



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**IRACEMA LIMA DA SILVA LEONCIO**

**CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA ACERCA DA LEITURA  
E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA**  
**2015**

**IRACEMA LIMA DA SILVA LEONCIO**

**CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA ACERCA DA LEITURA  
E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do Título de Especialista em  
Docência na Educação Infantil pela  
Universidade Federal do Ceará.

Orientadora: Profa. Dra. Meire Virgínia Cabral  
Gondim (UNILAB).

**FORTALEZA  
2015**

**IRACEMA LIMA DA SILVA LEONCIO**

**CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA ACERCA DA LEITURA  
E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do Título de Especialista em  
Docência na Educação Infantil pela  
Universidade Federal do Ceará.

Aprovada em 23/05/2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Meire Virgínia Cabral Gondim (UNILAB)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)  
Avaliadora Externa

---

Prof. Dr. Vicente Lima-Neto (UFERSA)  
Avaliador Externo

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que permitiu que tudo acontecesse ao longo da minha vida e não somente neste momento da especialização, mas que em todos os momentos foi e é meu maior mestre.

Aos meus pais, Paulo (*in memoriam*) e Damiana, que iluminaram o caminho da minha vida; aos meus irmãos e irmãs, especialmente, Antônia, irmã e madrinha, pela sua dedicação e vontade de viver; ao meu esposo Francisco Willamy e aos meus queridos filhos Paulo e Marina, pela ausência em suas vidas durante o tempo dedicado aos estudos para a realização deste trabalho.

À minha Orientadora Profa. Dra. Meire Virgínia, pela orientação dada durante o transcurso deste trabalho.

A todos os profissionais da Educação Infantil. Enfim, a todos que colaboraram na realização desta Monografia.

## AGRADECIMENTOS

O resultado deste estudo é uma co-construção significativa de muitas pessoas, portanto, agradeço a todas que contribuíram para a sua realização. Entretanto, algumas são bastante significativas, a elas dedico meu profundo agradecimento.

Aos meus pais, Paulo (*in memoriam*) e Damiana, que sempre foram para mim exemplos de vida, de luta, de fé, de coragem, de sabedoria, de perseverança, e que me ensinaram a ter paciência e, acima de tudo, a manter acesa a minha fé em Deus.

Ao meu esposo Francisco Willamy, que nem sempre compreendeu minha ausência, mas lutou contra si para defender a minha caminhada e possibilitar minha vitória que na verdade é dele também.

Aos amores da minha vida, meu filho Paulo e minha filha Marina, eles foram os grandes motivadores da conclusão deste Curso, mesmo ainda não entendendo o motivo das minhas ausências.

Às minhas irmãs, Antonia, Marta, Vespa, Neves, Iraci, Raimunda e Antonia Clenes, amigas fiéis, por serem minhas torcedoras eternas, estão sempre na primeira fileira incentivando meu sucesso pessoal e profissional.

À professora Meire Virgínia Cabral, por ter sido, durante toda a orientação deste trabalho, amiga, professora e orientadora comprometida e motivadora, além da dedicação, paciência, confiança em meu potencial e disponibilizar material bibliográfico que enriqueceram este estudo.

À minha amiga Tatiana Guerra, por ter disponibilizado seus livros, que muito contribuíram para a construção desta pesquisa, principalmente, no que se refere ao referencial teórico.

Aos participantes deste estudo empírico que possibilitaram a realização deste trabalho de pesquisa, especialmente as duas professoras que aceitaram o desafio de colocar suas experiências e conhecimentos a serviço da reflexão sobre suas concepções acerca da leitura e escrita na Educação Infantil.

Aos meus amigos da Especialização, com quem compartilhei sentimentos contraditórios de tristeza, alegria, angústia, alívio, apoiando-nos mutuamente, sobretudo nas apresentações de seminários, principalmente, Williane, Shyrlei; Magna Dávila, Margarida (Magá) e Regiane.

“Letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”.

(Soares)

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as concepções de duas professoras do Infantil V acerca da leitura e da escrita e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Para cumprirmos esse objetivo, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo baseada em estudo de caso. Fomos a uma instituição de EI da rede pública de ensino do município de Caucaia e realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras sobre o processo de leitura e escrita, a fim de compreender como as concepções construídas podem refletir em práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita, na descrição das atividades e no plano de aula elaborado por elas. Os fundamentos teóricos que nortearam nosso trabalho foram alicerçados nas teorias sócio-construtivistas de Piaget(2005,1992), Vygotsky (1998,1992, 1989) e Wallon (1995, 1992, 1975); na Psicogênese da língua escrita (1999) que focaliza a alfabetização como processo e na língua como forma de interação. A partir das análises dos dados, constatamos que a professora1 inscreve a sua prática em métodos tradicionais que valorizam atividades mecânicas e exercícios de fixação. Já a segunda professora em foco, embora manifeste em seu discurso uma concepção mais consistente sobre o desenvolvimento infantil e o processo de leitura e escrita, ela ainda mantém a sua prática pedagógica sob forte influência da abordagem tradicional. Dessa forma, a pesquisa nos mostrou que o profissional embora demonstre um conhecimento consistente acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita isso não garante uma ação pedagógica em uma perspectiva sócio-construtivista, uma vez que as análises das entrevistas, do plano de aula e da descrição das atividades mostraram que estas ainda são vinculadas às atividades pouco significativas (cópias mecânicas de textos; leituras fragmentadas; repetições de sílabas, palavras e frases descontextualizadas) que não consideram a linguagem em uso tampouco os saberes das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura. Escrita. Alfabetização.

## ABSTRACT

This paper aims to examine the conceptions of two Pre-School teachers about reading and writing and their implications in the process of teaching and learning. To fulfill this goal, we went to one of Caucaia's public pre-school institution and conducted semi-structured interviews with two teachers on the reading and writing process in order to understand how the built conceptions can reflect on teaching practices involving reading and writing, in the description of activities and lesson plan prepared by them. The theoretical foundations that guided our work were grounded in socio-constructivist theories of Piaget(2005, 1992), Vygotsky (1998, 1992, 1989) and Wallon (1995, 1992, 1975); in the language of Psychogenesis writing (1999) that focuses on literacy as a process and the language as a means of interaction. From the data analysis, we found that the teacher #1 practices traditional methods that value mechanical activities and focusing exercises. The second teacher in focus, although expresses in her speech a more consistent conception of child development and the process of reading and writing, she still maintains their practice under the strong influence of the traditional approach. Thus, research has shown that although the professional demonstrates a consistent knowledge about the teaching and learning of reading and writing that does not guarantee a pedagogical action in a socio-constructivist perspective, since the analysis of the interviews, the lesson plan and the description of the activities showed they are still linked to minor activities (mechanical copies of texts; fragmented readings; repetitions of syllables, words and phrases out of context) that do not consider the language in use nor the knowledge of young children.

Keywords: Early Childhood Education. Reading. Writing. Literacy.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escrita Pré-silábica .....	35
Figura 2: Escrita Silábica .....	35
Figura 3: Escrita Silábica- Alfabética .....	36
Figura 4: Escrita Alfabética .....	36
Figura 5: Plano de Aula da professora 1 .....	50
Figura 6: Atividade da Criança 1, F6C1P1 – Arquivo Pessoal .....	52
Figura 7: Atividade da Criança 2, F7C2P1 – Arquivo Pessoal .....	53
Figura 8: Atividade da Criança 3, F8C3P1 – Arquivo Pessoal .....	54
Figura 9a: Plano de Aula da P2, F9P2 – Arquivo Pessoal .....	57
Figura 9b: Plano de Aula da P2, F9P2 – Arquivo Pessoal.....	58
Figura 10: Atividade da Criança 1, F10C1P2 – Arquivo Pessoal .....	59
Figura 11: Atividade da Criança 2, F11C2P2 – Arquivo Pessoal .....	60
Figura 12: Atividade da Criança 3, F12C3P2 – Arquivo Pessoal .....	61

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 TEORIAS SÓCIO-CONSTRUTIVISTAS DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON.</b>	17
<b>2.1. Piaget: contribuições que nos ajudam a compreender a natureza infantil</b> .....	17
<i>2.1.1 Considerações de Piaget acerca da linguagem e do pensamento da criança</i> .....	21
<b>2.2. A Teoria sociointeracionista de Vygotsky</b> .....	22
<b>2.3. Teoria da Psicogênese da pessoa completa de Wallon</b> .....	26
<b>3 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO</b> .....	30
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	42
<b>4.1 Tipo de pesquisa</b> .....	42
<b>4.2 Geração de dados</b> .....	43
<b>4.3 Sujeitos da pesquisa</b> .....	44
<b>4.4 Caracterização da instituição</b> .....	45
<b>4.5 O momento da entrevista</b> .....	47
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	64
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	67
<b>APÊNDICES</b> .....	69

## 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação, de cunho qualitativo, tem como título de pesquisa as “Concepções das professoras da pré-escola acerca da leitura e da escrita”. Esse tema surgiu devido à significativa cobrança da sociedade, dos gestores e da família em relação à alfabetização precoce das crianças ainda na Educação Infantil, doravante EI, principalmente no Infantil V.

Tivemos como objetivo geral: analisar as concepções das professoras do Infantil V acerca da leitura e da escrita na EI, como também suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Nosso foco foi investigar as concepções de duas professoras do Infantil V acerca da leitura e da escrita na EI e se as práticas relatadas por elas em sala de atividades contrapõem-se às concepções construídas por elas; como também, analisar se estas práticas estão em consonância com os objetivos de ensino/aprendizagem para esta etapa da educação básica e com os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), doravante DCNEI, em relação à leitura e à escrita; compreender como as concepções construídas pelas professoras motivam e justificam a natureza das atividades descritas e desenvolvidas pelas docentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Infantil V.

Portanto, é importante considerar o que os documentos legais que institucionalizam o trabalho com a Educação Infantil em nosso país, principalmente, as DCNEI, nos dizem a respeito do processo de ensino da leitura e escrita para a criança pequena.

Está claramente expressa neste documento a função da Educação Infantil: a inserção da criança na cultura e a apropriação por elas dos conhecimentos básicos. Isso requer um olhar sensível do professor, que deverá criar estratégias de integração das crianças a esse novo espaço coletivo, onde os pequenos poderão ampliar seus saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, sem distinção de raça, sexo, classes sociais (BRASIL, 2009).

Além desse olhar sensível e estratégias de integração, o profissional que trabalha com a criança pequena deverá conhecer a proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, que, segundo as DCNEI, é o plano orientador das ações da instituição que define as metas que se pretende alcançar com as crianças e a partir de sua execução, a instituição organiza seu currículo.

O documento refere-se ao currículo como – “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. (BRASIL, 2009). Ele

busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

Na proposta de trabalho da instituição infantil, a criança deverá ser o foco da atuação pedagógica, tendo seus direitos e níveis de desenvolvimento respeitados, conforme discutiremos no capítulo II acerca do desenvolvimento da criança na perspectiva psicogenética. Os profissionais deverão ter o conhecimento de que a criança é um ser histórico e social que se desenvolve nas interações, nas relações estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades do seu contexto social.

Dessa forma, é nessa inter-relação que ela aprende, se desenvolve, se constrói, modifica seu pensamento, questiona, experimenta, produz cultura, no seu ritmo e peculiaridades. Portanto, as instituições infantis precisam organizar situações cotidianas que promovam a interação da criança com seu grupo cultural, com adultos, com crianças de sua idade e de outras idades, no espaço de convivência social.

As DCNEI trazem três princípios fundamentais que devem estar presentes na proposta de trabalho e na ação pedagógica, são eles:

**Princípios éticos** – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas; **Princípios políticos** – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; **Princípio estético** – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Os profissionais das instituições infantis estarão respeitando esses princípios quando organizarem situações cotidianas que favoreçam a autonomia e a expressão, estimulem o respeito e a opinião, valorizem a criatividade e atendam às crianças em suas singularidades, lembrando que essas ações não poderão ser desenvolvidas de modo isolado da família, primeiro local de convívio coletivo; e da cultura local e regional, pois sabemos que esta faz parte do processo de construção de identidade. Toda criança é parte integrante de uma sociedade, de um grupo social. Atendê-las nas suas especificidades é entender que o educar e o cuidar são indissociáveis no processo de ensino/aprendizagem da criança.

O educar de modo indissociável do cuidar, trazido pelas DCNEI, refere-se as condições que são dadas para as crianças explorarem o ambiente, do uso de materiais da natureza ou objetos, da oportunidade de observar eventos naturais ou experiências e atender às suas curiosidades, de nomear pessoas e objetos, oportunizar o contato com o conhecimento produzido pelo grupo cultural e pela comunidade.

Nesse contexto, educar e cuidar de modo indissociável inclui – “acolher, garantir segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2009).

As interações e as brincadeiras são os dois eixos norteadores das práticas pedagógicas que devem compor o currículo da EI. A brincadeira, o lúdico e as culturas infantis devem permear toda atividade desenvolvida com as crianças e abolir totalmente a atividade mecânica e não significativa para elas (DCNEI).

Pontuamos questões relacionadas a uma configuração panorâmica do processo pedagógico e institucional inerentes à Educação Infantil. No entanto, quais são os objetivos expressos nas DCNEI em relação à aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita da criança? Como se dá o contato das crianças com a leitura e a escrita nas instituições de EI? O documento nos ensina que é preciso:

garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Crianças têm o direito a ter acesso a esta linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias (BRASIL, 2009).

A linguagem oral está relacionada às situações de comunicação com seu grupo social, de ouvir histórias, de narrar e contar um fato, de expressar seu ponto de vista, dentre outras. Já linguagem escrita se refere aos registros feitos pelas crianças através do desenho, dos riscos, dos rabiscos e de letras ou números, escritos de forma significativa.

De acordo com este documento, que normatiza o processo de ensino/aprendizagem na EI, a apropriação da escrita pela criança:

Se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor... fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, com a leitura diária de livros pelo professor (BRASIL, 2009).

Essa parte do documento esclarece a necessidade de atividades prazerosas mediadas pelo educador infantil. Nesse processo de apropriação, o professor poderá assumir o papel de escriba, já que as crianças não sabem ler e escrever convencionalmente. É importante destacar que o contato desde cedo com esse tipo de experiência é condição primordial na criação de hábitos de leitura e escrita na vida das crianças, valorizando os diferentes gêneros textuais (orais, escritos, icônicos, sonoros, gestuais) que fazem parte do universo sociocultural das crianças.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, Art. 29, da Lei 9394/96 (LDBN), e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família.

Em parte alguma do documento é salientada que a EI é uma preparação para o Ensino Fundamental, que a criança deve sair lendo e escrevendo alfabeticamente ao final desta etapa para o ingresso na etapa posterior e, no que diz respeito à avaliação, esta será feita através de registro do desenvolvimento individual de cada criança e “não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação infantil” (BRASIL, 2009).

Então, cabem-nos aqui alguns questionamentos. Por que as instâncias família, sociedade e gestores, até mesmo alguns educadores infantis cobram tanto a alfabetização precocemente desses pequenos? Por que ainda existe prática de “provinhas” na EI além de atividades mecânicas que priorizam o ensino e a aprendizagem do “código”? Vale lembrar que a alfabetização deve ser entendida como processo em construção que ocorre em contextos culturais, sociais e institucionais.

Em pesquisas anteriores, Silva (2002), Queiroz (2006) e Melo (2014) mostram que a preocupação com a alfabetização das crianças no interior das instituições infantis é muito marcante. Isso foi percebido tanto na análise de documento das instituições que embasam as práticas pedagógicas quanto na concepção individual de alguns professores e nas atividades desenvolvidas em sala.

Há ainda forte influência da perspectiva tradicional nas situações que envolvem a leitura e a escrita. Embora muitos tenham conhecimento da nova concepção de leitura e de escrita e reconheçam a necessidade de contato da criança desde cedo com uma diversidade de material escrito e que elas sejam colocadas em situações cotidianas que venham possibilitar-lhes o uso e a função da leitura e da escrita, os professores não conseguem se desligar totalmente da perspectiva tradicional: ensinar as letras; as sílabas; formar palavras; frases e períodos, o que não ocorre nesta ordem a depender do método utilizado.

Sabemos que, assim como na aquisição da linguagem, a criança percorre um longo caminho até apropriar-se da leitura e da escrita propriamente dita, sem que seja necessário “treino gráfico prematuro”. Para compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita, é necessário entender que “ler não é decifrar o código escrito, escrever não é apenas copiar” (Ferreiro, Teberosky, 1999).

