



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ELIANE BATISTA PENHA**

**LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL III: COMPREENSÃO DOS  
PROFESSORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

**FORTALEZA  
2012**

**ELIANE BATISTA PENHA**

**LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL III: COMPREENSÃO DOS  
PROFESSORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Educação Infantil da FAGED - Universidade Federal do Ceará/UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Meire Virgínia Cabral Gondim

FORTALEZA

2012

**ELIANE BATISTA PENHA**

**LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL III: COMPREENSÃO DOS  
PROFESSORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Educação Infantil da FACED - Universidade Federal do Ceará/UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora doutora Meire Virgínia Cabral Gondim (Orientadora)  
Faculdade Sete de Setembro (FA7)

---

Professora mestra Elaine Cristina Forte Ferreira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora mestra Maria Lucimeyre Rabelo França  
Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF- CE)

Para meu pai, João (*in memoriam*), e minha mãe, Maria de Fátima, pela dedicação e incentivo constante.

Para meu marido, Maurício, pelo apoio e parceria em todos esses anos.

Para minhas irmãs Eliana, Edgleuma, Elisiane, e para meu irmão Everardo, pela cumplicidade e amizade indispensáveis a minha felicidade.

Para meus filhos, Nayara, Nayan e Nauan, meus tesouros e maiores amores.

Para meus sobrinhos e afilhados, pessoas preciosas, que amo incondicionalmente.

## AGRADECIMENTOS

Essa monografia, como produto sistematizado de um trabalho de pesquisa, realizado em parceria com minha orientadora, oportunizou-me, dentre outras conquistas, inclusive pessoais, a possibilidade de ampliar meus conhecimentos sobre o fantástico fenômeno de aquisição da língua escrita em crianças pequenas, e entender um pouco mais sobre como os professores da Educação Infantil III compreendem esse processo à luz da alfabetização e do letramento, algo que sempre me inquietou, ao estudar e trabalhar essa temática com professoras dessa modalidade educacional.

Agradeço às pessoas que participaram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho, e assim, contribuíram para essa importante conquista pessoal, acadêmica e profissional.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Meire Virgínia Cabral Gondim minha orientadora, pela seriedade e compromisso de seu trabalho;

Às Coordenadoras, às professoras e a Secretária do Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará - UFC, pelo incentivo constante e pelas valiosas oportunidades de ampliação dos conhecimentos sobre a Educação Infantil;

À Professora Francisca Francineide Pinho e ao professor Elmano Freitas, por autorizarem a realização desta pesquisa;

À Coordenadora, às professoras, às auxiliares educacionais e aos funcionários do Centro de Educação Infantil, onde realizei a pesquisa, pela receptividade, apoio e disponibilidade;

Às professoras e professores da EMEIF<sup>1</sup> onde atuo como coordenadora pedagógica, pelas constantes reflexões sobre os processos de alfabetização e de letramento;

À professora Eliana Menezes Batista Souza, minha querida irmã, pelo incentivo constante, cumplicidade na vida e na caminhada profissional, a quem sou totalmente grata por abraçar todos os meus projetos.

---

<sup>1</sup> EMEIF - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental.

## RESUMO

Este trabalho investigou a compreensão dos professores da Educação Infantil III sobre a alfabetização e o letramento e suas implicações para o ensino da língua escrita nas salas com crianças de três anos. A pesquisa teve como objetivos específicos compreender a visão dos professores sobre o desenvolvimento das experiências de alfabetização e de letramento nas salas de Educação Infantil III. Para alcançar os objetivos, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como estratégia metodológica, realizada individualmente com as duas professoras participantes. Foram empregados como instrumentos para o registro das informações coletadas o diário de campo e a gravação em áudio, como suporte para auxiliar na transcrição das entrevistas. Para a pesquisa bibliográfica, recorreu-se às autoras Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004, 2006, 2009). Os achados da pesquisa, por meio da análise dos dados, sugerem que os professores, apesar de possuírem conhecimentos teóricos e de em suas falas contemplarem práticas de alfabetização e de letramento dentro de uma abordagem sociointeracionista, mesmo assim, mantêm ideias e ações arraigadas na educação tradicional, e que se utilizam, ainda, de ações pedagógicas habituais ao Ensino Fundamental para o ensino da língua escrita na Educação Infantil.

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

## **ABSTRACT**

This work wanted to know the understanding of kindergarten rooms III' teaches about literacy and yours implications to the teaching of written language in classrooms with children with 3(three) years old. The search had like specific objectives to identify teachers 'conceptions about literacy and understand the teachers' view on the development of literacy experiences and literacy in the kindergarten rooms III. To get the objectives, was carried out a qualitative research, using semi-structured interview as a methodological strategy, carried out individually with both teachers' participants. Used as instruments to record the information collected field diary and audio recording, and support to assist in transcribing the interviews. For the literature search were chosen authors Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004, 2006, 2009). The findings, by analyzing the data suggest that although the teachers possess theoretical knowledge and develop literacy practices and literacy within a socio-interactionist approach, yet retain ideas and actions rooted in traditional education, and which use also the usual pedagogical activities for elementary school language teaching writing in kindergarten.

