, propor atividades de integração e socialização ao grupo, priorizando os vínculos emocionais deve ser o objetivo principal da ação docente nesse momento. Vygotsky (1999) lembra que a pessoa como um todo formativo necessita de uma educação cognitiva e emocional, visto que não há separação entre o intelecto e o afeto. Afirma ainda que, os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas (VYGOTSKY, 1999).

É importante nesse período assegurar um ambiente acolhedor e, para tanto, a sala deve ser atrativa, interessante, limpa, clara (HORN, 2004). Conforme relata a professora, a sala de aula precisa mostrar as características de identificação das crianças, iniciando com a identidade na porta e com alguns espaços pré-estabelecidos e organizados pela professora para que as crianças

aos poucos compreendam a funcionalidade da sala. Esses espaços, geralmente são: estantes com jogos estruturados e caixas com brinquedos, tendinha para o repouso, uma cozinha feita com materiais reaproveitados. A intenção é ir construindo e organizando o ambiente juntamente com as crianças e para as crianças. Como afirma Horn (2004, p. 16), “[...] o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído”. Percebemos que todos os mobiliários foram cortados, a pedido da professora, de maneira que todas as crianças possam ter acesso. Também, não encontramos móveis destinados a ela, já que a professora retirou-os da sala. Em outras escolas e realidades da Educação Infantil percebemos, muitas vezes, a falta de alcance das crianças aos objetos das salas.

Nas estantes da sala estão dispostas atividades que desenvolvem as habilidades motoras, que conforme relatou a professora, atendem as particularidades da turma e vão sendo substituídas por outras na medida da evolução das aprendizagens das crianças e de novas intenções para estimulação. Sobre essa prática, Vygotsky (2002) se refere a Montessori e reconhece que os aspectos motores da escrita podem ser acoplados com o brinquedo das crianças, aprimorando essas habilidades de forma natural sem que sejam exigidas. Com o decorrer das aprendizagens, a professora relata que os projetos pedagógicos revigoram e criam outros espaços dando maior significado, motivação e interesse das crianças ao trabalho. Destaca que esses espaços assim como a rotina são os recursos mais importantes em sua prática. Todavia,

Essa dimensão da rotina é paradoxal, porque ao mesmo tempo em que é parte integrante da atividade profissional, constituindo o estilo e a personalidade do professor (competência prática de todas as dimensões que constituem as próprias experiências), conserva em si uma estabilidade e controle, que favorece a divisão e a reprodução no tempo. [...]. A questão da rotinização é problemática ainda hoje porque pode levar a ação educativa a um lugar rotineiro em que o hábito se torna estilo de vida, esquecendo todo reconhecimento original e tratando o outro apenas como um simples objeto. (CONTE, 2012, p. 136).

O emblemático da rotina está no fato de que fazer algo repetidas vezes pode ser estimulante de

uma experiência diversa, pois a rotina pode mudar, metamorfosear-se, numa experiência de fazer de busca pelo inusitado, que supõe a criatividade. A rotina, nesse sentido, abre possibilidades para variações de acordo com as contingências das situações educativas, em incessantes relações entre sujeitos em transformação. Já, em relação aos projetos pedagógicos,

Essa visão de organização de trabalho pedagógico considera as crianças como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as tem colocado para o papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente “protagonistas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 39).

A rotina na turma é um importante aliado aos processos de desenvolvimento das crianças, incluindo a leitura e a escrita. Construída juntamente com as crianças, ela é organizada considerando as contribuições dos educandos em sua realidade do Jardim II, como horários de pracinha, refeitório, entre outros, que são respeitados dentro desta construção. Salientamos que a rotina dessa professora não se apresenta engessada, ao contrário, percebemos liberdade, autonomia e interdependência das crianças, a partir da proposta de trabalho com os espaços na sala de aula.

Em meio às atividades de rotina, destacamos na observação as rodas de conversa e a contação de histórias. São práticas que, como já mencionadas nessa pesquisa, possibilitam às crianças ampliarem as habilidades de linguagem oral. Segundo Vygotsky (2002), a fala tem um papel essencial na organização das funções superiores, pois a fala ajuda a criança a resolver suas tarefas práticas, ocorrendo a internalização. Considerando nesse cenário, o papel do professor como mediador destas interações, cabendo a ele proporcionar aos educandos interações com a escrita, participando de variadas situações de leitura, produção textual e reflexões sobre a língua, para auxiliar as crianças na compreensão destes textos. Azenha (2006, p. 103) reforça que “a leitura oferece ricas oportunidades de interação com as características mais elaboradas da

linguagem escrita muito distantes da linguagem do cotidiano”.