Por muito tempo perpetuou-se essa concepção tradicional de leitura, em que era valorizada a leitura fragmentada. Liam-se palavras isoladas, sem relação contextualizada. Primeiro, eram ensinadas as letras, depois famílias silábicas, formação de palavras, frases, só depois o contato com o texto – “modelo de processamento ascendente” (COLOMER E CAMPS, 2002, p.30). Essa forma de ensinar foi conhecida como o método sintético, cujo tema aprofundaremos no capítulo III.

A visão atual de leitura está embasada na concepção construtivista, em que o leitor é um sujeito ativo. A leitura é compreendida como um processo interativo (COLOMER E CAMPS, 2002). O leitor raciocina, dialoga com o texto, capta informações, atribui um novo significado ao que lê, ela não se constitui de uma apreensão mecânica.

Salientamos que os dados encontrados nesta pesquisa foram analisados de acordo com visão atual de leitura e de escrita, descrita na Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro, Teberosky, 1999), embasada na concepção sócio-construtivista. A leitura e a escrita na EI são entendidas como um processo em construção, processo que detalharemos no capítulo III.

O profissional que trabalha com o público infantil deve ter o conhecimento de alguns fatores que estão diretamente relacionados com a criança pequena: a maturação, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para compreendermos a dinâmica desses fatores, no capítulo II, fizemos uma análise nas teorias Psicogenéticas de Piaget (2005, 1992); Sociocultural de Vygotsky (1998, 1992, 1989) e a Psicogênese da Pessoa Completa de Wallon (1995, 1992, 1975). Destacamos a visão de cada teórico em relação a esses fatores com o objetivo de refletir suas implicações pedagógicas.

Esses teóricos trazem pressupostos básicos que nos orientam no trabalho com a criança pequena. Cada um enfatiza o que considera mais importante no desenvolvimento infantil. Cabe ao profissional e as instituições educativas como um todo se apropriar desses conhecimentos e desenvolver um trabalho eficiente, além de criar ambientes promotores de aprendizagens significativas.

É perceptível nos escritos de Piaget (2005, 1992), Vygotsky (1998, 1992, 1989) e Wallon (1995, 1992, 1975) a importância dada ao ambiente. Nele, a pessoa, ou seja, a criança constrói sua personalidade, faz-se sujeito histórico e social através de suas vivências e mediações.

Um fato muito importante que não deve ser desconsiderado é que a criança pequena está em pleno desenvolvimento da linguagem expressa nas mais variadas formas: na música, na arte, na fala, na escrita, na brincadeira. Então, preparar um ambiente que respeite o ritmo, o

nível de desenvolvimento e a curiosidade de cada criança é de fundamental importância para um desenvolvimento rico em aprendizagens. A propósito, a instituição infantil deverá organizar tempo e espaço que favoreçam a expressão dessas linguagens, sendo a linguagem a mediadora das interações e das brincadeiras, uma vez que é através dela que a criança apropria-se da cultura e constrói a sua identidade.

No contexto da escola, é responsabilidade dos profissionais da educação organizar esse tempo e espaço e criar ambientes de sala de atividades criativos, atrativos, aconchegantes e afetuosos, uma vez que o afeto é a base de uma boa relação (professor/aluno) que irá também propiciar as aprendizagens. Essa relação afetiva se manifesta também pelo cuidado que o educador deve ter com o ambiente. Na leitura de Dantas, para Wallon (1992, p.88) a afetividade é componente permanente da ação. Todas essas considerações são importantes para que o educador infantil planeje as suas atividades de forma a atender e a respeitar o universo cognitivo, afetivo e motor da criança pequena.

Nossa introdução intencionou mostrar que entendemos a leitura como um processo que se inicia mesmo antes do ingresso da criança a uma instituição infantil e a escrita não se restringe a transcrição do código escrito. Também levamos em consideração que a criança passa por estágios de desenvolvimento maturacional e, conseqüentemente, por níveis de escrita que devem ser respeitados e aproveitados de acordo com seu ritmo de aprendizagem e de especificidade. Acrescentamos que em nenhum momento os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica afirmam que na EI as crianças precisam aprender a ler e a escrever convencionalmente. Para aprofundarmos essas questões, elaboramos esta monografia com os seguintes objetivos:

**Gerais:** Analisar as concepções das professoras do Infantil V acerca da leitura e da escrita na EI e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

**Específicos:** Investigar as concepções de duas professoras do Infantil V acerca da leitura e da escrita na EI; investigar se as práticas relatadas por elas em sala de atividades contrapõem-se às concepções construídas por elas; analisar se estas práticas estão em consonância com os objetivos de ensino/aprendizagem para esta etapa da educação básica e com os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), doravante DCNEI, em relação à leitura e a escrita; compreender como as concepções construídas pelas professoras motivam e justificam a natureza das atividades descritas e desenvolvidas pelas docentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Infantil V.



Para alcançarmos esses objetivos, organizamos a nossa monografia da seguinte maneira: no capítulo I, a presente introdução, apresentamos o objetivo da Educação Infantil segundo as DCNEI, e situamos o nosso objeto de estudo a saber: as perspectivas das docentes sobre leitura e escrita; no II capítulo intencionamos discorrer sobre as ideias de Piaget (2005, 1992), Vygotsky (1998,1992, 1989) e Wallon (1995, 1992, 1975), autores de extrema relevância na concepção do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança pequena; já no capítulo III, objetivamos analisar as implicações das propostas teóricas apresentadas no capítulo anterior, tendo como foco os estudos de Emília Ferreiro e colaboradores; no capítulo IV, explicitamos a metodologia utilizada para alcançar nossos objetivos; e no capítulo V, apresentamos a análise e a discussão dos dados e, finalmente, tecemos as considerações finais.

## **2 TEORIAS SÓCIO-CONSTRUTIVISTAS DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON**

O objetivo deste capítulo é apresentar as teorias de Piaget (2005, 1992), Vygotsky (1992, 1989) e Wallon (1995, 1992, 1975) com intuito de compreender o processo de desenvolvimento da criança e as implicações para prática pedagógica do professor de Educação Infantil nas situações de leitura e escrita.

O estudo desses três teóricos é de extrema relevância para o profissional que trabalha com a criança pequena, cada um centraliza seus estudos nos aspectos que consideram a motriz do desenvolvimento infantil, porém, o que vale destacar são as contribuições desses teóricos para a prática pedagógica na EI. Começemos com as contribuições da teoria de Piaget.

### **2.1 Piaget: contribuições que nos ajudam a compreender a natureza infantil**

Piaget (2005) dedicou anos de sua vida estudando a formação dos mecanismos mentais na criança e afirmou que a psicologia da criança se prolonga de modo natural em epistemologia genética. Sua teoria busca explicar como se desenvolve a inteligência nos seres humanos e como acontece sua adaptação ao meio ambiente.

De acordo com suas descobertas, a adaptação acontece de maneira progressiva, a partir da ação da criança com o objeto de conhecimento. Com base nessa perspectiva, criança retira do meio as informações (assimila) que se associam às já existentes (esquemas) provocando um desequilíbrio e que, posteriormente essas informações são acomodadas para ocorrer um novo equilíbrio. Em suma, o desenvolvimento é caracterizado por um constante desequilíbrio, o qual significa uma constante adaptação ao mundo exterior. Sob a luz dessa teoria, esse processo ocorre durante todo desenvolvimento humano, a todo o momento estamos incorporando às nossas estruturas mentais novas informações.

Em síntese, o desenvolvimento acontece a partir dos esquemas de comportamento e de pensamento que organizam a interação com o meio no processamento e identificação dos novos estímulos, que são captados e organizados, possibilitando, desse modo, a ampliação dos esquemas, conseqüentemente, os esquemas serão ampliados, modificados, ou, até mesmo, criado um novo esquema. Após esse complexo processo de desenvolvimento a criança chega ao estado de equilíbrio, ela passa da situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio (PIAGET, 2005).

Piaget compara o desenvolvimento mental a uma edificação de um grande prédio – “que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido”, ou a montagem de um mecanismo

delicado – “cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio” (2005, p 14). Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção ininterrupta, a todo instante estamos em processo de construção.

Em sua teoria, Piaget identifica quatro estágios de evolução mental da criança, que são: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos); operatório concreto (7-12 anos); formal (a partir de 12 anos). Em cada um desses estágios, o pensamento e comportamento infantil são caracterizados por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Reafirmando que ora está escrito, cabe-nos destacar esta afirmação: “cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa” (PIAGET, 2005, p. 15).

Para cumprir os objetivos do nosso trabalho, destacamos com maiores detalhes os dois primeiros estágios, por nosso sujeito de pesquisa estar inserido nessas duas etapas de desenvolvimento. Nos outros dois estágios, apenas fizemos uma breve descrição das características marcantes.

O primeiro estágio, sensório-motor, é caracterizado por um extraordinário desenvolvimento mental. Quando nasce, as funções mentais da criança são limitadas ao exercício de aparelhos reflexos inatos que vão rapidamente se tornando mais complexas por integração de novos hábitos e percepção do mundo que lhe rodeia, graças à interação com outros seres de sua espécie no atendimento de suas necessidades fisiológicas, principalmente, a de nutrição. Neste estágio a criança conquista parte de seu universo pela percepção e pelos movimentos, por exemplo – a sucção, o olhar, o ouvir (PIAGET, 2005).

As principais aquisições desse período se dão pela construção do eu. No início de sua vida, a criança não tem consciência de si mesmo, o eu está no centro da realidade e à medida que a criança se constrói como realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai se objetivando, isso acontece graças aos progressos da inteligência prática ou sensório-motora. Nessa perspectiva, a inteligência antecede o surgimento da linguagem, a qual é considerada necessária, porém não suficiente ao desenvolvimento, pois existe um trabalho de organização da ação cognitiva que não é fornecida pela linguagem (PIAGET, 2005).

Piaget destaca quatro processos fundamentais que caracterizam a revolução intelectual realizada durante os primeiros anos de vida da criança, que são “as construções de categorias do objeto e do espaço, da causalidade e do tempo, todas as quatro naturalmente a título de

categorias práticas ou de ação pura e não ainda como noções de pensamento” (PIAGET, 2005, p. 21)

O segundo estágio, denominado pré-operatório, tem como marca principal o surgimento da linguagem, o que muda consideravelmente as condutas no aspecto afetivo e no aspecto intelectual. Neste período, graças à linguagem, a criança é capaz de antecipar suas ações futuras e narrar as suas ações passadas pela representação verbal.

Na perspectiva piagetiana, em consequência da linguagem, a criança dá um grande salto no seu desenvolvimento mental que vai modificar significativamente a sua conduta. A partir desse período, a criança inicia seu processo de socialização da ação; da aparição do pensamento propriamente dito; e da interiorização da ação, em síntese, socialização, pensamento e intuição (PIAGET, 2005)

Na socialização, a criança faz uso da linguagem espontânea ou provocada para se comunicar com seu grupo social revelando seus pensamentos e vontades. Três fatos fundamentais correm durante este período – a subordinação e as relações de coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança, esta fato é percebido na submissão inconsciente, intelectual e afetiva da criança pelo adulto; os fatores de troca, com o adulto ou com as outras crianças, são percebidos nas interações e brincadeiras coletivas através de monólogos coletivos, situação em que todos falam sem a preocupação com ponto de vista do outro; e por fim; o monólogo voltado para si mesmo como expressão de pensamento exteriorizado através da fala. Em suma, a criança, apesar de ser capaz de socializar com seu grupo, permanece centralizada em si mesmo. Essa centralidade Piaget (2005) denominou de egocentrismo.

A apropriação do pensamento neste estágio ocorre sob a influência da linguagem e da socialização. Piaget (2005) considera linguagem como sendo o ponto de partida do pensamento, já que ela permite a criança contar suas ações passadas ou futuras sem a necessidade da presença do objeto.

Embora já consiga elaborar o seu pensamento, a criança não o organiza logicamente, porque nesta etapa de desenvolvimento sua elaboração transita entre duas formas extremas, que Piaget denominou de “pensamento por incorporação ou simbólico e pensamento adaptados aos outros e ao real” (2005, p. 28), sendo que, entre esses dois pensamentos se encontra o pensamento simplesmente verbal.

Podemos perceber a manifestação dessa primeira forma de pensamento da criança em suas brincadeiras de faz de conta, na imitação do real, num verdadeiro jogo simbólico em que a criança transforma o real em função dos seus desejos, ela se percebe como peça principal do jogo. Piaget sintetiza sua explicação da seguinte forma: “o jogo simbólico não é um esforço

de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu [...] É, portanto, nesse duplo sentido que o jogo simbólico constitui o polo egocêntrico do pensamento”. (PIAGET, 2005, p 29)

No outro extremo de pensamento, a criança começa a elaborar seu pensamento não mais como o centro dos eventos, mas de forma intuitiva, ou seja, durante seu desenvolvimento, a partir de suas ações, da linguagem e do pensamento, ela constrói uma pré-lógica para explicação dos fatos que suplementa pelo mecanismo da intuição. Ainda não é capaz de elaborar seu pensamento baseado numa lógica conceitual. Piaget define intuição como “uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob forma de imagens representativas e de ‘experiências mentais’ que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional”. (PIAGET, 2005, p. 34)

Em consonância com este autor, há dois tipos de intuição: primária e articulada. Na primária, a criança faz análise dos eventos a partir de suas qualidades perceptivas globais, sem se importar com a análise das relações. Já na articulada, a criança faz antecipação das consequências das ações e é capaz de reconstituir os estados anteriores, mas ainda não consegue revertê-los:

A intuição articulada é, portanto, suscetível de atingir um nível de equilíbrio mais estável e mais móvel ao mesmo tempo do que a ação senso-motora sozinha, residindo aí o grande progresso do pensamento próprio deste estágio sobre a inteligência que precede a linguagem. (PIAGET, 2005, p 36)

Nesta etapa de desenvolvimento, a criança manifesta a curiosidade em saber a natureza dos fatos, não aceita a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação, uma finalidade. Outra característica destacada por Piaget é o animismo infantil, a tendência de dar vida a seres inanimados. Junto a estas características, temos o artificialismo, a criança acredita que as coisas foram feitas pelo homem.

No aspecto afetivo, Piaget deixa bem claro ao afirmar que “desde o período pré-verbal, existe um estrito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação”. (PIAGET, 20015, p. 36)

Acrescenta ainda:

Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia, etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão) (PIAGET, 2005, p. 36)

Nesse período, a criança desenvolve três tipos de sentimentos por meio das relações interindividuais ligados à socialização das ações, a aparição de sentimentos morais intuitivos, que são: os sentimentos de afeições, simpatias e antipatias. Esse período nos ensina acerca da importância da linguagem no desenvolvimento da criança pequena. Isto implica em ações didáticas fundamentadas por parte do professor da EI.

No estágio operatório concreto, a criança sai do seu egocentrismo e começa a se colocar no lugar do outro, ela já é capaz de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes. Outro aspecto importante é sua capacidade de reorganizar, interiorizar e antecipar as suas ações graças à ação mental, porém, só poderá executar essas ações se os objetos ou situações forem possíveis de serem manipuladas ou imaginadas concretamente, embora não se limite uma representação imediata, porém, ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Também é característica deste estágio a reversibilidade, que se traduz na capacidade de representar uma ação no sentido inverso. Ainda podemos acrescentar o desenvolvimento das noções de tempo, de espaço, de velocidade, de ordem, de casualidade, de seriação, de número.

Por fim, no período das operações formais, a criança já consegue raciocinar hipoteticamente pela sua capacidade de formar esquemas conceituais abstratos e por meio deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal, o que Piaget chama de “pensamento hipotético-dedutivo” (2005, p. 58). Nesta fase a criança constrói seus valores pessoais, por meio do egocentrismo, agora intelectual, dado pela capacidade de questionamentos acerca da realidade na qual está inserida.

Depois da explanação sobre o estágio de maturação do desenvolvimento infantil destacado por Piaget, agora vamos evidenciar as suas considerações acerca da linguagem e do pensamento da criança do ponto de vista genético.

### ***2.1.1 Considerações de Piaget acerca da linguagem e do pensamento da criança***

Sobre estes dois aspectos, Piaget reconhece uma estreita relação de apoio entre ambos de forma solidária e em contínua ação recíproca, ou seja, um se utiliza do outro constantemente, mas os dois dependem da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela.

O pensamento tem origem na função simbólica, na formação das representações da criança no estágio pré-operatório e a linguagem é -“necessariamente interindividual, sendo construída por um sistema de ‘signo’ (= significantes ‘arbitrários’ ou convencionais)” (2005, p.