Keywords: Children Education. Written. Literacy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Desenvolvimento infantil na visão de Piaget, Wallon e Vygostsky.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Letramento e alfabetização: perspectivas para práticas pedagógicas na Educação Infantil.....</b>	<b>25</b>
2.2.1 Alfabetização e letramento.....	26
2.2.2 Métodos de alfabetização .....	32
2.2.3 Alfabetização e letramento na Educação Infantil.....	35
2.2.4 A formação do professor alfabetizador.....	37
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 A instituição escolhida .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 As participantes da pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 Abordagem metodológica, estratégias e instrumentos .....</b>	<b>43</b>
<b>3.4 O trabalho de campo: do pensamento à ação .....</b>	<b>45</b>
<b>3.5 Perfil das participantes.....</b>	<b>48</b>
3.5.1 Participante I - Professora Ana .....	48
3.5.2 Participante II - Professora Eva.....	49
<b>4 A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE QUESTÕES RELACIONADAS À SUA PRÁTICA EM ALFABETIZAÇÃO E EM LETRAMENTO .....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Considerações finais .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICE A - Perfil da participante .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para entrevista.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXO A- Declaração do revisor/formatador.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A escolha por pesquisar sobre como os professores compreendem a sua prática em relação ao ensino da língua escrita aconteceu após refletir sobre o que mais instiga nossa curiosidade e esforços em busca de conhecimentos sobre a prática de alfabetização e letramento.

Logo no início de nossa trajetória profissional em educação, sentimo-nos muito intrigada sobre como “se faz” para auxiliar uma criança a aprender a ler e a escrever. Começamos lecionando na antiga sala de maternal e nos questionávamos acerca de como os professores conseguiam alfabetizar aquelas crianças que chegavam à escola com relativamente pouco conhecimento de leitura e de escrita convencional.

Perguntávamo-nos de que maneira os alfabetizadores encaminhavam suas aulas, os procedimentos que exercitavam, os métodos empregados para ajudar os alunos a memorizarem os signos/letras, a entenderem o significado daqueles agrupamentos/ sílabas e a perceberem que com a junção destes, se transformavam em palavras usadas a todo instante, desde as comunicações orais mais corriqueiras a escritas rebuscadas. Embora observássemos a existência de muitas dificuldades, o mais espantoso era o fato de que professores e crianças conseguiam realizar com certo sucesso a tarefa de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Em nossa concepção tudo isso era complexo demais.

Após a experiência com crianças de Educação Infantil, tivemos a oportunidade de trabalhar com crianças da 2ª série (Ensino Fundamental com oito anos) de uma escola da rede pública de ensino, e lá me deparemos com o desafio de alfabetizar, pois a maioria das crianças não se “lembravam” dos nomes das letras, nem conseguiam “ler ou escrever” o próprio nome. Sem sabermos o que fazer, experimentando uma metodologia aqui outra ali, concluímos o ano com muitos progressos.

Em um determinado momento profissional, passamos a lecionar numa sala de nível inicial da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma era formada por alunos de várias idades com histórias de vida riquíssimas. Frequentemente, era

possível percebermos as consequências negativas que o fato de estar à margem do conhecimento da língua escrita trazia para a vida dos alunos, pois muitos demonstravam, desde dificuldades práticas do cotidiano, a problemas relacionados à baixa autoestima.

Por estarem inseridos numa sociedade que se utiliza fortemente da cultura letrada, os alunos manifestavam uma necessidade urgente de aprender a ler e a escrever. Esta experiência marcou-nos profundamente, de modo a causar um sentimento misto de curiosidade e encantamento por conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento.

Desse momento em diante, começamos a buscar conhecimentos que esclarecessem as constantes dúvidas em relação ao que fazer para facilitar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, vivenciado por nós e por nossos alunos. Neste período, pesquisamos sobre a Pedagogia freiriana e compreendemos Paulo Freire quando diz que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23), pois só adquire conhecimento aquele que se coloca como aprendiz, condição imprescindível a qualquer professor.

Também compreendemos que a aprendizagem sucede nas interações com os pares e com o mundo. Conforme Freire (1983, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis [...]”.

Em 2009, assumimos a Coordenação Pedagógica de uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza, ficando responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Foi então que novamente nos deparamos com o desafio do ensino da língua escrita nas turmas de crianças pequenas, surgindo assim novas inquietações. Desta vez sobre como colaborar com os professores e com as crianças no tocante a aquisição de conhecimentos da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento.

Esse tema - a prática pedagógica em alfabetização e em letramento no ensino e na aprendizagem da língua escrita - também se mostra relevante pelo fato do analfabetismo ainda ser bastante presente em nossa sociedade. Consoante

alertam as estatísticas<sup>2</sup> no Brasil, ainda permanece alto o índice de analfabetismo, pois, apesar de ter havido queda, o País precisa melhorar substancialmente esse aspecto da educação.