É importante evidenciar também o uso da chamada na rotina da Educação Infantil, tão usada pelos educadores no processo de aquisição da própria identidade, sob a forma do nome. Considerada por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 223), “como primeira forma escrita dotada de estabilidade” e “significação” para a criança. No contexto de análise do nosso estudo, observamos que dos 20 educandos, três deles ainda estão desenvolvendo a escrita do nome, mas já o reconhecem. Portanto, o uso da chamada parece um recurso propício para que eles façam essa leitura inicial. Contudo, a professora por inúmeras vezes realiza mediações com jogos didáticos com esses estudantes para que se apropriem dessa escrita. Desse modo, avaliamos que a percepção da professora leva em consideração o saber como a criança aprende para possibilitar sua integração às atividades desafiadoras, a fim de fazer evoluir as aprendizagens da turma.

Na descrição da sala de aula, chama nossa atenção a presença de dois murais. Em um mural fixado no alto consta, uma lista de nomes dos educandos, cronogramas de organização de horários, anotações das professoras, desenhos das crianças, bilhetes vindos da secretária, atestados médicos dos estudantes. O outro mural fixado na mesma altura é destinado a sondagens de escrita, por um título anexado de “Evoluções de escrita do nome”. Neste, em períodos de 2 meses, a professora faz sondagens de como as crianças estão escrevendo seus nomes. A partir de atividades dinâmicas que envolvem o nome da criança, elas são desafiadas a escrever seus próprios registros e vão construindo sua identidade. Reforçando que esse assunto é explorado todos os dias de forma diferente, a partir da “chamada”. Também, os bilhetes enviados pela secretaria são lidos para as crianças e distribuídos para que os mesmos coleem em seus cadernos de recado. Assim, observamos que dentro dessa rotina podemos pontuar a leitura do bilhete, promovendo o (re)conhecimento do tipo estrutural do texto e sua funcionalidade à criança. Aqui também é importante lembrar sobre a orientação espacial para a leitura, ou seja, “saber que lemos da esquerda para a direita e de cima para baixo” é uma noção da aprendizagem que só pode ser transmitida pela observação ou exercício a partir de uma situação de escrita e de leitura

(AZENHA, 2006, p. 66). Então, é necessário ampliar as experiências e observações durante as leituras, pois não devemos dar mais importância ou prioridade a uma habilidade ou outra, mas considerar o desenvolvimento global da criança.

Contudo, se analisarmos todos os gêneros textuais acima mencionados, podemos considerá-los integrantes do cotidiano escolar e da própria cultura. Mas, como introduzir outros gêneros textuais no processo de ensino para proporcionar às crianças a reflexão sobre as relações e características que compõem suas funções em diferentes esferas sociais na sala de aula? E como fazer isso dando uma significação sem abordá-los de maneira escolarizada? A partir desses questionamentos, a professora menciona que ensaiou algumas estratégias de aprendizagem com o objetivo de incorporar o conceito de letramento na turma de Educação Infantil.

As cartas, convites, receitas, jornais, revistas, livros de literatura infantil, listas de compras, rótulos de embalagens, entre muitos outros, são gêneros textuais que têm sido trabalhados frequentemente com as crianças, mas nem sempre podem ser explorados em outros momentos, porque não se “encaixa” no tema do projeto, ou por não conseguir pensar uma maneira de contextualizá-lo dentro de sua significação na vida em sociedade. Como estratégia para explorar esses materiais e tornar seu uso habitual às crianças, a cada projeto explorado com a turma, espaços organizados de brincadeiras vão sendo construídos. O projeto de alimentação, por exemplo, foi desenvolvido em uma cozinha, outro sobre o corpo humano, foi explorado em um consultório, o ateliê de artes derivou-se do projeto Ciranda das Artes, e assim por diante.

A proposta é que nesses espaços, a leitura e a escrita sejam exploradas durante a brincadeira, sendo que “muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes que tratar o mesmo em função de características formais específicas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 66). Ao organizar um chá de casa nova para inauguração da cozinha, por exemplo, a professora explorou uma lista de utensílios necessários para a vida diária, também ao manter cadernos de receitas, produzidos durante as brincadeiras com as crianças com colagens, escritas da professora e dos educandos, gerou o brincar de faz-de-conta. Assim, identificamos nessa prática a exploração dos rótulos dos produtos necessários para a execução da receita que, por sua vez, nem sempre

está disposto na cozinha, sendo necessário ir até o espaço do mercadinho para comprá-los, levando a lista de compras, além de encontrar nesse espaço um jornal que foi explorado em um dos projetos realizados com a turma. No ateliê, encontramos revistas com passo a passo demonstrados com imagens de como confeccionar brinquedos, misturar tintas, técnicas de recortes e pinturas, considerando o total envolvimento das crianças em compreender as instruções. E assim, a professora vai explorando e mediando situações reais a partir da brincadeira e da interação com as crianças.