78), acrescenta ainda – “a linguagem não é a fonte do pensamento” (2005, p.78), mas é necessária na construção das operações lógicas. Porém, não é suficiente para explicar, pois, as estruturas que caracterizam o pensamento “têm suas raízes na ação e nos mecanismos mais profundo que os fatos linguísticos” (2005, p.85). Contudo, ela ajuda na elaboração das estruturas do pensamento. Em relação à condensação simbólica e de regularização social, a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento.

Em virtude dessas considerações, pontuamos o valor que Piaget atribui a linguagem como sendo necessária ao desenvolvimento do pensamento e, deste modo, as atividades na EI devem levar em consideração o valor que esse teórico importante atribui à linguagem. Outro autor que valoriza a linguagem como processo de interação e mediadora da formação da consciência é o teórico russo Vygotsky, que será abordado a seguir.

## **2.2 A teoria sociointeracionista de Vygotsky**

Vygotsky centraliza seus estudos na relação que o sujeito estabelece com seu meio social, nas relações interpessoais, intrapessoais e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (planejamento, memória, ações), sendo esta última, capacidade tipicamente humana, mas que não é inata, ou seja, não acontece igualmente em todas as pessoas, pois, tudo depende do meio social: “determinador do comportamento humano” (REGO, 1995, p.32), fato que tem como relevância o papel da escola, da cultura e do professor no desenvolvimento do aluno.

O autor construiu a sua teoria de estudo do desenvolvimento dos processos mentais, tendo como principal influência o pensamento dialético-materialista de Marx, na sua relação homem e natureza; como também ideias advindas da área da Linguística sobre o estudo da origem da linguagem e a sua relação com o desenvolvimento do pensamento. A partir dessas influências, Vygotsky formulou a teoria histórico-cultural, com abordagem sociointeracionista que tem como objetivo principal descrever como se desenvolve o comportamento humano.

Para descrever o comportamento humano, Vygotsky (REGO, 1995) observou alguns aspectos que considerou fundamental na compreensão da dinâmica do desenvolvimento e defendeu que primeiro era necessário entender a relação entre os seres humanos e seu ambiente; depois a origem cultural das funções psíquicas; posteriormente, a base biológica do funcionamento psicológico, o cérebro; e por último, a mediação, presente em toda atividade humana.

A palavra-chave de sua teoria é a interação social como forma de desenvolvimento do indivíduo. Nesse prisma, a cultura tem papel determinante na internalização dos modos de vida das pessoas, já que cada comunidade tem seu modo de ser, de organizar-se política e socialmente. E é nesse contexto que se originam as funções psicológicas que são construídas durante a vida do indivíduo através das interações do sujeito com seu meio físico e social (REGO, 1995)

A forma como a comunidade se organiza influencia no comportamento das pessoas, conseqüentemente na sua aprendizagem, no seu desenvolvimento. Estes dois processos se relacionam desde o nascimento, sendo que a aprendizagem é a principal responsável no desenvolvimento do ser, pois este está estritamente relacionado ao contexto sociocultural em que o sujeito se insere e se processa de forma dinâmica (REGO,1995).

Na perspectiva vigotskiana, o fator biológico, ou seja, a maturação exerce função secundária no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano, essencialmente, essa influência acontece no início vida, tendo em vista a relação de dependência que o bebê tem do adulto, e tendendo a diminuir na medida em que a criança vai crescendo, devido às interações com seu grupo social e cultura.

Nessa dinâmica de interações, a criança passa a organizar os seus próprios processos mentais: “(...) as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos da história.” (REGO,1995, p. 41).

Ao abordar a questão da aprendizagem, Vygotsky, assim como Piaget, reconhece a existência do conhecimento prévio da criança, que começa bem antes de elas frequentarem a escola. Para o autor, a aprendizagem é considerada fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “O aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Nessa abordagem, o nível de desenvolvimento real se refere às conquistas já consolidadas pelas crianças – “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (1998, p.111). E o nível de desenvolvimento potencial, também a criança já capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. E a distância entre a capacidade de realizar sozinha e com a ajuda de outra pessoa é chamada por este teórico de zona de desenvolvimento proximal:



Ela é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112, grifo do autor).

Essas discussões de Vygotsky são bastante relevantes na questão do ensino escolar. O professor deve estar atento às capacidades de seus alunos possibilitando-lhes atividades que possam realizar sozinhas como também atividades desafiadoras que eles também possam realizar, mas com ajuda de outrem, pois nessa interação a criança aprende, haja vista o que é zona de desenvolvimento proximal hoje será amanhã a de real.

Outro ponto destacado por Vygotsky refere-se à função cerebral. O cérebro é visto como órgão principal da atividade mental. Todos nós nascemos com um, e assim como acontece nas funções psicológicas superiores, o seu desenvolvimento não ocorre de forma igual para todos. A sua estrutura e modos de funcionamento evoluíram ao longo do tempo, com a história da evolução da espécie humana e desenvolvimento individual (REGO, 1995).

No meio desse dinâmico processo de interação e internalização da cultura, Vygotsky destaca a mediação, fato presente em toda nossa ação. Toda a atividade humana é mediada por meios, o principal mediador é a linguagem –“ela é um signo mediador por excelência” (REGO, p. 42).

E através da linguagem que costumes, conceitos são internalizados, elaborados, generalizados, ou seja, a linguagem dá forma ao pensamento (Vygotsky, 1998). Ela serve de instrumento no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sobre a questão da linguagem, Vygotsky realizou um minucioso estudo sobre sua origem e sua relação com o desenvolvimento do pensamento, e chegou à seguinte constatação:

1 - No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.

2 - Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico.

3 - A uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e fala racional (VYGOTSKY, 1998, p. 54)

A função primordial da fala é a comunicação entre os indivíduos, desde a mais tenra idade os seres humanos buscam se comunicar, isso acontece, por exemplo, quando um bebê chora ou balbucia, ou até mesmo quando ele pronuncia as suas primeiras palavras, essas manifestações cumprem um valor comunicativo, denominado por Vygotsky (1998), fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

Esse tipo de fala não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento, fato que vem ocorrer por volta dos dois anos de idade, quando as curvas da evolução do pensamento e da fala encontram-se e unem-se dando uma nova forma ao comportamento, a partir desse momento a fala começa a servir o intelecto, os pensamentos começam a serem verbalizados. Podemos constatar essas afirmações na repentina curiosidade das crianças em fazer perguntas sobre as coisas.

Mas antes que haja o cruzamento entre as curvas do pensamento e as da fala, a criança passa por outra fase, que Vygotsky (1998) denominou de fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento que é manifestada pela capacidade da criança agir sobre seu ambiente e resolver problemas práticos graças a sua inteligência prática. Um exemplo deste estágio é quando a criança com auxílio de instrumentos intermediários realiza as suas ações sem recorrer à mediação da linguagem.

Na perspectiva vygotskyana, a linguagem dá forma ao pensamento, sua principal função é o intercâmbio cultural entre os indivíduos. A fala, neste enfoque teórico, é interiorizada por meio desse intercâmbio. Vygotsky (1989) identificou três fases no seu desenvolvimento: a fala exterior, fala egocêntrica, fala interior.

A dinâmica desses processos segue a seguinte trajetória: “a fala evolui da fala exterior para uma egocêntrica e desta, para uma fala interior” (REGO, 1995, p. 65).

Na primeira fase, a criança ainda não utiliza a fala como meio de comunicação, o uso dela está ligado à resolução de um problema, denominado por Vygotsky como fala de discurso socializado, mas, aos poucos essa fala vai sendo internalizada e a criança recorre à ela para planejar suas ações antes mesmo de executá-la, essa capacidade adquirida pela criança é chamada de discurso interior – “o desenvolvimento do pensamento e determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (p.62)

O referido teórico identificou outro tipo de fala, a fala egocêntrica, que transita entre as duas já mencionadas, esta fala acompanha a ação da criança. A criança fala em voz alta para planejar e solucionar um problema antes de iniciar sua ação, só que esta fala é dirigida a ela mesma, sujeito da ação.

Conforme observamos nesta breve exposição das ideias de Vygotsky, podemos compreender que o autor em foco, atribui a linguagem e as interações um valor de extrema importância para o desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, o educador deve criar situações das mais variadas para que ocorram interações dinâmicas e significativas entre as crianças, entre as crianças e o professor, evidentemente, essas interações devem ser

permeadas de uso linguístico para que haja um desenvolvimento significativo da criança pequena.

Embora os dois autores considerem a afetividade como importante, esse aspecto é bem evidente em Wallon. Escolhemos discorrer sobre ele, devido a ser um referencial importante no desenvolvimento infantil, pois o autor descreve as fases de desenvolvimento que devem ser consideradas no âmbito da EI, por fim, destacaremos este autor na próxima seção.

### **2.3 Teoria da Psicogênese da pessoa completa de Wallon**

Wallon (DANTAS, 1992) aborda o desenvolvimento infantil sob a ótica orgânica e social. Ele destaca os aspectos afetivo, cognitivo, motor e a relação que a criança estabelece com seu meio ambiente como formadores da personalidade da pessoa, sendo que a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto na construção do eu quanto do conhecimento.

Cada etapa de desenvolvimento é marcada por rupturas, retrocessos e reviravoltas, ou seja, marcada por conflitos de origem interna (endógenos) e de origem externa (exógenos), essenciais para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o espaço físico, a linguagem, os conhecimentos próprios, as pessoas e a cultura têm papel fundamental no desenvolvimento:

Pode-se dizer então, [...] que desde o princípio existem relações extremamente estreitas, extremamente importantes entre o desenvolvimento biológico da criança e o seu desenvolvimento psíquico. Não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas acção recíproca (Wallon, 1975, p. 207)

Os fatores biológico e social são importantes nessa dinâmica do desenvolvimento. No início da vida, o biológico prevalece, mas tende a diminuir a partir das primeiras aquisições de habilidades motoras da criança (GALVÃO, 1995), pois “todo o indivíduo recebe a marca da civilização que regula sua existência e se impõe sua actividade. A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos, dá aos seus raciocínios a estrutura.” (WALON, 1975, p. 57).

Nesse contexto, a linguagem e o pensamento mantêm uma relação recíproca, ela expressa o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo – “A linguagem, ao substituir a coisa, oferece a representação mental, o meio de evocar objetos ausentes e de confrontá-los entre si” (GALVÃO, 1995, p. 78)

Em leitura realizada nos estudos de Galvão (1995) sobre Wallon e o funcionamento do pensamento infantil, identificamos dois tipos de pensamento da criança: pensamento sincrético e pensamento categorial.

O pensamento sincrético é a principal característica do pensamento infantil. A criança não consegue pensar os objetos de forma desvinculada de si, elas pensam de forma global e agem conforme suas percepções, não seguem uma lógica racional para estabelecer a relação entre o real e o imaginário, ou seja, - “percebe e representa a realidade de forma *indiferenciada*” (GALVÃO, 1995, p. 81, grifo da autora).

Ao contrário, no pensamento categorial, a criança já consegue diferenciar o real do imaginário (isso ocorre por volta do estágio personalista), por este estágio possibilitar a formação de categorial, a criança começa o eu-outro no plano do conhecimento. De acordo com esta mesma autora – “a redução do sincretismo e a consolidação da função categorial são processos em estrita dependência do meio cultural” (p. 86). Dessa forma, recai ao meio cultural em que a instituição de ensino também está envolvida a responsabilidade de desenvolver o pensamento categorial.

Assim como Vygotsky, Wallon reconhece a importância do amadurecimento da função cerebral, mas que por si só, não desenvolve a inteligência. É necessária a interação com o meio cultural, das condições oferecidas e da apropriação que cada criança faz dela.

De acordo com a perspectiva walloniana, desde o nascimento e durante todo percurso do desenvolvimento da pessoa, há a predominância das funções afetiva e cognitiva, que se alternam de acordo com os estágios. Em cada estágio, a criança tem necessidades e interesses diferentes. Ela extrai do ambiente, numa relação recíproca e de dependência, os meios necessários para sua sobrevivência, o afetivo e o cognitivo se misturam numa relação de dependência, para evoluir uma depende da outra (WALLON, 1975).

Wallon (1975) dividiu o desenvolvimento em cinco estágios, que são; impulsivo emocional (1º ano de vida); sensório-motor e projetivo (até três anos); personalista (3 a 6 anos); categorial (6 a 12 anos); estágio da puberdade e da adolescência (a partir dos 12 anos).

No estágio impulsivo emocional, sob a óptica da psicogênese walloniana, o desenvolvimento da pessoa tem como ponto de partida os movimentos reflexos da criança que são interpretados pelos adultos, dando a eles significados, e a partir das interpretações realizadas pelo adulto esses movimentos deixam de ser puro reflexo e passam ter valor comunicativo. Nesse estágio há predominância da dimensão afetiva emocional na construção do eu.

Já o estágio sensório-motor e projetivo é caracterizado pela apreensão da marcha, da linguagem e da função simbólica que são expressas pela incontinência exploratória e manifestação de suas emoções através do pensamento. Neste estágio há o predomínio da construção do objeto, a dimensão cognitiva ganha grande destaque durante esse período.

No estágio personalista, o afetivo volta a predominar na construção do eu, “a tarefa central é o processo de formação da personalidade” (GALVÃO, 1995, p. 44). É neste estágio que a criança constrói a consciência de sua existência a partir das interações sociais. Dantas (1992) em seus estudos sobre a teoria de Wallon, identificou três marcas de manifestações emocionais que dominam este estágio: a oposição, a criança precisa se opor ao outro para demarcar seu espaço, em busca da afirmação de si; a sedução, a criança sente a necessidade de ser admirada; a imitação, a criança busca incorporar o outro o imitando para ampliar as suas próprias competências. Mas, segundo Wallon (1975), a importância destas fases varia de acordo com a educação recebida e com a natureza da criança.

O quarto estágio, o categorial, a criança sai do sincretismo do pensamento para o plano da inteligência, graças à consolidação da função simbólica, ela começa a elaborar conceitos, com isso, a possibilidade de definir e explicar. “Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.” (Galvão, 1995, p. 44).

O último estágio, Wallon denominou-o da puberdade e da adolescência, este estágio é marcado com um intenso conflito, a dimensão afetiva volta a predominar na construção da personalidade: “A pessoa se abre para dimensões ideológicas, políticas, metafísicas, éticas, religiosas que precisa ocupar” (DANTAS, 1992, p. 96).

Cabe-nos destacar um pequeno trecho extraído do pensamento de Wallon (1975) a respeito da complexidade no desenvolvimento da criança de três aos cinco anos, fase em que supostamente elas estariam em creche ou pré-escola:

O período de três aos cinco anos é aquele em que se constituem o que se chamou <<complexos>>, isto é., atitudes duradouras de insatisfação que podem marcar, de maneira não direi irrevogável, mas de maneira prolongada, o comportamento da criança nas suas relações com o meio que a rodeia (WALLON, 1975, p. 210)

Dada essa complexidade e o dinâmico processo de desenvolvimento característico dessa fase, a criança cria possibilidades para expor o seu ponto de vista em relação ao do outro, como também desenvolve sua personalidade sob fortes influências dos contatos mantidos com as pessoas do seu convívio social. Segundo Wallon (1975), a escola infantil deve preparar a emancipação da criança no período de transição, do qual ela sai do convívio familiar para conviver com grupo de crianças na escola.

Seguindo essa linha de pensamento do autor, a EI serve para preparar a criança para viver em ambiente coletivo mais amplo onde exigirá dela um papel mais diversificado, a instituição de EI deve desenvolver na criança valores como solidariedade, como também realizar atividades que envolva todo o grupo em que todos possam assumir papéis e

posicionar-se diante dos fatos ocorridos. Isso nos induz a questionar sobre a questão da leitura e da escrita com crianças pequenas – como está ocorrendo o contato da criança com a leitura e a escrita nas instituições, tema que abordaremos no próximo capítulo.

### **3 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO**

Este capítulo tem como objetivo analisar as implicações das propostas teóricas apresentadas no capítulo anterior no processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança pequena. E para nos debruçar nessa questão, destacamos os estudos de Emília Ferreiro (1999) e colaboradores sobre a concepção atual de leitura e escrita no processo de alfabetização.

Antes de abordarmos esse assunto, faz-se necessário um recorte histórico sobre os fatos ocorridos que influenciaram a concepção abraçada por nós de alfabetização como processo em construção defendida por Ferreiro (1999) e estudiosos da área. Tais fatos foram relatados por Colomer e Camps (2002) em seus estudos sobre as mudanças conceituais da alfabetização ao longo da história e a partir dos estudos dessas autoras que discutiremos sobre essa questão. Em suas considerações, as autoras afirmam que a preocupação com alfabetização da população está atrelada ao grande avanço industrial no século XVIII, pois precisavam de mão obra barata com mínimo de conhecimento para trabalhar com as máquinas industriais.