Outro fato instigante é que mesmo crianças com histórico de atendimento em instituições educacionais, como creches e centros de educação infantil (CEIs) e em situação idade/ano adequada, não demonstram rendimento satisfatório em relação aos conhecimentos em leitura e em escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito dos esforços do governo para erradicar o analfabetismo, podemos citar o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020), em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal, que determina:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

O artigo 2º do PNE - 2011/2020 trata das diretrizes, fixa em seu inciso I, “a erradicação do analfabetismo”, tendo como “meta número 5 (cinco): Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Dentre as cinco estratégias elencadas destacamos as 5.3 e 5.4 por serem pertinentes ao nosso tema, pois, tratam especificamente de questões relacionadas ao ensino e a

---

<sup>2</sup> A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, correspondendo a um contingente de 14,1 milhões de pessoas. IBGE: **Síntese de indicadores sociais** - Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf) Acesso em 27/04/2012.

aprendizagem da língua materna, ao passo que elegem ações que contemplam tanto o suporte teórico como o da prática pedagógica em alfabetização. Como podemos verificar a seguir:

5.3 Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

5.4 Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade. . (BRASIL, 2010).

Além do analfabetismo, o Brasil sofre ainda com o baixo índice de desempenho escolar, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos sobre leitura e escrita das crianças atendidas pelo Sistema Público Regular de Ensino. Dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>3</sup> (IBGE, 2008), afirmam que, mesmo com a universalização do ensino, 1,1 milhão de crianças que frequentam a escola não sabem ler e escrever, representando 84,5% de 1,3 milhão de crianças analfabetas no País.

Esses dados ferem o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB - 9394/96 para o Ensino Fundamental, pois o texto de seu artigo 32, inciso I, diz que “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”(BRASIL,1996), ou seja, a lei se refere ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo como competência mínima, inicial e imprescindível para aquisição de conhecimentos.

Como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi criado, em 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem como objetivo medir a qualidade de cada escola e de toda rede de ensino, utilizando uma escala de zero a dez pontos, periodicamente, a cada dois anos.

---

<sup>3</sup> A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, correspondendo a um contingente de 14,1 milhões de pessoas. IBGE: **Síntese de indicadores sociais**- Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf) Acesso em em 27/04/2012.

Para os cálculos do IDEB, são considerados dois conceitos fundamentais para a qualidade da educação: o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão obtidas no censo da educação básica) e as médias de desempenho nas avaliações Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com o objetivo de atingir à nota 06 em 2021, que corresponde à qualidade do ensino encontrada em países desenvolvidos, o IDEB estabeleceu metas municipais e estaduais. Para atender a este objetivo, os sistemas municipais e estaduais de educação precisaram se adequar e traçaram as próprias estratégias.

Na esfera estadual, podemos verificar uma iniciativa do Governo do Ceará, mediante a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará- Alfabetização (SPAECE-ALFA), implementado em 2007 e avaliado anualmente. O SPAECE-ALFA consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual e dos 184 municípios do Estado. Como estratégia da política estadual de educação, para alavancar os índices de proficiência no Estado, a Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC, com origem no SPAECE-ALFA, criou e implementou o Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC. Trata-se de um programa de cooperação entre Governo do Estado e os municípios cearenses, que tem como objetivo alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental.

O Programa Alfabetização na Idade Certa está dividindo em cinco eixos: Alfabetização, Gestão Municipal, Literatura Infantil e Formação de Leitor, Educação Infantil, e Avaliação Externa. São relevantes para a discussão do nosso tema - a língua escrita na Educação Infantil - os eixos Educação Infantil e Formação de Leitor, e Alfabetização. O eixo Educação Infantil tem como objetivos.

Contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias nas instituições de Educação Infantil dos municípios participantes do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC;

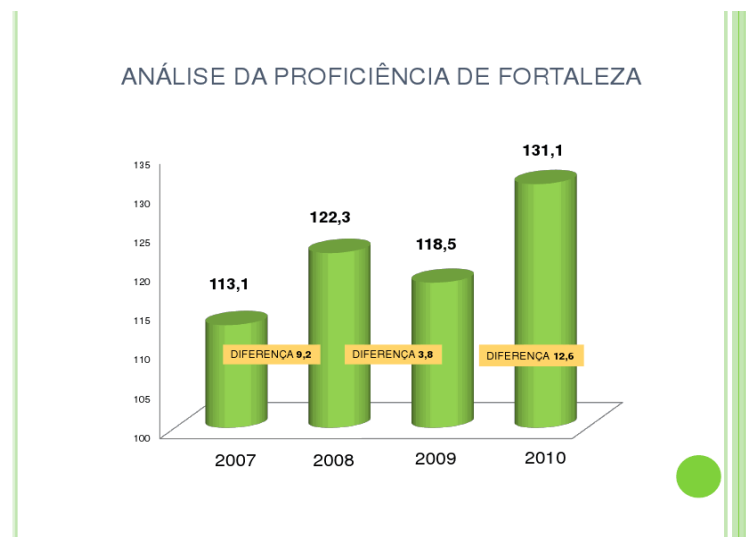
Colaborar no processo de implantação e implementação das propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores da Educação Infantil dos municípios participantes do Programa. (CEARÁ, 2007b).

O eixo Alfabetização visa.