De acordo com Tomazzetti (2004), assim como é equivocado dissociar alfabetização e letramento, é um equívoco dissociar a aprendizagem da brincadeira da criança na Educação Infantil. Nesse sentido, vemos que as propostas realizadas pela professora podem ser consideradas momentos em que as crianças descobrem, são sensibilizadas e aprendem a leitura e a escrita, sem deixar de serem crianças. Os espaços oportunizam a socialização do conhecimento permitindo trocas significativas e acontecendo de maneira espontânea, auxiliando também o professor com as informações necessárias para que organize outras situações de ensino. Sobre essa prática, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 27) corroboram quando afirmam que “não se trata de transmitir conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo”.

Esses espaços, após já terem sido explorados suficientemente, conforme se observa, são transformados em caixas temáticas para que as crianças em momentos de interesse possam brincar. Assim, o contato com os materiais já conhecidos permanecem auxiliando para os avanços futuros nos processos de aprendizagem. Citamos como caixas temáticas dessa turma, a caixa do consultório, com materiais onde as crianças podem escrever os receituários, bulas de remédios, etc., ainda há a caixa de aniversário, que parece ser a preferência das crianças, nela estão acessíveis materiais alusivos à temática, assim como os de escrita para produzir listas de convidados, convites, ainda organizam listas de presentes, para comprar os quitutes da festa. Dessa forma, são facilitados os processos e as possibilidades de experiência e familiarização com as funções da escrita, apropriando-se de

situações reais de seu uso. Os espaços da sala transformam-se em dispositivos para que as motivações diárias da escrita e da leitura aconteçam de uma forma prazerosa e instigante. Essas situações de brincadeiras, para Vygotsky (2002), são simulações da realidade nas quais excedem a brincadeira de imitar e agem frente à realidade no ato transformador colocado em jogo na ludicidade.

Consideramos os esforços da professora em criar situações de aprendizagem que se aproximam do uso real da escrita fora da escola. É importante lembrar que “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31-32). Na sala também encontramos um espaço especialmente construído para as encenações do faz de conta. Nesse espaço, há objetos que estimulam o desenvolvimento das capacidades de imaginação e representação simbólica do imaginário social, composto por sapatos, roupas, chapéus, bolsas, dentre outros, que auxiliam as crianças na hora da criação. Vale ressaltar que essas experiências foram registradas muitas vezes durante o período de observação.

Para as intervenções concretas, a professora considera o agrupamento dos educandos como forma de atender as diferentes aquisições de conhecimento e experiências de escrita. Concordamos com essa organização, uma vez que oferecidas às crianças as condições de possibilidade para mediações, isso pode resultar em uma progressão de cada um e da turma. Aqui é pertinente destacar, com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34) que:

Em termos práticos, não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflitivas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação.

Outras atividades também permeiam esses espaços alfabetizadores da sala de aula elaborado e desenvolvido a partir do nível de conhecimento dos educandos, observados durante as

brincadeiras. A leitura de textos, histórias, atividades que exploram as unidades fonológicas como o som e o nome das letras, rimas e aliterações, os quais aparecem em brincadeiras e jogos, exploração das letras dos nomes das crianças, comparações de semelhanças e diferenças, jogos de memória, bingo, dominó, entre outros. Nos registros de campo foram identificados inúmeros materiais escritos disponibilizados pela professora a partir da fala das crianças em histórias, listas de palavras, músicas conhecidas das crianças, etc. Diante dessas notas de campo, percebemos o valor que a professora atribui à participação coletiva da turma visando acolher os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças para que avancem em suas aprendizagens. Acrescentamos que as oportunidades de contextualizar o uso da escrita e da leitura geram espaços prazerosos de descobertas e dos usos sociais da linguagem escrita. Assim, é possível colocar as crianças em momentos de aprendizagem onde utilizem suas elaborações sobre a escrita e a leitura, realizando e exercitando o hábito da leitura, mesmo antes de dominar a forma convencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a Educação Infantil é uma etapa onde o brincar e o aprender estão interligados e possuem uma significação de suma importância para a aquisição de aprendizagens evolutivas e do ato de criar para as crianças. Em se tratando de letramento e alfabetização, concordamos com a ideia de que as crianças desde muito cedo podem ser envolvidas em situações de aprendizagens de leitura alfabética, introduzidos paralelamente com práticas sociais em que se encontra a escrita. Cabe ao professor, planejar esses meios de aprendizagem com intencionalidades e (re)conhecimentos das diferentes funções sociais da leitura e da escrita. Considerando que a leitura e a escrita não devem ser abordadas isoladamente, mas integradas aos projetos de trabalho nos quais as crianças estão inseridas, assim como incluir e associar às rotinas da turma.