Depois, já no século XIX, com a expansão industrial, houve a necessidade de pessoas que soubessem ler e escrever para trabalhar. Nesse contexto, a alfabetização estava associada à ascensão social, aqueles que não sabiam ler e escrever eram considerados fracassados socialmente. Nesse período, não havia objetivos claros e definidos, a alfabetização estava a serviço da atividade que a pessoa exercia no seu trabalho. Posteriormente, impulsionada pela demanda social, a escolarização tornou-se obrigatória, garantindo acesso de toda a população. Nesse novo cenário, a concepção de alfabetização estava associada ao desenvolvimento individual e pessoal. (COLOME, CAMPS, 2002).

Ao longo do século XX, a língua escrita assume outra função. Ela torna-se uma tecnologia essencial de nossa sociedade. Com isso, a alfabetização passa a ter outro sentido – de conquista individual e pessoal que se caracterizou no século anterior, tornou-se pré-requisito para nova sociedade moderna. Não bastava o conhecimento básico de leitura e escrita, a simples apropriação do código escrito em função de um ofício. Apresentava como principal objetivo a preparação do indivíduo para exercer um papel social, cívico e econômico, em síntese, ter uma melhor compreensão de mundo.

Essa mudança de pensamento refletiu positivamente em nosso país, fato que podemos constatar nos documentos que institucionalizam o ensino, um exemplo dessa mudança é percebido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 e nova Lei de

Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Ambas têm finalidades bem diferenciadas. A primeira tinha como finalidade inserir o alfabetizando no desenvolvimento socioeconômico, dando ênfase ao treinamento de habilidades adequadas a ocupar os cargos existentes no mercado de trabalho, dado pela crescente globalização; já a outra, define a educação nacional como dever da família e do Estado, tendo como objetivos o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Como vimos no início do capítulo, a preocupação com a alfabetização surgiu da necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho, em que seus objetivos estavam voltados para a área específica de atuação; ao contrário dos objetivos atuais, que visa inserir o indivíduo em práticas sociais de leitura e escrita em uma perspectiva mais coletiva e social.

Essas mudanças em relação à importância e a finalidade que o processo de alfabetização exercia, assume uma ligação com a escola, com as concepções que se tinham sobre o ensinar e o aprender a ler e a escrever. Assim, para compreendermos o verdadeiro sentido de mudança faz-se necessário um breve recorte sobre os métodos adotados pelas escolas na alfabetização.

A escola, quando prepara um objeto de estudo, traça os objetivos almejados e cria estratégias de ensino para efetivar a aprendizagem, ela precisa saber como fazer. Esse saber fazer está associado ao processo racional, ao um determinado método de ensino que melhor se adéqua ao projeto de trabalho para chegar ao fim desejado, ou seja, a aprendizagem do educando.

Ao longo da história educacional em nosso país, dois principais métodos de ensino se destacaram nas práticas pedagógicas de alfabetização no interior das escolas brasileiras, são eles: os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Os métodos sintéticos dão grande ênfase a decodificação, partem das unidades menores para as maiores focalizando a correspondência entre o oral e o escrito, ou seja, correspondência fonológica (FRADE, 2007). Integra esse grupo o método alfabético, fônico e silábico. O primeiro valoriza a memorização oral das letras do alfabeto e a sua identificação, como também a sequência, depois o estudante tem que decorar as combinações silábicas. Já no método fônico seu foco é o fonema, primeiro é ensinado os sons das vogais e só depois é ensinado as consoantes. O objetivo principal desse método é a relação estabelecida entre som/letra, cada grafema (letra) corresponde a um fonema (som) e juntos formam outro fonema, que poderão formar uma sílaba e palavras. E por último, o método silábico que visa o



ensino da sílaba como principal unidade a ser analisada pelo aluno. Essas sílabas são retiradas de palavras que se juntarão a outras sílabas para formar novas palavras.

Ao contrário dos métodos sintéticos; os métodos analíticos parte do todo para as unidades menores, eles rejeitam qualquer tipo de decodificação. Suas bases de análise são: as palavras, as frases e texto. Os métodos analíticos correspondem ao método global de contos, método de sentencição e método de palavrção.

No método de palavrção, as palavras são apresentadas em agrupamento aos alunos para eles visualizarem e memorizarem, e somente depois farão seu reconhecimento visual. Já no método de sentencição a unidade de estudo é a frase, que depois de ser reconhecida visualmente e compreendida é decomposta em palavras, posteriormente em sílabas. E no método global de contos, o ponto de partida é o texto, que é lido e compreendido, depois desse processo é decomposto em unidades menores, que são: as frases, as palavras e as sílabas, nessa ordem em que aparecem (FRADE, 2007).

Percebemos que nos modelos de alfabetização concebido pelos métodos sintéticos, o foco principal é a aquisição do código escrito pelo aprendiz. O aluno é mero receptor das informações que são transmitidas através de atividades mecânicas e exercício de fixação (FRADE, 2007).

Nos modelos de alfabetização propagado pelos métodos analíticos, conforme Ferreiro e Teberosky, “o foco principal é a compreensão pelas crianças do objeto de ensino, para alguns defensores, a leitura é vista como um ato global e ideovisual” (1999, p.23). Nessa perspectiva, a criança, primeiro tem a visão global do texto e só depois as partes significativas.

A busca por um método eficiente de ensino da leitura e da escrita tem sido a grande preocupação das escolas, umas defendem os métodos sintéticos, outras os analíticos, e algumas defendem até mesmo a mesclagem destes. Para Ferreiro e Teberosky “esses métodos se apóiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias de aprendizagem” (1999, p. 23). Contudo, a adoção desse método misto não é suficiente para resolver o problema da alfabetização, tendo em vista os aspectos divergentes entre ambos.

Soares (1998) afirma que, “até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre os métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto... e sempre com o mesmo objetivo.” (2004, p. 98).

Foi nos anos 80, a partir de estudos de Ferreiro e sua perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, que os pressupostos e objetivos relacionados à alfabetização

mudaram conceitualmente, agora sob a denominação de abordagem construtivista, amparados pelas ideias psicogenéticas de Piaget. Essa nova concepção nos possibilitou identificar e explicar o processo pelo qual a criança constrói seu conceito de língua escrita. A criança passa ser vista como sujeito ativo no processo de aprendizagem que se legitimam nas interações da criança com práticas sociais autênticas de leitura e escrita. O método propagado anteriormente ocupa um papel secundário, o foco é dado no sujeito que aprende e a ação do professor é flexível, leva em consideração a criança que aprende.

Até então, a leitura ainda era concebida como apropriação do código escrito, desprovida de significados, primeiro aprendia ler as palavras soltas, e só depois liam os textos, livros, escreviam histórias, cartas, ou seja, tinham contato real com situações de leitura.

Teberosky e Colomer (2003) nos chamam atenção a esse fato tão valorizado pelos métodos sintéticos, de que não devemos esperar a criança apropriar-se da leitura e da escrita propriamente dita, para inseri-la no mundo letrado. As experiências de leituras vivenciadas pela criança nos ambientes escolar e familiar são bases estimuladoras do desenvolvimento da linguagem, da atenção, da concentração, da imaginação, da identificação de objetos, dos hábitos de ouvir, de saber esperar. Essas competências são essenciais nas aprendizagens de leitura e de escrita vistas como um processo em construção.

Para melhor entendermos o efeito positivo ou negativo no processo de aquisição da leitura e da escrita da criança no uso de um ou de outro método, trazemos a conceito de leitura e escrita defendido por Ferreiro e Teberosky, publicado no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), como também considerações de estudiosos da área.

Nesse livro, elas buscam explicar os processos e as formas mediante as quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Esses processos são entendidos como o caminho que a criança precisa percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita em seu universo cultural, que tem início muito antes da sua chegada à escola.

Para fundamentar os seus estudos sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, Ferreiro recorre à teoria de Piaget sobre sua concepção de sujeito. Embora, em seus escritos o autor suíço não tenha feito nenhuma investigação sistemática sobre o tema, Ferreiro e Teberosky (1999) consideram os seus estudos pertinentes à discussão por sua teoria discorrer sobre os processos de aquisição de conhecimento.

Em sua teoria psicogenética, Piaget concebe a criança como sujeito que busca compreender o mundo a sua volta e resolver as suas inquietações, em suma, aquela que constrói seu conhecimento por meio de suas ações sobre objeto.

Firmar a criança como centro do processo de aprendizagem, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) é considerar a existência de processos de aprendizagem que, necessariamente, não dependem dos métodos para legitimar a aprendizagem, pode-se entender neste caso, que o conhecimento obtido pela criança é resultado da sua própria ação. Nessa perspectiva o método “pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode criar aprendizagem (1999, p. 31)

Em vista dessas considerações, o problema de ensino da leitura e da escrita às crianças, para essas autoras, não se resolve nas propostas dos métodos, mas na compreensão que temos de habilidades perceptivas dos sujeitos que aprendem, ou seja, na sua competência linguística e nas suas capacidades cognoscitivas.

No enfoque piagetiano da teoria de aprendizagem, os estímulos recebidos pelas crianças não são vistos como causa e efeito, ou seja, imagem refletida no espelho; mas sim transformados pelos sistemas de assimilação, posteriormente interpretados, e, conseqüentemente, as informações recebidas serão compreendidas. Porém, esse processo não acontece igualmente em todos os sujeitos, a menos que os esquemas assimiladores sejam os mesmos.

Nessa perspectiva, o conhecimento ocorre através de um conflito cognitivo, a criança em contato com um novo objeto do conhecimento sente-se forçada a modificar os seus esquemas de assimilação, nesse processo há um desequilíbrio que posteriormente será acomodado. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador e sensível as inquietações das crianças, para que assim possa ajudá-la avançar no sentido de uma nova reestruturação do conhecimento.

Partindo desses pressupostos, Ferreiro e Teberosky realizaram investigações para compreender como as crianças construíam suas hipóteses sobre a leitura e a escrita e que tipo de conhecimentos específicos elas tinham ao iniciar a aprendizagem escolar.

As autoras obtiveram seu resultado a partir de uma situação experimental estruturada, porém flexível, para que as crianças colocassem em evidência a escrita como a concebem, a leitura como a entendem e os problemas tal como elas os propõem para si.

A pesquisa foi realizada com crianças de 4, 5 e 6 anos, faixa etária que inclui nosso sujeito de pesquisa. A ideia principal dessas autoras era colocar em destaque os aspectos positivos na construção do conhecimento no domínio da língua escrita, e compreender a conduta infantil na elaboração de suas hipóteses na aquisição da leitura e da escrita, como também descobrir os conhecimentos específicos que ela possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

Ao finalizar a pesquisa, elas constataram que toda criança passa por quatro níveis de construção de hipótese da escrita até que esteja alfabetizada, são elas: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábica-alfabética e hipótese alfabética.

De acordo a teoria de Psicogênese da Língua Escrita, na hipótese pré-silábica as letras e os desenhos têm o mesmo significado; as crianças não conseguem relacionar as letras com os sons da língua falada, elas fazem relação direta do nome do objeto com o objeto propriamente dito, ou seja, objeto grande tem nome grande; usa as letras do seu nome para escrever todos os outros nomes. Vejamos um exemplo de escrita específico desse nível:

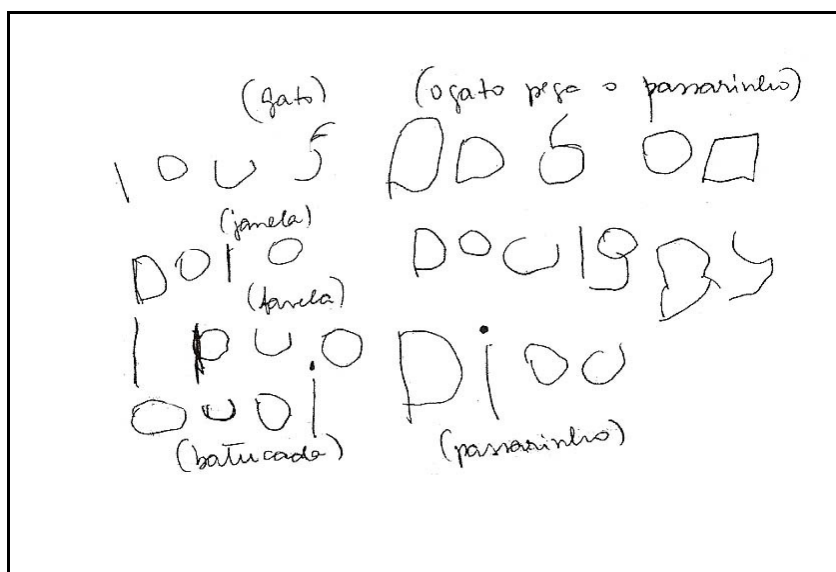


Figura 1: Escrita Pré-silábica - Arquivo Pessoal

Na hipótese silábica, a criança estabelece relação entre o fonema e grafema, atribuindo valor sonoro a cada letra, a criança descobre que a palavra escrita representa a palavra falada.

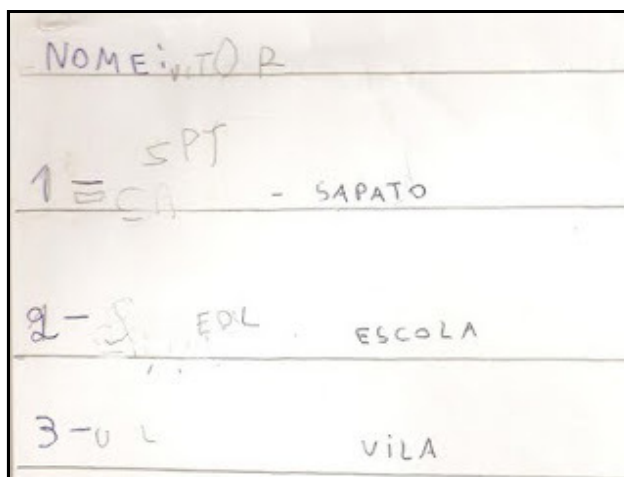


Figura 2: Escrita Silábica - Arquivo Pessoal

Já na hipótese silábica alfabética, a criança mistura a lógica da fase anterior e começa a identificar algumas sílabas. Neste nível, a criança já compreende que a escrita representa os sons da fala e que precisa mais de uma letra para a maioria das sílabas.

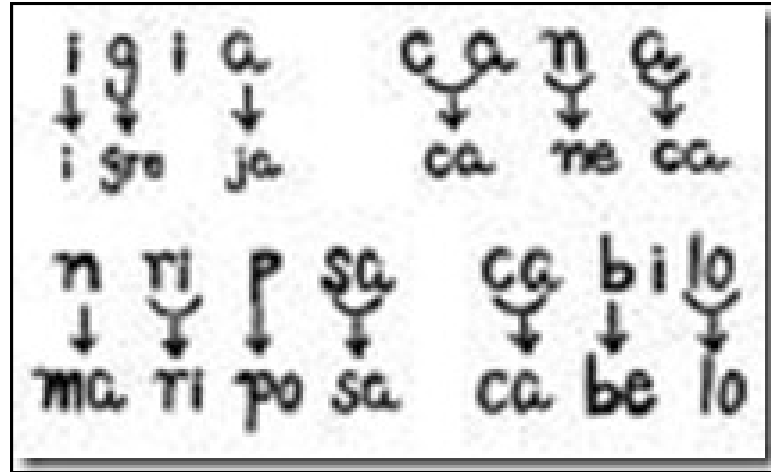


Figura 3: Escrita Silábica- Alfabética - Arquivo pessoal

E por último, a hipótese alfabética, a criança compreende a função social da escrita, que é comunicar; compreende também que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; procura adequar a escrita à fala; faz leitura com ou sem imagem; já começa manifestar preocupações com a ortografia e fazer espaçamento entre as palavras, também já é capaz de escrever convencionalmente.