Oferecer assessoria técnico-pedagógica aos municípios no sentido de promover a implementação e implantação de propostas didáticas de alfabetização eficientes, focais e intencionais, que garantam a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental. (CEARÁ, 2007b).

Na rede de ensino municipal de Fortaleza, o PAIC expressa resultados positivos, demonstrados nos índices de proficiência em leitura das crianças participantes do Programa, confirmados pelas suas estatísticas de 2007 a 2010, como mostra o gráfico seguinte:

Gráfico 1 – Análise de proficiência de Fortaleza



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (2010).

Apesar de ainda o Município não ter alcançado o índice ideal, podemos verificar que houve avanço significativo na proficiência em leitura das crianças. Entre os anos de 2007 e 2010, aumentou em 18 pontos o resultado geral de Fortaleza, mesmo com declínio em 2009, provavelmente causado pelo atraso dos programas escolares, em decorrência de uma longa greve de professores. Os alunos foram avaliados após apenas 100 dias letivos, ou seja, a avaliação foi aplicada no meio do período, não tendo sido possível, de tal modo constatar um possível avanço adquirido ao final daquele ano.

Aparentemente, as intervenções do PAIC realizadas desde o início do atendimento escolar sistematizado, ou seja, na Educação Infantil e Alfabetização, podem estar contribuindo para a melhoria da aprendizagem das crianças, que, por sua vez, é demonstrada nos resultados encontrados nos índices dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em decorrência dessas considerações em relação ao cenário institucional e social da aprendizagem da língua escrita, este ensaio acadêmico tem como objetivo principal compreender a concepção dos professores da Educação Infantil III sobre a alfabetização e o letramento. Para atingir o objetivo geral deste estudo, propomos os objetivos específicos a seguir delineados.

- Identificar as concepções dos professores sobre a alfabetização e o letramento.
- Analisar a visão docente sobre o desenvolvimento das experiências de alfabetização e de letramento em suas salas de Educação Infantil III.

Além do capítulo introdutório, que expressa a relevância do tema da pesquisa e uma breve contextualização da problemática abordada, esta monografia está organizada em mais três capítulos.

No segundo capítulo, expomos uma reflexão sobre o desenvolvimento infantil e a aquisição da linguagem à luz dos teóricos Piaget (2002, 2008, 2010), Wallon (2007) e Vygotsky (2007, 2009), assim como, aduzimos discussão acerca do ensino - aprendizagem da língua escrita sob a óptica das autoras Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004, 2006, 2009) no que concerne à conceituação de alfabetização e de letramento, métodos de alfabetização e suas implicações nas práticas pedagógicas de Educação Infantil.

O terceiro segmento traz os critérios de escolha da instituição, dos participantes e a metodologia adotada na pesquisa de campo,

O quarto módulo compreende as análises dos resultados, seguidos das considerações finais em que buscamos retomar os principais aspectos da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Entendemos que o sucesso do ensino no que diz respeito à língua escrita, sobretudo na Educação Infantil, passa pela reflexão da prática com igual importância para o aprofundamento teórico, uma vez que nessa fase de atendimento educacional, por ser inicial, os encaminhamentos pedagógicos podem ser determinantes para as aprendizagens, com repercussão em toda a vida das crianças.

A alfabetização e o letramento iniciados na Educação Infantil, assim como todos os outros aspectos que compõem a educação integral a que a criança tem direito, devem estar pautados em teorias consistentes sobre o desenvolvimento humano. A prática dos professores precisa levar em conta as especificidades das crianças e, para isso, é necessário que estes compreendam as peculiaridades do desenvolvimento infantil.

### 2.1 Desenvolvimento infantil na visão de Piaget, Wallon e Vygotsky

Esta seção tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento infantil com base na teoria sociointeracionista presente nos estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky. O pensamento desses autores influencia sobretudo as mudanças no Brasil e em muitos países ao longo de décadas, na maneira de compreender questões relacionadas ao processo de ensino - aprendizagem.

As teorias do desenvolvimento infantil expressas por esses autores exprimem, conseqüentemente, conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aquisição da linguagem. Este ensaio não pretende comparar essas teorias entre si, e sim explaná-las de forma breve e objetiva, situando suas contribuições para a formação do conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem.



Jean Piaget (1896-1980) iniciou seus estudos pesquisando a natureza biológica e, ao investigar a relação entre organismo e meio, começa estudar a natureza humana, voltando seu interesse para a inteligência (FERRACIOLI, 1999, p. 6):

[...] inteligência humana que considera tão natural como qualquer outra estrutura orgânica, embora mais dependente do meio do que qualquer outra. O motivo está no fato de que a inteligência depende do próprio meio para sua construção, graças às trocas entre organismo e o meio, que se dão através da ação.

Com suporte na observação feita sobre seus próprios filhos (Jacqueline, Laurent e Lucienne), Piaget formulou “a mais completa teoria do desenvolvimento da criança” (LA TAILLE, 2008, p. 6). Consoante informa Pádua (2009, p. 22), Piaget.