Ao cabo desta rápida análise, se tomamos os debates apresentados por Brandão e Leal (2011), podemos dizer que a prática da professora observada se envolve na possibilidade de ler e escrever com significado, visto que a docente considera a importância de criar um ambiente

onde as crianças possam vivenciar situações voltadas para a apropriação da escrita e para a ampliação de suas experiências de letramento. Concordamos com Azenha (2006, p. 106) quando ressalta que, para “melhor ensinar, a escola e o professor precisam ampliar seu universo teórico aprendendo principalmente como a criança aprende, para assim definir diferentes maneiras de ensinar”. Destacamos aqui, as ações da professora, não como uma inovação, mas como uma tentativa de colocar os conceitos em prática para ressignificá-los e atribuir projeções formativas. Constatamos o quanto o espaço da Educação Infantil pode propiciar aprendizagens significativas e enriquecedoras de educação cognitiva e emocional, a partir da principal atividade da criança, o brincar. Mas, proporcionar um espaço formador requer conhecimento, sensibilidade e ousadia para enfrentar as transformações necessárias (com a possibilidade e o surgimento de novidades e dinamismo no grupo de crianças), não somente no aspecto físico, mas também na educação e mudança de cada sujeito, nesse estudo, professores e crianças.

A Educação Infantil necessita de um ambiente de aprendizagem planejado e estimulante. Então, exige-se que o professor perceba as necessidades, os interesses e as especificidades do desenvolvimento infantil. Considerando a criança como sujeito socialmente ativo, histórico e cultural, que possui direito à educação e ao bem-estar. Um ambiente acolhedor, instigante e rico em possibilidades de aprender e interagir com o mundo, proporcionando prazer emocional ao frequentá-lo. Propor um ambiente com possibilidades de interação, liberdade para criar, brincar e sentir-se estimulada, certamente fará com que a criança se sinta coautora e criadora dessas práticas. Em um espaço onde há cantos e caixas temáticas, brinquedos e jogos à disposição das crianças, a brincadeira acontece naturalmente. Sentindo-se parte do ambiente, a criança vibra com as aprendizagens interdependentes, além de ter autoestima e autoconfiança asseguradas, podendo a professora, participar das interações em diferentes grupos, acompanhando de perto o desenvolvimento da autonomia das crianças. A professora precisa manter-se uma observadora dos momentos de brincadeiras, pois neles manifestam-se detalhes importantes e preciosos das vivências infantis, para que assim possa avaliar e enriquecer as próprias práticas à criação de desafios para a escrita e a leitura.

Enquanto as crianças participam da construção desses espaços, vão desenvolvendo o sentimento de pertencimento e noções de convivência, passando a cuidar, a brincar com tranquilidade nesses momentos de brincadeira, pois terão disponíveis espaços acolhedores e humanizadores. Portanto, a partir da experiência observada identificamos que as condições de letramento e alfabetização construídos nesse grupo fortaleceram aprendizagens evolutivas e prazerosas. Por tudo isso, vemos que é possível criar uma prática pedagógica articulada à prática social e ao reconhecimento de possibilidades significativas, dialéticas e interdisciplinares nos processos de Educação Infantil, em que a professora e as crianças são (co)produtoras e artífices de novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreira**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BARBOSA, Keila Cristina Alves. A organização dos cantos temáticos na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro- SP, 2015.
- BARBOSA, Carmen S. B.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Grupo A, 2008.
- BRAGA, Maria. **Leitura no cotidiano escolar**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Secretária de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BOLZAN, Dóris Pires V. **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**. 18. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HORN, Maria da graça S. **Sabores, cores, sons, aromas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 17, v. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0028/5691/Minayo_MCS_2012.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

POPPOVIC, A. M.; MORAES, G. C. **Prontidão para alfabetização**: programa para o desenvolvimento de funções específicas - teoria e Prática. São Paulo: Vetor, 1966.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Infância e Educação Infantil: o sentido da alfabetização. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa** – Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.