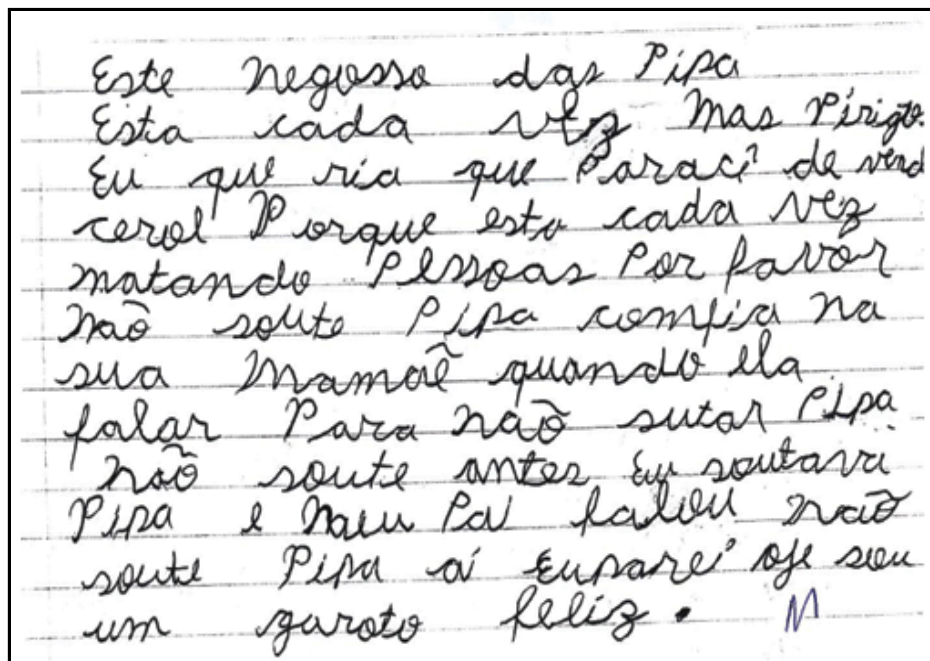


Figura 4: Escrita Alfabética - Arquivo pessoal

O que esses níveis de escrita indicam sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na EI? O conhecimento e identificação desses níveis de escrita é fundamental no processo de alfabetização das crianças, tendo em vista, as dificuldades que elas irão enfrentar até dominar o código escrito. É fundamental o professor conhecer as hipóteses construídas pelas crianças sobre o funcionamento da escrita, a partir do conhecimento revelado em cada fase e propor atividades que auxiliem no avanço das hipóteses. Isso requer uma sensibilidade do profissional que trabalha com as crianças pequenas para compreender as suas escritas e respeitar o nível que elas estão.

Podemos dizer que a partir desses estudos houve uma mudança conceitual e de atitudes na alfabetização da criança pequena. Associada a esse novo conceito de alfabetização nasce um novo termo recém-chegado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. A partir da metade da década de 80 do século passado, surge, nos discursos dos especialistas destas áreas a palavra letramento, conceito que mudou a visão de limitada alfabetização.

Este termo surgiu, etimologicamente, da palavra inglesa *literacy*, advinda do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Traduzido para o português, o mesmo é definido como condição de ser letrado; significado diferente do que é conhecido, aqui, no Brasil – letrado: pessoa versada em letras, erudita (letras no significando literatura, língua) e *literate*, no inglês significa: educado, especificamente, quem tem habilidade de ler e escrever. Segundo a autora, essas palavras foram traduzidas “ao pé da letra” o inglês *literacy* e o latim *littera*, e acrescentado a elas o sufixo – *mento*, que denota o resultado de uma ação. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever (SOARES, 1998).

O educador infantil deve inserir em sua prática pedagógica momento e espaço reservado para a leitura, deve ter claro o objetivo no ato da leitura e da escrita, de modo que estas assumam a função para além da decodificação do material escrito, mas que venham estreitar os caminhos entre o texto e o leitor, como também entre o texto e os ouvintes, ou seja, entre as crianças e texto, para isso é indispensável a leitura diária e atividades que envolva textos dos mais diversos gêneros. É nessa teia de relações que acontece a alfabetização e o letramento, conforme Soares (1998) defende.

Essa autora concebe a alfabetização e letramento de forma separada, mas uma condicionada à outra, conforme podemos perceber em sua citação destacada logo abaixo:

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso componente e frequente da leitura e da escrita (SOARES, 1998: p. 36).

É importante ressaltar que Soares (1998) conceitua a alfabetização como apropriação da tecnologia da escrita, a ação de alfabetizar, de tornar a pessoa alfabetada – ter conhecimento do código escrito. Já a palavra letramento significa não só apropriação do código escrito, mas, acima de tudo, a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita, é a condição ou estado que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita. Sinteticamente, a pessoa letrada é aquela que atribui significado ao uso de diferentes tipos de material escrito, é capaz de compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações (SOARES, 1998).

Soares destaca diferença entre alfabetização e letramento, como:

**Observação importante:** ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de decodificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar 'própria', ou seja, é assumi-la como sua propriedade (1998, p. 39, grifo da autora).

Entender a leitura como simples ato de decodificação é limitar as inúmeras possibilidades de descoberta que ela nos proporciona, e, principalmente, a criança pequena que ainda não tem o domínio da leitura e da escrita. Cabe a nós professores proporcionar-lhes momentos enriquecedores em que possam estimular seu ato criativo, imaginário e comunicativo, pois se o professor tiver uma visão ampliada de leitura, ele promoverá situações que levem a criança a se apropriar da leitura e da escrita atribuindo sentido ao que é lido. Caso contrário, ele desenvolverá apenas habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas.

Escrever numa concepção mais ampliada vai além das capacidades de decodificação, quando a criança já é capaz de identificar e grafar as letras do alfabeto, a partir do seu nome ou de palavras significativas, compreende desde a leitura e escrita de texto pela criança, mesmo sem ela saber fazê-las convencionalmente, ultrapassa os muros da alfabetização no termo restrito. Compreende desde a escrita do próprio nome até textos bem elaborados e estruturados, como uma tese de doutorado. Ao longo destes dois processos de leitura e escrita é que a pessoa é considerada letrada, no ponto de vista de Soares (1998).

Nessa perspectiva, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis. Ao contrário, Soares (1998) afirma que ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita é uma condição indispensável para o processo de alfabetização, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Considerar uma pessoa alfabetizada e letrada envolve uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos que ela assume na sociedade letrada em que

vive. Envolve a maneira como ela usa a suas competências em leitura e escrita para modificar a sua realidade sociocultural, profissional e pessoal. Dessa maneira, estar em condição de letramento nos torna mais cidadãos, conscientes de nossos direitos e de nossa capacidade de emancipação.

Essa forma diferente de conceber alfabetização – não como uma atividade mecânica de aprender a ler e a escrever; e o letramento - como a condição daquele que faz uso eficiente da leitura e da escrita em práticas sociais situadas, causou uma revolução no campo educacional. Colomer e Camps destacam:

Ler é mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da constatação de uma interpretação de mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor (2003, p. 31).

Entendida assim, de acordo com essas autoras, o primeiro passo da aquisição da leitura é a percepção dos estímulos mediante os sentidos (música, palavras escritas), após a captação das informações, essas são retidas na memória e posteriormente são processadas.

A qualidade desses processos depende de inúmeros fatores, dentre eles, o nível de desenvolvimento, as interações estabelecidas, como também as estruturas mentais que o sujeito constrói nessa relação, ou seja, os esquemas. Mas afinal, para que servem esses esquemas? De acordo com Colomer e Camps (2003) servem para prever, contrastar e interpretar qualquer informação extraída e de nós mesmos. Essas informações são organizadas e reorganizadas cada vez que incorporamos novas informações.

Cabe ainda destacar esta afirmação das referidas autoras – “o nosso conhecimento nunca avança como uma soma de informações, mas cada novo elemento provoca uma reestruturação do sistema de conexões anteriores” (COLOMER e CAMPS, 2003, p. 36).

Então, se concebemos a criança como promotora de cultura, sujeito competente, agente social e que não chega a escola desprovida de conhecimento, mas uma criança que possui esquemas cognitivos construídos antes de sua entrada na escola, por que proporcionar-lhes práticas empobrecidas por atividades que valorizam a cópia e a leitura fragmentada, ao invés de criar situações promotoras de leitura e escrita de maneira significativa? No ponto de vista de Ferreiro e Teberosky – “a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos” (1999, p. 27).

São inúmeros os questionamentos e cuidados que cercam esses modos de agir de muitos profissionais em relação à aquisição da leitura e da escrita pela criança. Um dos



cuidados que devemos ter está relacionado com os ambientes. Ambientes no plural porque existem três tipos de ambientes nos quais a criança está inserida: ambiente familiar, social e escolar, estes exercem uma forte influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. E quando se trata no ambiente escolar, este em especial, deve ser organizado de maneira que venham a promover aprendizagem.

As instituições devem organizá-lo de modo que venha a favorecer os elementos culturais da comunidade e da cultura universal, tais como; diversas naturezas de livros, revistas, calendários, dentre outros suportes e portadores textuais. As crianças precisam desse espaço motivador e diferenciado para aprender e se desenvolver.

Não devemos esperar a criança apropriar-se da leitura e da escrita propriamente dita, para inseri-la no mundo letrado. As experiências de leituras vivenciadas pela criança nos ambientes escolar e familiar são bases estimuladoras do desenvolvimento da linguagem, da atenção, da concentração, da imaginação, da identificação de objetos, dos hábitos de ouvir, de saber esperar. Essas competências são essenciais nas aprendizagens de leitura e de escrita (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Desde cedo, a criança precisa do contato com o mundo letrado, com leitores e escritores, essa é uma condição primordial na criação de hábitos de leitura na vida das crianças. O professor deve assumir o papel de co-autor nesse processo de aprendizagem.

A forma de leitura e o tipo de material impresso também influenciam na qualidade da aprendizagem. Na leitura compartilhada, por exemplo, a criança participa de forma interativa com o leitor. Esse tipo de leitura, segundo Teberosky e Colomer (2003) proporciona um bom contexto para a linguagem. Amplia o vocabulário, que por sua vez favorece na compreensão da leitura e na produção da escrita.

Esse contato que a criança tem com textos, com leitores e escritores criam possibilidades de construção do conhecimento na hipótese da escrita. Entende como as letras se combinam e se distribuem para formar palavras, frases, e, até mesmo textos.

A preocupação do educador infantil é proporcionar às crianças pequenas ambientes repletos de material escrito das mais diversas naturezas e que elas compreendam a função social desses materiais. Entender como os professores estão abordando a temática leitura e escrita na EI nos obrigou a recorrer a diversas literaturas que serviram de base para irmos ao campo coletar os dados que respondessem às nossas inquietações. No próximo capítulo, abordaremos a forma como esses dados foram coletados para posterior análise.

Os estudos de Emília Ferreiro e colaboradores foram importantes para compreendermos como a teoria psicogenética piagetiana contribui para entendermos como

construímos o conhecimento e que esse conhecimento não é um produto, mas um processo gradual que passa por etapas de construção que são frutos das experiências das crianças e que essas motivam a construção de hipóteses acerca da escrita. Assim, entendemos que a alfabetização é um processo contínuo de aprendizagem e que esse processo está vinculado ao letramento: práticas sociais situadas, como discutimos neste capítulo.

## 4 METODOLOGIA

Buscando atender às expectativas no que se refere aos objetivos traçados em relação ao processo de leitura e escrita na EI, sob a luz da perspectiva sócio-construtivista, direcionamos nossa monografia de forma a desenvolvê-la qualitativamente, para melhor compreender o contexto e a realidade dos sujeitos nela envolvidos.

### 4.1 Tipo de pesquisa

Optamos pela pesquisa qualitativa porque nos possibilita trabalhar com o universo de significados dos fenômenos sociais, compreendendo-os não somente na sua dimensão objetiva, mas, sobretudo na sua dimensão subjetiva, ou seja, as relações, os valores, as atitudes, as crenças, os hábitos e as representações humanas. Nossa investigação baseou-se em um estudo de caso.

Yin define estudo de caso da seguinte maneira:

é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidências (1989, *apud* GODOY, 1995, p. 6).

Para Ludke e André:

o estudo de caso é um estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (2013, p. 20, grifo do autor)

Os autores admitem o estudo de caso como sendo viável e autêntico para a produção de pesquisas de cunho científico e qualitativo na área de Educação.

Minayo justifica a utilização da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais por responder questões muito particulares que não podem ser quantificadas, acrescenta ainda: - “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social” (MINAYO, 1994, p. 21).

Escolhemos esse caminho investigativo por nos possibilitar a análise detalhada de um ambiente, de uns sujeitos, de uma situação particular, em nosso estudo objetivamos analisar as

concepções acerca da leitura e da escrita das professoras do Infantil V de uma Escola Creche na rede municipal de Caucaia.

O nosso trabalho científico foi dividido em três etapas: primeira etapa – pesquisa exploratória; segunda etapa - o trabalho de campo; terceira etapa - análise e tratamento do material empírico e documental.

Na primeira etapa, garimpamos as literaturas que foram as bases teóricas que fundamentaram nossa pesquisa na compreensão e na análise das concepções de leitura e escrita construídas pelas professoras que participaram dessa investigação. O nosso trabalho está amparado na perspectiva de leitura e escrita de Ferreiro (1999) e colaboradores; nas teorias de desenvolvimento de Piaget (2005, 1992), Vygotsky (1998,1992, 1989) e Wallon (1995, 1992, 1975) e nos documentos LDB 9394/96 e nas DCNEI (2009).

## **4.2 Geração de dados**

Após leitura e análise dessas literaturas partimos para o trabalho de campo. Nesta fase, o pesquisador lança mão dos instrumentos que melhor se adéquam na coleta dos dados para análise posterior. Minayo destaca alguns instrumentos que o pesquisador poderá utilizar na sua pesquisa de campo, que são: “observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisadores, levantamento documental e outros” (1994, p.26). Dos instrumentos citados, utilizamos a entrevista semi-estruturada para a captação dos dados por meio da técnica de gravação da voz.

O objetivo da entrevista foi analisar as concepções de leitura e escrita na EI e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando as concepções construídas pelas professoras do Infantil V em relação à temática em discussão.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 136):

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições são repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas.

Na terceira e última etapa, análise e tratamento do material empírico e documental, busca compreender e interpretar os dados a luz da teoria:

diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (Minayo, 1994, p. 7).

A autora divide esses procedimentos em três tipos: ordenação dos dados: classificação dos dados; análise propriamente dita. No que diz respeito à ordenação dos dados no processo de transcrição das entrevistas, nós a enumeramos linha por linha; depois classificamos os dados de acordo com as concepções construídas pelas participantes a fim de extrair os trechos mais significativos para cumprimento de nossos objetivos. Dessa forma, elencamos aspectos referentes ao letramento, alfabetização e prática pedagógica. Esses três eixos temáticos foram analisados nos trechos de entrevista de duas professoras.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

Participaram desta entrevista professoras do Infantil V de uma escola da rede municipal de Caucaia, Ceará. Para identificá-las e manter sigilo de suas identidades utilizamos como código a letra P, para professora, e os números, 1 para a primeira professora e 2 para a segunda professora. De modo que se lê, P1 para a professora número 1, P2 para a professora número 2.

A professora P1 é licenciada em Pedagogia e Letras possui uma vasta experiência na docência com os outros níveis da Educação Básica, porém na EI possui somente dois anos atuação. A professora P2 também é licenciada em Pedagogia, já tenha trabalhado durante muito tempo nos outros níveis, mas na EI atua há cinco anos, com crianças de cinco anos, Infantil V.

Como já mencionamos, os dados foram obtidos através de entrevistas com as duas professoras por via oral e gravada em áudio para posterior transcrição e análise. Fizemos uma transcrição minuciosa de suas falas, respeitando suas opiniões acerca do assunto abordado. Não seguimos nenhuma regra de transcrição de fala, pois as pausas, as entonações, alongamento de vogais e outras marcas de oralidade não foram contempladas por não se constituírem objetos de estudo neste trabalho. Por essa razão centramos nossa análise no conteúdo temático. Essas transcrições fazem parte dos apêndices listados ao final do trabalho, além de colocarmos a descrição das atividades já realizadas com as crianças e o plano de aula fornecido pelas professoras.

A escolha dessa instituição não foi por acaso, mas por atender crianças de cinco anos, faixa etária do nosso foco de pesquisa. Durante o ano, a prefeitura oferece curso de formação continuada para os professores da EI. Nesses encontros, percebemos que as angústias dos professores era quase unânime em relação às cobranças sofridas por parte dos pais, da sociedade de modo geral, pela alfabetização das crianças nesta etapa. Essa inquietação não era

só nossa nem de alguns professores que conhecemos, ela fazia parte de um grupo maior de professores, de quase todos, quicá de todos.

Então, por esta escola ser de fácil acesso, ser próxima à Fortaleza, cidade onde este curso de especialização está sendo ministrado e as professoras sofrerem as mesmas cobranças, resolvemos procurar a coordenadora que prontamente, em consonância com as professoras do Infantil V, nos autorizou a realização desta pesquisa.

Participaram da pesquisa duas professoras do Infantil V, da Creche Escola que fica sediada no Distrito Jurema, no município de Caucaia, no estado do Ceará. As entrevistas foram realizadas por nós *in loco*, em dias diferenciados, durante seus horários destinados ao planejamento e estudos para enriquecer as suas práticas pedagógicas. Elas se prontificaram a responder às perguntas e não colocaram nenhum obstáculo.