[...] ganhou notoriedade como psicólogo infantil, mas não era à criança que sua atenção científica estava voltada; sua preocupação era pela capacidade do conhecimento humano e pelo seu desenvolvimento. E como, na sua visão, a criança é o ser que mais notoriamente constrói conhecimento, suas pesquisas e observações voltaram-se para a construção e aquisição de conhecimento pelos homens na idade infantil e na adolescência.

Embora que para alguns estudiosos, Jean Piaget tenha minimizado a importância dos fatores sociais para o desenvolvimento humano, La Taille (1992, p. 11) explica ser errônea esta interpretação.

[...] O máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da Inteligência. Em compensação, as poucas balizas que colocou nesta área são de suma importância, não somente para sua teoria, como também para o tema.

Na teoria construtivista piagetiana, o desenvolvimento é visto como o resultado das relações entre a maturação biológica e a ação e interação do indivíduo com os objetos, pessoas e eventos no seu meio, num constante movimento de equilíbrio. “O desenvolvimento, portanto é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” (PIAGET, 2010, p. 13). O conhecimento, por sua vez, é reconstruído pelo

indivíduo a partir do contato deste com os objetos. Dessa forma, o conhecimento não é estanque, apenas transferido ou absorvido pelas pessoas.

[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas dos sujeitos, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças a mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas [...].(PIAGET, 2002, p. 1):

Nessa perspectiva, para Piaget, a cognição vai se desenvolvendo à medida que a criança cresce e ocorre em quatro estádios, que “evoluem como uma espiral, de forma que cada estágio engloba o anterior e o amplia” (BRASIL, 2009b, p. 18), num contínuo de acomodação e equilíbrio. Conforme Piaget (2010, p. 15), “cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa”.

Os estádios do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (2010), são: o sensório-motor, que inicia com o nascimento da criança e vai até 2 anos de idade; o pré-operatório que ocorre no período entre 2 a 7 anos; o das operações concretas na fase de 7 a 12 anos; e de 12 anos em diante o das operações formais. A passagem de um estágio a outro não ocorre de forma linear, os indivíduos passam por período de “*defasagens*” que funcionam como obstáculos evolutivos, mas que, “[...] em presença de cada problema realmente novo, os mesmos processos primitivos de adaptação reaparecem, [...]” (PIAGET, 2008, p. 366).

Os processos de adaptação que Piaget se refere são a assimilação e a acomodação, entendidos por ele como indissociáveis, com relação de dependência mútua, atuando como instrumento de regulação entre o meio externo e a elaboração interna do conhecimento, com origem em um movimento constante de busca pelo equilíbrio,

[...], pois, a existência de uma espécie de lei de evolução que podemos enunciar tal como se segue: a assimilação e a acomodação se originam de um estado de indiferenciação caótica até chegar um estado de diferenciação com coordenação correlata. (PIAGET, 2008, p. 359).

Para este estudo, destacamos o segundo estágio, o pré-operatório, que trata do desenvolvimento das crianças de três anos, idade atendida pela sala de Educação Infantil III, foco da nossa pesquisa. O estágio pré-operatório configura uma evolução cognitiva em relação ao anterior, pois, no sensório-motor, a criança age inicialmente por meio de reflexos inatos; só depois começa a perceber a relação causa e efeito nas interações. O segundo estágio, também conhecido como Estágio da Inteligência Simbólica, tem como característica principal a aquisição, pela criança, da capacidade de elaboração de representações mentais de objetos e eventos ausentes.

Com o surgimento da função simbólica, a criança se torna capaz de pensar em algo com o que necessariamente não está imediatamente em contato, pois consegue representar e manter a ideia de algo externo, em seu interior, no pensamento. É nesse estágio que ocorre a aquisição da linguagem:

A visão cognitivista construtivista (Piaget) entende a aquisição da linguagem como dependente do desenvolvimento da inteligência da criança. Sob esse ponto de vista, a linguagem surge quando a criança desenvolve a função simbólica. (FREITAS, 2004, p. 50).

Assim, a linguagem é entendida como decorrência de uma capacidade maturacional adquirida pela pessoa, ao mesmo tempo em que é consequência de uma contínua ampliação do desenvolvimento mediada pelas relações com o “mundo” exterior, pressupõe-se então que nessa perspectiva, a linguagem surge também como necessidade na busca de estabelecer tais relações.

Segundo Piaget (2010), no início do estágio pré-operatório, surge a linguagem que, neste período, contém características egocêntricas, pois a criança se comunica, mas manifesta limitações relativas à interação com o outro, por se encontrar ainda num período de centralidade focada em si mesma que a impede de perceber e aceitar a atuação do outro.

Nessa fase, a linguagem divide-se em monólogo individual e monólogo coletivo, evoluindo até ao final desse estágio para a linguagem socializada, momento em que a criança demonstra a capacidade de escolher o interlocutor a que

se dirige e o que a pessoa quer ouvir, elabora perguntas e respostas, ou seja, logra de fato interagir verbalmente com o outro. Sobre a função da linguagem no desenvolvimento humano, na perspectiva piagetiana, Soares (2006, p. 4) faz as seguintes considerações:

É visível que, para Piaget, o papel da linguagem é acessório na construção do conhecimento, pois as raízes do pensamento estão na ação e nos mecanismos sensório-motores, mais do que no fato lingüístico; [...] A linguagem é uma condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas. [...] Assim, a linguagem constitui uma organização, ao nível representativo, dos progressos realizados pela abstração via pensamento, mas não pode engendrar uma nova operação cognitiva.

Assim como é fato a grandiosa contribuição de Piaget para diversas áreas do conhecimento, também o é a dificuldade de interpretação de seu pensamento, por se tratar de um saber denso, expressivo e deveras aprofundado, Terra (2010, p. 3) explica, de forma didática e resumida, o desenvolvimento humano na visão piagetiana:

Simplificando ao máximo, o desenvolvimento humano, no modelo piagetiano, é explicado segundo o pressuposto de que existe uma conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Esses fatores que são complementares envolvem mecanismos bastante complexos e intrincados que englobam o entrelaçamento de fatores que são complementares, tais como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a equilíbrio do organismo ao meio.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) assinalam que as contribuições da teoria desenvolvida por Piaget se estendem a vários campos de estudos, sobretudo como um meio viável para a investigação dos procedimentos de aquisição do conhecimento com aplicabilidade irrestrita.

[...] a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular; mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento.

Assim como Piaget traz para a educação valiosas contribuições no que diz respeito à ocorrência do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, como as crianças atuam em seu desenvolvimento, Wallon também enriquece este tema, acrescentando pontos não abordados na teoria piagetiana, como por exemplo, quando enfoca a emoção: “Wallon, [...] ao contrário de Piaget, entende o desenvolvimento cognitivo como um processo descontínuo e eminentemente social, em que a linguagem terá um papel fundamental.” (SOARES, M. V., 2006, p. 5).

Henri Wallon, filósofo, médico e psicólogo, foi um dos fundadores da Psicologia da Criança. Inicialmente, pesquisou e escreveu sobre crianças com deficiências mentais e pessoas com traumas de guerra (WALLON, 2007). Formulou uma teoria que considera o homem como um ser biológico e social, sendo o desenvolvimento humano constituído pelas interações das necessidades orgânicas e sociais, mediante uma relação dialética onde um influencia e é influenciado pelo outro. Na leitura de Galvão acerca do arcabouço teórico de Wallon, “Mais determinante no início, o biológico vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social.” (GALVÃO, 1995, p. 40).

Wallon estudou o comportamento da criança de forma contextualizada, considerando as influências do meio social e do ambiente cultural e as decorrentes interações. Para ele, essas interações serão diferentes em cada momento do desenvolvimento, pois o meio não é estanque e se atualiza constantemente, como também as necessidades orgânicas diferem em cada um dos estádios do desenvolvimento humano. Para ele, “A determinação recíproca que se estabelece entre as condutas da criança e os recursos do seu meio imprime um caráter de extrema relatividade ao processo de desenvolvimento.” (GALVÃO, 1995, p. 40).

Na perspectiva walloniana, o desenvolvimento infantil é marcado por conflitos, considerados os elementos responsáveis pelo desenvolvimento, uma vez que são os conflitos e as contradições que medeiam as mudanças a ocorrerem a cada etapa do desenvolvimento infantil. Também o desenvolvimento “é uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva” (GALVÃO, 1995, p. 43) e não acontece de forma linear, sendo constantemente modificado por crises e, “a passagem de um a outro

estágio não é uma simples aplicação, mas uma reformulação. Com freqüência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança.” (GALVÃO, 1995, p. 41).

A teoria formulada por Wallon propõe que o desenvolvimento sucede em cinco estádios: impulsivo-emocional, ocorrente no primeiro ano de vida, com predominância afetiva por via da emoção; estágio sensório-motor e projetivo, que se estende até o terceiro ano de vida, com predominância dos fenômenos cognitivos; estágio do personalismo, dos três aos seis anos de idade com predominância das relações afetivas; estágio categorial, abrangendo o período dos seis aos 11 anos de idade com acentuada predominância da inteligência; e o estágio da adolescência, com início nos 11, 12 anos, com retorno de predominância da afetividade.

De acordo com Galvão (1995, p. 43), “As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.” Na sequência dos estádios, verifica-se ora predomínio dos aspectos cognitivos, ora dos afetivos, de acordo com as necessidades de cada etapa, Wallon chama de “predominância funcional” a ocorrência de predomínio alternado, e invertendo-se a cada estágio, denomina de “alternância funcional”. “[...] ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.” (GALVÃO, 1995, p.45).

O desenvolvimento das crianças de zero a três anos ocorre em dois estádios: impulsivo-emocional – estágio afetivo que caracteriza o primeiro ano de vida, tendo a emoção como instrumento de interação, e o sensório-motor e projetivo, predominantemente cognitivo, que acontece entre dois e três anos, denominado fase exploratória do real. Nesses estádios, a atividade tônica, devidamente mediada pela emoção, marca o desenvolvimento da criança. Os primeiros movimentos evoluem para a aquisição da função simbólica e da linguagem, que vão refinar e objetivar essa atividade tônica. Na justificativa de Alfandéry (2010, p. 38),

A atividade tônica para Wallon congrega cérebro e músculos e entre eles mantém uma relação articulada, pois o movimento desencadeia e conduz o

pensamento [...] quanto mais a criança consiga expressar-se por meio de palavras, menos serão necessárias as atividades motoras desordenadas.