#### **4.4 Caracterização da instituição**

A referida instituição atende às crianças da periferia, começando pelo Infantil II até o 3º ano do ensino fundamental, de modo diferenciado em regime de tempo parcial e integral. A sua organização de horários acontece na seguinte forma: toda a EI é em regime de tempo integral; o ensino fundamental é em regime de tempo parcial, a escola funciona nos dois turnos: matutino e vespertino.

As crianças que fazem parte do grupo de tempo integral chegam à escola sete horas e saem às quatro horas. As pertencentes do grupo de tempo parcial, isto é, do ensino fundamental, no horário matutino entram às sete horas e saem às 11 horas e no horário vespertino entram às 13 horas e saem às 17 horas.

A instituição está dividida na seguinte forma: 12 salas de aula, sem banheiros integrados; uma cozinha para manipulação dos alimentos; uma sala de professores; uma brinquedoteca adquirida recentemente; uma quadra descoberta e outros espaços sem definição; seis banheiros não adaptados para as crianças, embora seja do nosso conhecimento que, para desenvolver sua autonomia as crianças precisam de espaço apropriado para realizar algumas atividades com segurança de forma independente, por exemplo, mobília, refeitório, banheiros, com também, espaço de fácil acessibilidade para aqueles que têm dificuldade de locomoção de qualquer natureza.

A instituição apresentou em seu quadro de matrícula 223 crianças matriculadas, sendo 142 na EI e 81 no Ensino Fundamental. A EI está distribuída na seguinte forma: três turmas

de Infantil II; três de Infantil III, duas de Infantil IV, duas de Infantil V. O Ensino Fundamental tem duas turmas de primeiro ano, uma de segundo ano e outra de terceiro ano.

O seu quadro funcional é composto por 32 funcionários: 12 professores, sendo 10 da EI e dois do Ensino Fundamental; 10 “cuidadoras” para auxiliar os professores da EI na rotina diária que englobam as atividades de cuidar e educar; duas cozinheiras, duas auxiliares de serviços gerais; um porteiro; dois vigias, uma coordenadora pedagógica; dois vigias noturnos.

Foram necessárias 03 visitas para realização desta pesquisa. Na primeira visita nos apresentamos e pedimos a autorização para realizar o nosso trabalho investigativo, na segunda realizamos a entrevista com os professores e na última visitamos todos os espaços mencionados na descrição e solicitamos os documentos que norteiam as práticas pedagógicas dos professores, e para nossa surpresa, a instituição não possui Regimento Escolar nem Proposta Pedagógica.

A justificativa utilizada pela coordenação foi que a instituição funciona em prédio alugado, não é autônoma, ela é extensão de uma Escola Patrimonial que é chamada de “escola mãe”, por isto não tem nenhum documento elaborado pelo grupo escolar e tampouco um que tenha sido enviado pela escola dita “mãe”.

Acreditamos que esta justificativa não é suficiente, já que os documentos que norteiam o ensino no nosso país a LDB, Lei 9394/96, no Artigo 12, determina que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar a sua proposta pedagógica, de forma coletiva, englobando todo colegiado escolar: grupo gestor, professores, pais, alunos e integrante da sociedade local, ratificado no Artigo 13.

No que se refere à EI, o Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Educação – CNE, instituíram o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que visa orientar os sistemas de ensino e as instituições de EI na elaboração de suas propostas pedagógicas e cuidados dirigidos às crianças que são atendidas nesse espaço.

Esses órgãos também instituíram as DCNEI, que concebe a proposta pedagógica como plano orientador das ações pedagógicas. Se a escola pesquisada não possui proposta pedagógica, então, cabe-nos questionar em que documento se consagra as práticas pedagógicas das professoras? Qual a base orientadora de suas práticas nas atividades referente à leitura e a escrita, já que ambas declararam não haver proposta pedagógica na instituição que definem os objetivos, metas e estratégias que promovam a aprendizagem das crianças?

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre a qualidade de ensino às crianças pequenas, como menciona Melo (2014) em seus estudos sobre a leitura e a escrita na EI.

Muitas vezes as crianças são submetidas às atividades que exigem pouco esforço intelectual, ou até mesmo nenhum para realizá-las, porque o foco está centrado no professor e no que é ensinado e não nas inúmeras possibilidades de descobertas pelas crianças; ou ainda as crianças ficam por muito tempo na ociosidade, entregues a elas mesmas por falta de um planejamento que organize o seu tempo e espaço de interação e aprendizagem.

#### **4.5 O momento da entrevista**

Para atender aos nossos objetivos realizamos entrevista semi-estruturada com as duas professoras, separadamente, de modo que a resposta de uma não interferisse na da outra. Captamos as informações por meio de um gravador de voz. Durante as entrevistas cada uma das professoras descreveu três tipos de atividades que gosta de realizar com as crianças para promover a aquisição da leitura e da escrita da criança no Infantil V, e forneceu-nos seus planos de aula com três atividades já realizadas com as crianças do Infantil V.

Fizeram, portanto, parte das análises o conteúdo das entrevistas, as atividades descritas, os planos de aula e as três atividades já realizadas pelas professoras com as crianças do Infantil V.

Neste capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, bem como pontuamos os principais aspectos teórico-metodológicos inerentes ao universo da pesquisa. No próximo capítulo, discutiremos sobre as análises das entrevistas, análises dos planos de aula e das atividades descritas e realizadas pelas educadoras infantis.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Com o espaço previamente escolhido e sujeitos pré-selecionados, partimos para o trabalho de campo, no qual utilizamos a entrevista como instrumento na captação dos dados. Estas entrevistas objetivaram analisar as concepções de leitura e escrita na EI e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando as concepções construídas pelas professoras do Infantil V em relação à leitura e escrita das crianças nesta etapa da Educação Básica.

Tivemos como ponto de partida para efetivação das entrevistas com as duas professoras do Infantil V os seguintes focos: identificação profissional das docentes; tempo de atuação no Infantil V e na escola; o que as professoras participantes desta pesquisa entendiam por leitura e escrita e suas concepções construídas sobre leitura e escrita da criança pequena e no Infantil V; os principais objetivos em relação à leitura e a escrita no Infantil V; e se esses objetivos eram institucionais e-ou pessoais.

Fizeram parte das análises, os conteúdos das entrevistas (Apêndice 2 e 3), as atividades realizadas pelas crianças e os planos de aula elaborados pelas professoras (Figuras 5; 6; 7; 8 da P1 e Figuras 9; 10; 11; 12 da P2). As análises desses materiais nos ajudaram a compreender as concepções que as professoras constroem sobre o nosso objeto de estudo.

Em relação à identificação profissional, a professora P1 possui duas formações de nível superior, uma em Letras e a outra em Pedagogia. Esta professora é formada há 15 anos, porém trabalha com o público infantil há menos de três anos, todos eles trabalhados na escola pesquisada e com crianças de cinco anos.

A professora P2 relatou durante sua entrevista que possui 27 anos de experiência na educação. Desses anos, apenas cinco anos foram com o a EI, com crianças de cinco anos, no Infantil V, os outros anos foram dedicados ao ensino fundamental.

Com o intuito de alcançarmos os nossos objetivos direcionamos as entrevistas para nosso foco principal: Concepção das professoras da pré-escola acerca da leitura e escrita, então fizemos cinco perguntas referentes às concepções de leitura e escrita construídas pelas professoras do Infantil V, que foram:

1. O que você pensa sobre a leitura e a escrita?
2. Como você concebe a leitura e a escrita na EI e no Infantil V?
3. Quais os objetivos em relação à leitura e a escrita no Infantil V?
4. Esses objetivos são metas pessoais ou estão consagrados em documentos institucionais?

5. Pense e descreva três atividades importantes já realizadas por você no Infantil V referente à leitura e a escrita.

No que se refere à pergunta 1, a professora P1 entende a leitura a escrita como sendo “duas palavras-chave”. Essa resposta nos permite uma indagação, palavras-chave de quê? Palavras que completam lacunas de uma atividade de escrita ou de leitura, ou de palavras-cruzada? Essa resposta vista de fora do restante do conteúdo da entrevista fica confusa, mas continuando a ouvir a professora entendemos o seu pensamento sobre o tema abordado.

O que nos chama mais atenção são as expressões utilizadas por esta professora para completar sua resposta:

P1L3: *Ela é trabalhada na EI através do pensamento, da construção, de ideias;*

P1L4: *Ela codifica o aprendizado do aluno;*

A expressão “codifica”, remete-nos a ideia de código. Em pesquisa no Dicionário online Priberam, encontramos uma definição de código que melhor se aproxima do contexto em discussão – “Sistema convencional, rigorosamente estruturado, de símbolos ou de sinais e de regras combinatórias integrado no processo de comunicação”. Neste mesmo dicionário, a palavra codificar significa “Reduzir ou reunir em código; Converter dados em código”.

Diante do exposto pela P1, e dos significados das palavras código e codificar, a leitura e a escrita servem para converter ou transmitir informações através de um sistema convencional de símbolos ou de sinais e de regras combinatórias integrado no processo de comunicação.

No prosseguimento da entrevista, a professora afirma que, ao trabalhar a codificação da língua, a criança se tornará leitora:

P1L5: *de uma maneira que a criança se transforma em leitor de acordo com que está sendo trabalhado.*

Esses pensamentos não se aproximam de uma concepção de leitura e escrita que visa a inserir o sujeito em práticas sociais de leitura e escrita, em que ambas são consideradas processo em construção. Nesse processo, as crianças são partícipes na construção do seu conhecimento, através de suas ações sobre o objeto. O professor assume o papel de mediador nesse dinâmico processo de construção do conhecimento, haja vista, “ler não é decifrar o código escrito, escrever não é apenas copiar (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Esses fatos vêm a ser confirmados nas repostas da pergunta 5 em relação às atividades descritas por esta professora (Apêndice 2), seus planos de aula (Figura 5) e atividades realizadas com as crianças (Figuras F6C1P1; F7C2P1; F8C3P1). Encontramos nessas três

fontes de dados a forte influência dos métodos sintéticos de alfabetização, conforme constam as linhas:

P1L16 – *vivenciando o uso da escrita percebendo os nomes dos colegas;*

P1I17 – *trabalhando a ordem alfabética, trabalhando com eles o número de sílabas;*

P1L23 – *trabalhamos aqueles nomes que tem mais letras, menos letras;*

P1L24 – *número de sílabas, [...] identificam tanto os nomes deles quanto os dos colegas;*

Nesses trechos da entrevista com P1, percebemos que a ordem alfabética, número de letras e de sílabas, escrita do nome são enfatizados como momentos para vivenciar a leitura e a escrita e reforçado pelos seus planos de aula, conforme podemos perceber na Figura 5 (F5).

Infantil: V		Plano Diário		P1	
		Professora:			
Objetivo	Tema	Conteúdo	Estratégia	Recurso	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Estimular a atenção, o interesse e a imaginação dos alunos.</li> <li>* Reconhecer os números na leitura e escrita.</li> <li>* Desenvolver a leitura e escrita através dos códigos.</li> </ul>	Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Encontro vocálicos</li> <li>* Leitura e Escrita dos números</li> <li>* Leitura e Escrita através de código.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Iniciar a aula dramatizando as encontro vocálicos AI</li> <li>EI-OI-UI-EU</li> <li>Depois distribuir fichas ilustradas.</li> <li>* Escrita dos números através da leitura.</li> <li>* Praticando a escrita através dos códigos.</li> </ul>	Papel ofício lousa lápis com borracha. fichas ilustradas.	As aulas serão avaliada mediante a observação constante. Através da atenção interesse, participação e envolvimento de todo conteúdo.

Figura 5: Plano de Aula Professora 1 – Arquivo Pessoal

Essas concepções e práticas reduzem a leitura à apropriação do código escrito, em que esta pode ser entendida como simples decifração de sílabas ou palavras, e a escrita como treino gráfico de “habilidade motora”, expressão utilizada por Rego (1995) para revelar o pensamento crítico de Vygotsky em relação ao ensino da escrita da criança pequena. Dessa forma, esses dados nos induzem a que a professora ainda não desenvolveu em sua prática pedagógica, segundo os materiais analisados, uma perspectiva de linguagem como processo de interação, e a leitura e a escrita consequentemente, vinculadas às práticas sociais situadas e não de forma restrita à aquisição de um “código”.

Em relação à pergunta sobre os objetivos da leitura e da escrita na EI, esta professora responde que:

P1L15 – *Os objetivos são realizar atividades em grupo, compartilhando as ideias deles;*

Há indícios que a professora reconhece um pouco a importância da interação quando menciona a realização de *atividades em grupo, compartilhando as ideias deles*, porém não desenvolve essa perspectiva, quando menciona ainda acerca dos objetivos:

P1L16 – *também vivenciando o uso da escrita percebendo os nomes dos colegas;*

P1L18 – *nomear ações representadas por figuras, conforme a contextualização do assunto.*

Ela acrescenta que esses objetivos são institucionais, conforme consta na P1L20 e L21– *“são institucionais, nós seguimos planos, metas, temos uma missão, seguimos; instruções que temos que passar para eles.*

Analisando as suas respostas em relação à pergunta 5 – objetivos da leitura e escrita na EI e seu plano de aula, não encontramos uma relação com os objetivos expressos nas DCNEI (2009) cujo objetivo é expresso no Art. 9º, inciso III – “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”.

A professora P1 ainda parece manter uma visão tradicional de ensino e aprendizagem quando afirma que o professor “passa o conteúdo” (P1L12) para que os estudantes aprendam. Entendemos que o conhecimento é uma construção que se dá no processo de interação com o meio social, cultural e histórico, e que a criança aprende a partir de atividades significativas para ela em interação com o outro.

Por último, analisamos as atividades realizadas com crianças executada pela P1 (Figura F6C1P1; F7C2P1; F8C3P1). O conteúdo dessas atividades vem reforçar o que já constatamos nas análises anteriores dessa professora, que sua prática está muito ligada aos métodos de ensino tradicional em que valorizam as partes menores para as maiores focalizando a correspondência entre o oral e o escrito. Nesse modelo, o aluno é mero receptor das informações que são transmitidas através de atividades mecânicas e exercício de fixação, conforme nos mostram as atividades:

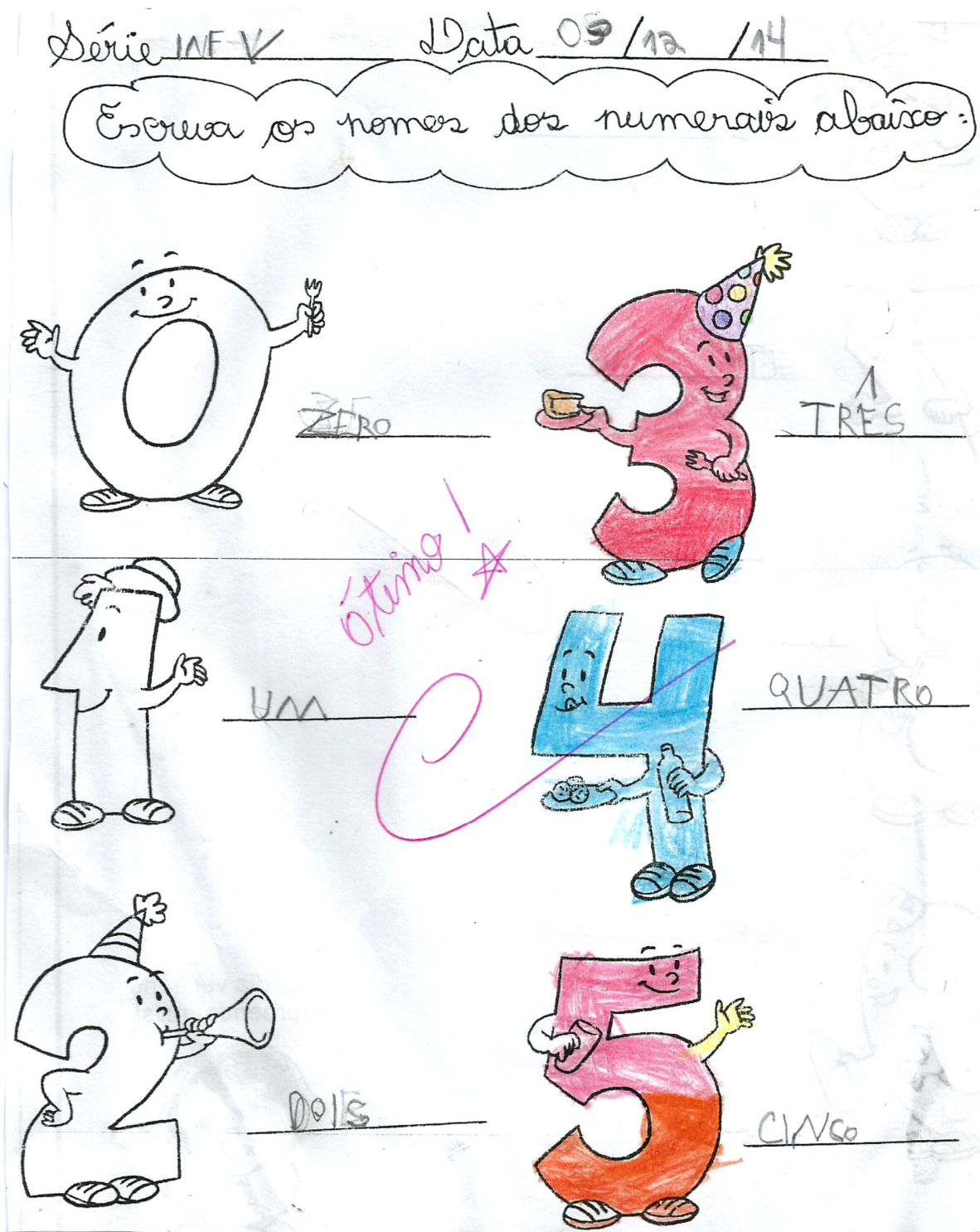


Figura 6: Atividade da Criança 1, F6C1P1 – Arquivo Pessoal

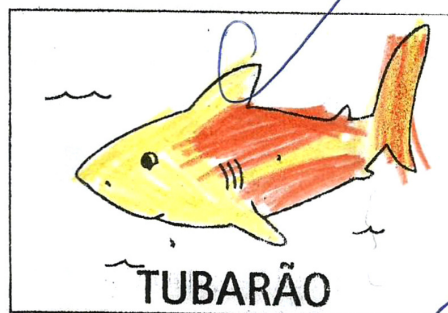


★ SUBSTITUA OS CÓDIGOS PELAS LETRAS E DESCUBRA O NOME DE UM ANIMAL.