Wallon sugere que a emoção é o primeiro recurso de que o ser humano dispõe para se comunicar e interagir com o outro. Para este teórico, o bebê se expressa pelas emoções, operando sobre o outro, a fim de ver atendidas suas necessidades. Sua teoria privilegia a afetividade como a mediadora do desenvolvimento de toda a atividade mental, desde o movimento até o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Soares, M. V. (2006, p. 5), Wallon, “considera a expressão emotiva como uma prélinguagem, estágio primitivo que será integrado, gradativamente, às atividades psíquicas superiores, num processo repleto de crises e conflitos”.

Ao entender a criança como um ser biológico e social, Wallon deixa clara em suas ideias a existência de uma relação de dependência entre o fator interno orgânico, biológico, com sequência relativamente fixa, e o fator externo, a influência do meio social, ou seja, da cultura onde esta se encontra, no processo de desenvolvimento cognitivo. Na visão de Wallon, citado por Galvão (1995, p. 41):

É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com “alimento cultural”, isto é, linguagem e conhecimento.

Esses aspectos apontados por Wallon são imprescindíveis para a educação sistematizada. O professor deve ter em mente a noção de que, para haver sucesso no processo de ensino - aprendizagem, não basta a criança estar em fase de maturidade orgânica para tal aprendizagem, uma vez que o conhecimento é promovido na interação e, como tal, pressupõe relação, que inclui fatores como a emoção. Daí a importância de que este profissional leve em consideração também a dimensão afetiva da criança, principalmente em se tratando de início de atendimento educacional sistematizado (creche/escola) de crianças da Educação Infantil, para um melhor desdobramento das situações de aprendizagens.

Além das discussões em torno dos estudos de Wallon sobre o desenvolvimento infantil, as ideias de Vygotsky - teórico que também estudou o

desenvolvimento - colaboram para ampliar um debate sobre como colaborar com a aprendizagem de leitura e da escrita de crianças.

A abordagem sociointeracionista, particularmente encontrada nas contribuições teóricas de Vygotsky, é bastante pertinente para a Educação, por promover discussões a respeito do desenvolvimento da criança com específicas contribuições sobre o ensino e a aprendizagem. Nessa abordagem, o desenvolvimento humano tem a sua gênese na atividade cerebral e evolui à medida que a criança constrói suas interações com o meio, fundamentalmente por intermédio da linguagem mediada pela apropriação dos símbolos de sua cultura. Sobre esse ponto, Soares M. V. (2006. p. 9) diz que,

Assim como Wallon, Vygotsky atribui um papel fundamental à interação social. O autor afirma que é no contato com os membros da cultura de um grupo social determinado que o bebê, sujeito biológico, transforma-se gradativamente em sujeito sócio-histórico, cuja interação com o mundo será indireta, mediados por sistemas simbólicos característicos de processos psicológicos superiores, tipicamente humanos.

Nessa perspectiva então, o desenvolvimento sucede com origem nas interações sociais, e estas, por sua vez, evoluem à medida que o indivíduo se apropria dos signos, significando-os; assim, a linguagem passa a exercer papel central no desenvolvimento, por possibilitar o intercâmbio dos indivíduos, a abstração e a generalização do pensamento. Sobre essa premissa vygotskyana, Bezerra (2009, p. 12) explica:

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda sua própria palavra sobre esse mundo.

Vygotsky compreende a aprendizagem escolar como fonte propícia para o desenvolvimento mediado intencionalmente. As linhas de pesquisa propostas em sua obra apontam caminhos para efetivação de uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento infantil, tomando como base a realidade da criança e suas interações, por consequência, promovendo uma forma de ensino que seja



significativo para a criança. Especificamente em relação ao ensino da escrita, Vygotsky (2007, p. 143-144) sugere que,

[...] ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente, [...] “a escrita seja relevante à vida” . [...] Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.

Dessa forma, a aprendizagem escolar passa a ser determinante para a aquisição de conhecimentos, pois, além de considerar o saber prévio da criança ao chegar à escola, esta instituição deverá apresentar e mediar outros saberes, que somados aos adquiridos, vão se constituir em novos conhecimentos.

Segundo Vygostky, a criança, ao expressar de forma independente que adquiriu determinado conhecimento, demonstra o nível de desenvolvimento real em que se encontra (o que já sabe); e, ao ser capaz de, com auxílio de um par mais experiente, exprimir novas habilidades, indica o nível de desenvolvimento potencial (o que será capaz de realizar com ajuda do outro). O intervalo do nível de desenvolvimento real com o nível de desenvolvimento potencial foi chamado por Vygotski de ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal, e é nesta zona que a escola deve atuar:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A teoria de Vygotsky considera que, a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a criança pode ser mediada pelo adulto para aprendizagem, o desenvolvimento é movido pelas relações sociointerativas e a comunicação (falada ou escrita) é um instrumento de desenvolvimento da linguagem.