B	O	A	T	Ã	R	U
□	△	♀	⊕	◻	▲	✎

T	C	B	A	R	Ã	U
⊕	✎	□	♀	▲	◻	△

★ PINTE O ANIMAL QUE VOCÊ DESCOBRIU ACIMA.



★ PRATIQUE A ESCRITA DA LETRA T.

→ ↓	T	T	T	T	T	T	T
→ ↓	T	T	T	T	T	T	T

Figura 7: Atividade da Criança 2, F7C2P1 – Arquivo Pessoal

**FORME PALAVRAS:**

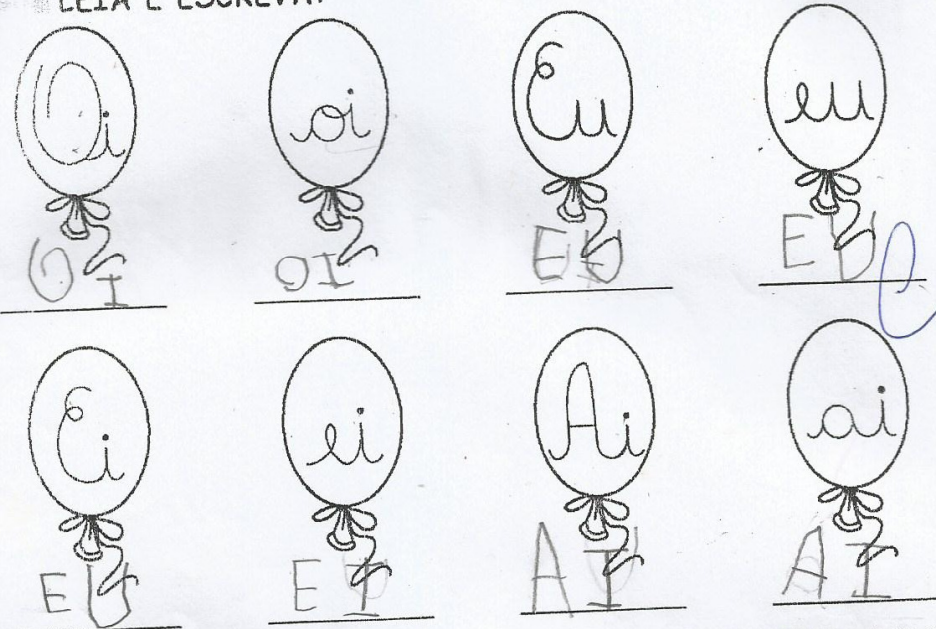
A I AIAU \_\_\_\_\_  
 UAU \_\_\_\_\_

O UOU \_\_\_\_\_  
 IOI \_\_\_\_\_

E I EI \_\_\_\_\_  
 U EU \_\_\_\_\_

**LEIA E ESCREVA:**

*Muito Bem!*



**LEIA AS PALAVRAS DOS QUADRADOS E ESCREVA DENTRO DOS BALÕES AS QUE ESTEJAM DE ACORDO COM AS CENAS:**

Ai	Eu	Ui	Oi	Au	Ei
----	----	----	----	----	----




Figura 8: Atividade da Criança 3, F8C3P1 – Arquivo Pessoal

Na análise da entrevista da professora P2, percebemos que esta tem uma concepção de leitura e escrita mais consistente ou fundamentada, como podemos constatar nas linhas extraídas a seguir. Esta professora considera a leitura e a escrita como sendo fundamentais para a formação escolar, justificando da seguinte forma:

P2L4 – *através delas, a criança, o indivíduo é inserido na sociedade.*

Direcionando o nosso foco para o público infantil, indagamos sobre a concepção de leitura e escrita na EI e no Infantil V. Esta professora nos respondeu bem fundamentada. Suas respostas vão ao encontro com da concepção de leitura e escrita defendida por Ferreira (1999) e estudiosos da área, em que a criança é vista sujeito ativo e construtor da sua aprendizagem, como podemos observar:

P2L5 – *É um processo em construção, cujo aprendizado não se inicia na EI;*

P2L6 – *a criança traz consigo conhecimento prévio;*

P2L8 – *as crianças passam por estágios de maturação;*

P2L9 – *todas elas devem ser respeitadas em suas etapas de maturação;*

P2L11 – *através de atividades que sejam prazerosas;*

P2L13 – *atividades lúdicas;*

P2L15 – *significativas para o desenvolvimento da leitura e da escrita.*

Entendemos que a docente reconhece que a criança não é uma folha em branco, que ela passa por estágios de desenvolvimento, que as atividades devem ser prazerosas, isso nos leva a supor que o prazer advém da natureza da atividade que envolve o respeito ao desenvolvimento infantil associado a práticas lúdicas e contextualizadas que ela defende. Baseada em suas respostas, percebemos que a educadora infantil ainda manifesta ideias comuns, mas pouco apropriadas conforme já discutido neste trabalho no que tange à EI ser uma preparação para o Ensino Fundamental. como podemos observar nos trechos que seguem logo a seguir.

Por exemplo, quando é levantada a questão da leitura e da escrita no Infantil V e sobre os objetivos traçados para esta etapa, mesmo ela afirmando que o objetivo é inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita, ela ainda se manifesta da seguinte maneira ao discorrer em relação à questão 3 da entrevista:

P2L11 – *de forma fundamental, porque o Infantil V já está encaminhando para o 1º ano;*

P2L17 – *inserir as crianças em práticas sociais da leitura e da escrita;*

P2L19 – *Eu como professora da EI tenho todo interesse de desenvolver no meu aluno;*

P2L20 – *conhecimento prévio para sua alfabetização;*



As atitudes manifestadas nas linhas L11, L19 e L20 estão ligadas ao modelo tradicional de alfabetização; contrapondo ao que está expresso nas DCNEI (BRASIL, 2009), cuja função da EI é inserir a criança na cultura e a apropriação por elas dos conhecimentos básicos, e que devemos garantir às crianças experiências variadas com as diversas linguagens, sendo que a apropriação da escrita se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 29 nos esclarece que a finalidade da EI é o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e não como preparatório para o ingresso ao ensino fundamental, como pontua a professora P2.

No que se refere às atividades descritas pela Professora P2, encontramos algumas divergências entre sua concepção de leitura e escrita e ação pedagógica, embora P2 tenha demonstrado na entrevista uma ideia bem clara sobre a natureza da leitura e da escrita, ela parece ainda executar a sua prática pedagógica sob forte influência de uma abordagem tradicional, como podemos observar:

*P2L28 – sempre que realizo a leitura com eles;*

*P2L29 – destaca-se e trabalha-se aquela palavra que está em evidência para eles;*

*P2L30 – com essa palavra em destaque posso trabalhar o;*

*P2L31 – número de letras, primeira e última letra.*

Há ainda uma preocupação com a alfabetização em sentido restrito do termo. Outro ponto que nos exige bastante atenção é seu plano de aula (Figura 9, F9aF9bP2), em que essas divergências aparecem com maior evidência, como podemos observar no objetivo de uma atividade executada por ela com as crianças – “ler e escrever em sequência o alfabeto”, como nas atividades realizadas com as crianças, conforme podemos observar nas figuras (F10C1P2, F11C2P2, F12C3P2).

# Plano de Aula

## Linguagem

### Objetivos

- Ler e escrever em sequência o alfabeto;
- Desenvolver e estimular o interesse pela leitura e pela escrita;
- Reconhecer a letra inicial a partir de desenhos;
- Desenvolver orientação temporal (começo, meio e fim).

### Conteúdo

- Alfabeto
- Desenho e junção
- Contação de história
- Letra inicial dos desenhos.

### Estratégia

- Utilização de lápis, lápis de cores, alfabeto móvel, cola e tesoura.
- Com o alfabeto móvel formar o nome dos elementos da história.

### Avaliação

A avaliação será sistemática e contínua.

Figura 9a: Plano de Aula da P2, F9P2 – Arquivo Pessoal



## - Atividades -

1. Fazer a leitura das letras em grupo e depois escrevê-las na sequência dentro dos balões.
2. Observar a cena, falar os elementos visualizados, criar uma história, pintar, recortar, colar na sequência e depois escrever o nome dos elementos visualizados com a ajuda da professora.
3. Dizer o nome dos desenhos, descobrir a primeira letra e identificá-las. Após a identificação, circular a primeira letra e contar o número de letras de cada desenho.

### \* Conclusão

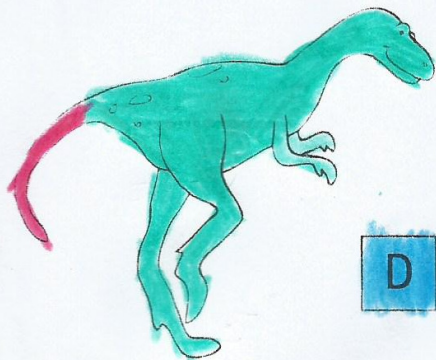
- As crianças nessa etapa já reconhecem as letras do alfabeto e conseguem escrevê-las na sequência.
- Visualizam a cena, colocam na ordem cronológica e contam a história.
- A partir de desenhos decifram a letra inicial e o número de letras.



## PRIMEIRA LETRA

P2

★ OBSERVE AS FIGURAS E PINTE O QUADRADINHO QUE CORRESPONDE À LETRA QUE INICIA A PALAVRA.



D	C
---	---

DINOSSAURO



C	D
---	---

CORAÇÃO



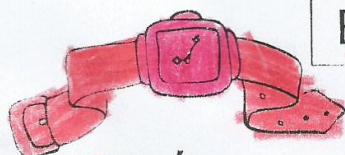
P	B
---	---

PERA



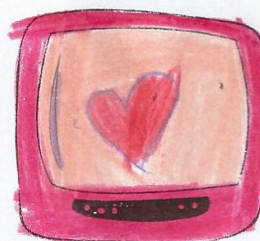
P	B
---	---

BORBOLETA



E	R
---	---

RELÓGIO



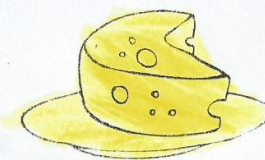
T	S
---	---

TELEVISÃO



N	G
---	---

NUVEM



H	Q
---	---

QUEIJO

108

03

Figura 10: Atividade da Criança 1, F10C1P2 – Arquivo Pessoal



2 - Organize as letras abaixo em ordem alfabética e escreva nos balões.

E T U I Y O P A S C  
 B H D F L Q W M X Z  
 G J N R V K

A B C D E F G

H I J K L M N

O P Q R S T U

V W X Y Z

04

Você simplesmente... Coronou!!!

Figura 11: Atividade da Criança 2, F11C2P2 - Arquivo Pessoal



Figura 12: Atividade da Criança 3, F12C3P2 – Arquivo Pessoal

Esses tipos de atividades são característicos do modelo de ensino próprio dos métodos sintéticos, desse modo, nessa atividade, assim como nas outras não encontramos grandes desafios para realizá-las, não são exigidos da criança grande esforço intelectual. Esse tipo de atividade é característico do modelo de ensino próprio dos métodos sintéticos, desse modo, nessa atividade, assim como nas outras não exigem grande esforço intelectual e uma reflexão da língua em uso.

Sobre a questão dos objetivos da leitura e da escrita, tanto P1 quanto P2, foram categóricas em responder que são institucionais e seguem um currículo para atingir as metas. Porém, a professora P2 disse que vai além do que preconizam os documentos institucionais, pois tem interesse em desenvolver em seu “aluno” conhecimento prévio para sua alfabetização (L20).

A questão de metas a serem cumpridas e desenvolver nas crianças conhecimentos prévios para a alfabetização esses fragmentos nos leva para nosso ponto de partida - a alfabetização precoce das crianças ainda na EI, isso responde em parte as nossas inquietações. Essa antecipação está mais associada às questões pessoais e pressões sociais que o profissional enfrenta. Quanto às cobranças de metas, que as professoras dizem que devem cumprir, não podemos emitir nenhum juízo de valor, já que não tivemos contato com a proposta pedagógica da instituição, pois não a possui em lócus.

Diante dessas situações, percebemos, tendo como base os materiais e informações coletadas, que essas duas professoras trabalham nesta instituição de ensino sem terem clareza dos objetivos a serem alcançados, as metas a serem atingidas, as estratégias a serem utilizadas para viabilizar o desenvolvimento psíquico, emocional, motor, social e intelectual das crianças e, em especial, os objetivos da leitura e da escrita.

Dessa maneira, isso nos induz a pensar que as docentes realizam as suas práticas pedagógicas de acordo com suas concepções, ou buscam fontes fora do seu ambiente de trabalho que possam orientá-los na execução das atividades pedagógicas. Poderá haver nesse mesmo espaço objetivos e metas diferentes para uma mesma etapa da EI?

Essas questões nos causam preocupação em relação à qualidade de ensino e aprendizagem das crianças, pois a LDB 9394/96 deixa bem claro que cada instituição deve construir sua proposta pedagógica, elaborada conjuntamente com todo colegiado escolar. Ela é pensada e elaborada para aquela determinada escola, para aquele determinado público. Quando outra instituição faz uso dessa mesma proposta pedagógica, poderá fragilizar sua prática, e conseqüentemente a aprendizagem dos educandos.

Por considerarmos o papel da leitura e da escrita em uma sociedade globalizada e que o desenvolvimento da linguagem é processual e contínuo na vida da criança, admitimos a importância da formação de professores atuantes na EI. Seria apropriado que essa formação apresentasse propostas teóricas e didático-metodológicas que priorizassem um ensino e uma aprendizagem baseados na ludicidade, na língua como processo de interação social priorizada pautadas em situações de uso efetivo. Esse uso social dispõe de uma multiplicidade de gêneros orais, escritos, sonoros e pictóricos de relevância para a EI, não havendo necessidade de o docente priorizar um ensino mecânico, descontextualizado, nada significativo para o universo infantil com a justificativa de que a criança deva ser preparada para o Ensino Fundamental, o que implica ser “alfabetizada” de uma maneira tradicional, tal ideia não pode permear as salas de Educação Infantil.

Além da formação adequada do profissional que trabalha com o público infantil, as situações de leitura e escrita devem ser inseridas cotidianamente na prática pedagógica do educador infantil, como também a oralidade, outra modalidade que deve ser valorizada no fazer pedagógico do profissional docente. Dessa maneira, tais situações propiciarão condições favoráveis para a criação de hábitos de leitura e de escrita, sendo o professor o promotor, o criador e o organizador do ambiente letrado, um agente que respeita as peculiaridades das crianças nessa importante etapa de educação, denominada Educação Infantil.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da alfabetização, a natureza conceitual e as preocupações, bem como os objetivos, mudaram consideravelmente. Inicialmente um dos aspectos fundamentais era a apropriação do “código” escrito em função de um ofício, decorrente do grande avanço industrial iniciado por volta do século XVIII. A partir desse momento, novos interesses em relação à alfabetização vão surgindo e desenhando um novo perfil no cenário internacional, conseqüentemente, em nosso país. No final do século passado surge em nosso meio o termo letramento que veio romper com a visão limitada de alfabetização, uma vez que conhecer o código escrito não era mais suficiente para atender à demanda social atual, que passa a exigir a existência de seres críticos e atuantes na sociedade; mas, acima de tudo, de pessoas que se apropriem da leitura e da escrita como prática social, sendo capaz de atribuir significado aos diferentes tipos de textos.

Esse novo conceito trouxe mudanças positivas, não só para a EI como também para as outras etapas de ensino. Como discutimos ao longo deste estudo, a nova visão de leitura e de escrita está embasada na concepção sócio-construtivista, considerada como um processo em construção que antecede a chegada da criança à creche e à pré-escola.

O professor sensível a esses eventos criará condições favoráveis à promoção do ensino e aprendizagem da criança. Na perspectiva de Vygotsky (1989), a aprendizagem é considerada uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e ação, sendo o professor o mediador dessas interações.

Então, partindo desse pressuposto, ao se pensar em práticas pedagógicas na EI, é necessário ter clara a ideia de infância e no seu meio sociocultural em que o ambiente escolar está inserido, pois, no espaço sala de atividades, não está presente apenas uma única infância, mas uma variedade de infâncias - cada uma com sua origem e história familiar, com seus desejos e curiosidades a descobrir, com interesses e ritmos de aprendizagens peculiares.

A nossa pesquisa foi centrada na concepção de leitura e de escrita na EI segundo as professoras do Infantil V. Tivemos como foco suas concepções de leitura e de escrita, suas atividades descritas e realizadas com as crianças.

Sob a influência da nova visão de leitura e de escrita, decidimos discorrer sobre o tema, tendo em vista a valorização da leitura e da escrita pela sociedade, que tem interferido significativamente nas práticas pedagógicas apropriadas na EI. Por essa razão, delineamos o seguinte objetivo geral: analisar as concepções das professoras do Infantil V acerca da leitura e da escrita na EI, como também suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Nosso foco foi investigar as concepções de duas professoras do Infantil V acerca da leitura e da escrita na EI e se as práticas relatadas por elas em sala de atividades contrapõem-se às concepções construídas por elas; como também, verificar se estas práticas estão em consonância com os objetivos de ensino/aprendizagem para esta etapa da educação básica e com os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), doravante DCNEI, em relação à leitura e a escrita; compreender como as concepções construídas pelas professoras motivam e justificam a natureza das atividades descritas e desenvolvidas pelas docentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Infantil V.

Após delinear os esses objetivos, fomos a *lócus* para materializar a nossa investigação e coletamos alguns dados que vão de encontro as nossas inquietações. Realizamos nossa pesquisa com duas professoras do Infantil V da mesma instituição, com base nos dados coletados e analisados, percebemos que as duas professoras possuem concepções diferentes em relação à leitura e à escrita.

A professora P1 demonstra uma concepção e práticas que reduzem a leitura a apropriação do “código” escrito, concebendo a escrita limitada ao treino gráfico. Os dados indicaram que a P1 parece ainda manter uma visão tradicional de ensino e aprendizagem que valoriza as partes menores para as maiores, focalizando principalmente a correspondência direta entre o som e o seu suposto correspondente escrito, a ordem alfabética, a escrita do nome, letra inicial e final das palavras, quantidade de letras das palavras isoladas de um contexto de significação.

Acreditamos que essas atividades realizadas sem objetivos claros e descontextualizadas com a vivência prática da criança não exigirão dela desafios para realizá-las, não são exigidos grande esforço intelectual, pois nesses moldes, as atividades se tornarão meras cópias sem significados para a criança, que podemos denominá-las mecânicas.

Já a professora P2 demonstra ter uma visão mais ampla de leitura e de escrita, sendo a aprendizagem repleta de valor social, que acontece processualmente por meio das interações da criança com seu ambiente social. Porém, executa sua prática pedagógica sob influência de uma abordagem tradicional, como constatamos em nossas análises sobre as atividades descritas e as realizadas por ela. Isso diverge de sua concepção de leitura e de escrita na EI, conforme relatada no momento da entrevista.

Diante dos resultados encontrados, percebemos que a Professora P1 entende e executa sua prática pedagógica à luz da pedagogia tradicional, reproduzindo práticas voltadas para alfabetização de modo restrito, com atividades desprovidas de significados para as crianças. A

professora P2, apesar de conceber a leitura e a escrita como prática social, cujo objetivo é inserir a criança no mundo da leitura e da escrita através de atividades prazerosas e significativas para as crianças, exerce suas ações pedagógicas voltadas para antecipação da alfabetização das crianças na EI, mesmo não sendo esse o objetivo da EI expresso na LDB (BRASIL, 1996) e nas DCNEI (BRASIL, 2009).

É sempre urgente investir em formação continuada para as professoras de Educação Infantil, como também em reuniões e acompanhamento pedagógico, para que elas possam relatar e discutir suas experiências, seus anseios e suas dúvidas no que diz respeito a práticas fundamentadas para essa etapa da vida da criança.

Apesar de cumprirmos nossos objetivos de pesquisa, sentimos a necessidade de uma análise mais profunda das práticas pedagógicas em sala de EI, pautada em observações diretas que exigiriam um tempo maior em relação ao que tínhamos para a produção desse trabalho. A principal questão que poderia ser formulada refere-se a quais aspectos o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ancoram-se em uma perspectiva tradicional e em quais aspectos a professora consegue subverter essa perspectiva que ela mesma parece não se desvincilhar. Tal questão, certamente, será suprida por outras pesquisas que pretendemos desenvolver, porque acreditamos que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são fundamental para o avanço de outras aprendizagens permeadas pelo uso da língua materna de nossas crianças.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, MECMinistério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Parecer 20.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/CNE/CEB.
- BRASIL, MEC, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC/CNE/CEB, 1996. Lei 9394/96.
- BRASIL, MEC, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC/CNE/CEB, 1971. Lei 5692/71.
- COLOMER, Teresa; Campos. Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DANTAS, Heloysa Dantas. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon In: TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa Dantas. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- "entrevista", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/entrevista> [consultado em 19-12-2014].
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artmed: 1999.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades, RAE – Revista de Administração de Empresas, SP, v. 35, n. 3, p. 57-63, 1995, maio/junho.
- LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.
- MELO, Keyla Rejane Almeida. *Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. Seis estudos da psicologia; trad. Maria Alice Magalhães. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, 24 ed.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista. 2006. 270 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Elen Schmitt da. Significado da leitura e escrita na Educação Infantil: Visão Psicopedagógica de uma instituição escolar. 2002. Monografia (Especialização em Psicopedagogia)-Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2002.

SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, v. 1.

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

VIGOTSKY, L. S. As raízes do pensamento e da linguagem. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo: Mertins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Paris, 1973; Editorial Estampa, Lda, Lisboa, 1975 para a língua portuguesa.

## **APÊNDICE Nº 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DO INFANTIL V**

Esta entrevista teve como objetivo analisar as concepções de leitura e escrita na Educação Infantil e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando as concepções construídas pelas professoras do Infantil V, de uma Escola Creche em relação à leitura e escrita e investigar se suas práticas estão refletidas nessas concepções.

- Identificação profissional do docente:

1 – Quanto tempo trabalha na Educação Infantil;

2 – Quanto tempo trabalha no Infantil V;

3 – Quanto tempo atua nesta escola;

- Perguntas relacionadas à concepção de leitura e escritas, segundo as professoras:

1 – O que você pensa sobre a leitura e a escrita?

2 – Como você concebe a leitura e a escrita na Educação Infantil? E no Infantil V?

3 - Quais são os principais objetivos em relação à leitura e à escrita no Infantil V?

4 – Esses objetivos são metas pessoais ou estão consagrados em documentos institucionais?

5 – Pense e descreva três atividades importantes já realizadas por você no Infantil V referente à leitura e à escrita.

## TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

P1 – Professora participante número 1

Identificação profissional

– Qual sua formação? Quanto tempo trabalha na EI, no Infantil V e na escola?

P1L1 – trabalho há 2 anos na EI. Sou formada há 15 anos. Tenho duas graduações: letras e

P1L2 – Pedagogia. Trabalho nesta escola há 2 anos.

1 – O que você pensa sobre a leitura e a escrita?

P1L3 – Leitura e escrita, essas duas palavras são palavras chaves, ela é trabalhada na EI

P1L4 – através do pensamento, da construção, de ideias. Ela codifica o aprendizado do

P1L5 – aluno de uma maneira que a criança se transforma em leitor de acordo com que

P1L6 – está sendo trabalhado. As atividades diárias é (SIC) uma oportunidade que as crianças

P1L7 – têm, no geral, de aprender trocando ideias.

2 – Como você concebe a leitura e a escrita na EI e no Infantil V?

P1L8 – No infantil V é um trabalho, eu gosto de trabalhar com eles em grupo, gosto de

P1L9 – trabalhar com eles trazendo para o individual, de uma forma que todos esses

P1L10 – trabalhos sejam prazerosos para eles, e que essas atividades que são feitas com

P1L11 – eles tenha um processo de evolução, trazendo para cada um deles, é, um

P1L12 – trabalho gratificante. Porque a gente passa um conhecimento e a gente vê o

P1L13 – retorno, porque é um trabalho coletivo é muito gratificante, tanto para os

P1L14 – alunos quanto para o professor.

3 – Quais são os objetivos em relação à leitura e a escrita no Infantil V?

P1L15 – Os objetivos são realizar atividades em grupo, compartilhando as ideias deles e

P1L16 - também vivenciando o uso da escrita, percebendo os nomes dos colegas,

P1L17 - trabalhando a ordem alfabética, trabalhando com eles o número de sílabas.

P1L18 – nomear ações representadas por figuras, conforme a contextualização do

P1L19 – assunto abordado no momento.

4 – Esses objetivos são metas ou estão consagrados em documentos institucionais?

P1L20 – São institucionais, nós seguimos planos, metas, temos uma missão, seguimos

L21 – instruções que temos que passar para eles.

5 – Pense e descreva três atividades importantes já realizadas por você no Infantil V referente à leitura e a escrita.

P1L22 – Eu gosto muito de trabalhar a chamadinha, nela agente trabalha os nomes

P1L23 – presentes e os ausentes. Trabalhamos aqueles nomes que (tem) mais letras, menos

P1L24 – letras, número de sílabas. Desse modo, eles identificam tanto os nomes deles

P1L25 – quanto os dos colegas, essas são uma das atividades que realizo com eles.

P1L26 – Além da chamadinha gosto de trabalhar com exposição dos nomes deles

P1L27 – organizados em ordem alfabética, em letra bastão. Temos também o mural

P1L28 – para expor as produções dos alunos. Esse mural, eles têm como, assim, o

P1L29 – cantinho deles. Eles expõem todas as atividades deles. Eles já fazem isso

P1L30 – naturalmente, para eles é algo que não pode deixar de ser feito. Agora vou falar

P1L31 – do espaço que destinado à produção de texto deles. Nesse lugar eles

P1L32 – compartilham, expõem tudo e depois podem até recuperar o que fizeram,

P1L33 – caso eles queiram. Até a eles mesmos, eles ficam admirando entre

P1L34 – si os seus trabalhos e mostrando uns aos outros.

P1L35 – A gente sente-se muito importante, principalmente, quando chega ao final do

P1L36 – ano, porque vemos o retorno do nosso trabalho, o retorno da participação

P1L37 – deles, e, é isso que nos mantém, é isso que nos alimenta.



P2 – Professora participante número 2

#### Identificação profissional

– Qual sua formação? Quanto tempo trabalha na EI, no Infantil V e na escola?

P2L1 – Trabalho na EI há 4 anos, desde que iniciei na EI trabalho com o Infantil V e na

P2L2 – mesma escola.

1 – O que você pensa sobre a leitura e a escrita?

P2L3 – Eu acho que a leitura e a escrita, ambas são fundamentais na formação escolar e

P2L4 – que através delas a criança, o indivíduo é inserido na sociedade.

2 – Como você concebe a leitura e a escrita na EI e no Infantil V?

P2L5 – É um processo em construção. Cujo aprendizado não se inicia na EI, a criança

P2L6 – traz consigo uma bagagem, um conhecimento prévio, e cabe ao professor da EI

P2 L7 – desenvolver atividades que consiga envolver a criança no mundo da leitura e da

P2L8 – escrita entendendo que as crianças passam por estágios de maturação, todas elas

P2L9 – devem ser respeitadas em suas etapas de maturação.

P2L10 – De forma fundamental, porque o Infantil V, já está encaminhando para o 1º

P2L11 – ano. Como deve ser realizada? Através de atividades que sejam prazerosas,

P2L12 – que consigam alcançar as etapas das crianças sem atropelá-las diante de

P2L13 – atividades desenvolvidas com elas. Atividades lúdicas, de recorte e colagem,

P2L14 – de poesias. Contanto que essas atividades deixem as crianças à vontade, que

P2L15 – desperte nelas a vontade de aprender, que sejam significativas para o

P2L16 - desenvolvimento da leitura e da escrita.

3 – Quais são os objetivos em relação à leitura e a escrita no Infantil V?

P2L17 – Inserir as crianças em práticas sociais da leitura e da escrita, cabendo ao

P2L18 – professor realizar atividades que despertem na criança o prazer em aprender.

4 – Esses objetivos são metas ou estão consagrados em documentos institucionais?

P2L19 – Eu como professora da EI, tenho todo interesse de desenvolver no meu aluno

P2L20 – conhecimento prévio para sua alfabetização, mas, com isso também, recorro a

P2L21 – metas institucionais, porque o ambiente curricular, porque tem um currículo a

P2L 22 – ser cumprido. Então, baseada nas leituras, nas formações, desenvolvo um

P2L23 – trabalho com os alunos fazendo atividades diferenciadas. Que atividades

P2L24 – diferenciadas são essas? Atividades como poesias, com letra de música,  
 P2L25 – recorte colagem, de contação de história, de quebra-cabeças, dentre outras.

5 – Pense e descreva três atividades importantes já realizadas por você no Infantil V referente à leitura e a escrita.

P2L26 – Poemas ilustrados, eles adoram. Pode ser feito em papel madeira ou no quadro,

P2L27 – nesse poema uma palavra vai ser diferenciada na cor ou grifada e terá a figura

P2L28 – correspondente a essa palavra. Então, sempre quando realizada a leitura com

P2L29 – eles destaca-se e trabalha-se aquela palavra que está em evidência para eles

P2L30 – associarem à palavra a figura. Com essa palavra em destaque posso trabalhar o

P2L31 – número de letras, primeira e última letra, somente depois faço a leitura, se for

P2L32 – uma música, cantamos juntos. Outra atividade que gosto de realizar com eles é

P2L33 – de adição utilizando material concreto, com tampinhas e palitos de picolé.

P2L34 – Distribuo as tampinhas para eles e depois pergunto a quantidade que cada um

P2L35 – recebeu, cada um realiza sua contagem, depois solicito que pegue mais duas, e vão

P2L36 – acrescentando, depois fazem o registro das quantidades anteriores e das outras

P2L36 – duas para depois registrar a quantidade total. A mesma coisa é feita na

P2L37 – subtração. Desse modo eles vão tendo a noção de quantidade, de mais e de

P2L38 – menos. Gosto também de fazer com eles atividades de desenho, eles pintam,

P2L39 – depois recortam e montam a história em seus cadernos de desenho na

P2L40 – sequência de fatos organizada por eles, não interfiro em suas organizações,

P2L41 – no final eles expõem oralmente a sua história. Em outro momento fiz

P2L42 – uma atividade semelhante a mencionada, mas agora era uma produção

P2L43 – coletiva, fizemos uma produção textual coletiva na qual fui a

P2L44 – escriba. Eu apresentava as gravuras e eles formavam a história a partir das

P2L45 – gravuras apresentadas. Terminado o texto, fizemos a leitura, depois

P2L46 – trabalhamos cada palavra correspondente as figuras apresentadas.

P2L47 – Estou na EI há quatro anos, para mim foi um aprendizado muito bom

P2L48 – pois já trabalhava 23 anos na área da educação com o ensino fundamental

P2L49 – ao chegar à EI me realizei, pretendo ficar até me aposentar.