Assim, a ZDP é vista como campo fértil para a aprendizagem direcionada, “ambiente” propício para atuação do professor, pois este pode se utilizar de

intencionalidade pedagógica por mediação de situações de aprendizagens que poderão desencadear outros conhecimentos e, conseqüentemente, abrir caminhos, ensaiar novas aprendizagens.

[...] a zona de desenvolvimento proximal, que, para o professor, significa não esperar até que a criança “esteja madura” ou preparada para começar o ensino, mas, ao contrário, quer dizer que o ensino pode fomentar o desenvolvimento. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.79).

Pelo conjunto dos temas abordados em seus estudos, Piaget, Wallon e Vygotsky formam um tripé atual de embasamento teórico para a educação. Pelo fato deste trabalho tratar da língua escrita na Educação Infantil, configura-se ainda mais a pertinência dessas teorias para o nosso tema, haja vista que estas elucidam os processos pelos quais passam as crianças nos estádios/etapas/períodos de seu desenvolvimento, colaborando, assim, com saberes teóricos específicos para subsidiar a prática docente.

E os professores, de posse desses conhecimentos, conscientes dos limites e possibilidades das crianças em cada etapa da construção do conhecimento, podem colaborar para uma aprendizagem da língua escrita mais efetiva e produtiva pelas crianças; principalmente porque as crianças da Educação Infantil, assim como todas as outras e, mais ainda em razão da pouca idade, merecem e necessitam de professores que estejam preparados para adequar o que elas precisam aprender na escola ou na creche aos conhecimentos que já demonstram, e, o mais importante, estes professores precisam saber o que podem exigir delas diante das reais particularidades e singularidades infantis. (KRAMER, 2006).

## 2.2 Letramento e alfabetização: perspectivas para práticas pedagógicas na Educação Infantil

Essa seção objetiva subsidiar a leitura dos dados da pesquisa mediante a reflexão sobre o pensamento de teóricos e da análise de alguns trabalhos na área de ensino e da aprendizagem da língua escrita.

Apesar da vasta literatura relacionada à alfabetização e ao letramento, selecionamos autores como Magda Soares (2004, 2006, 2009), Ferreiro e Teberosky (1999), que consideramos relevantes para os pontos que nos propomos discutir, pois essas pesquisadoras colaboram profundamente com discussões atuais acerca do ensino e aprendizagem da língua materna que considere os saberes que as crianças possuem sobre a língua, vinculados às práticas sociais de uso.

### 2.2.1 Alfabetização e letramento

As práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização fundam-se, sobretudo nas concepções atuais de letramento. Os dois termos, muitas vezes, não são bem esclarecidos. Em vista disso, nesta seção, explicitamos os conceitos de alfabetização e de letramento.

Magda Soares é graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação, pesquisadora do CEALE<sup>4</sup>, e se destaca pelos estudos sobre a alfabetização e o letramento, com vários livros publicados.

Magda Soares (2006, p.17) afirma que a palavra letramento surgiu no cenário educacional brasileiro na segunda metade da década de 1980 e é uma versão, em português, da palavra inglesa *literacy*, que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”.

O surgimento do termo letramento, conforme Magda Soares (2006), ocorreu pelo fato de algumas mudanças terem surgido nas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, pois se antes era suficiente saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, atualmente “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.” (SOARES, M. 2006, p.20).

Magda Soares (2006, p.18) diz ainda que, no Brasil, letramento pode ser definido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o

---

<sup>4</sup> CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

estado ou condição que se adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Essa autora em seu livro, *Letramento: um tema em três gêneros* (2006) ao delinear conceitos para alfabetização e para letramento, aponta características específicas para facilitar o entendimento da abrangência de um e de outro, ao mesmo tempo em que deixa claro que estes se complementam na apropriação do conhecimento da língua escrita. Magda Soares conceitua a Alfabetização “como ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, e Letramento como “estado ou condição de quem apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (2006, p. 47).

Embora para o indivíduo ser considerado alfabetizado seja necessário apenas dominar o código, para ser considerado letrado, no sentido que aqui nos referimos relacionado à prática de letramento, não é tão simples a aferição, pois ele precisa conhecer, se envolver e atuar em situações de uso da língua escrita na sociedade.

Acreditamos que, para se tornar alfabetizado de fato, a pessoa tem que ter contato com a língua escrita em uso, haja vista que é ali, nas situações reais do cotidiano, que se encontram o código, as regras, estruturas, acepções e funções de materiais escritos. Não ocorrendo dessa forma, há o risco desta ter acesso restrito ao conhecimento da língua escrita, pois ao ter contato apenas com o código inerte sem ou com limitada utilização, acaba por possuir uma compreensão mínima, rasa, diante do que representa o domínio do conhecimento da escrita, com prejuízos tanto no âmbito da integração, em vivências na sociedade, quanto na área de crescimento intelectual individual.

Da mesma forma que o domínio apenas do código, da técnica para decifrar e utilizar os símbolos escritos não garante ao indivíduo acesso à língua escrita em sua totalidade, o contrário também pode ocorrer, pois também existem aqueles que ainda não se apropriaram da técnica, mas, mesmo assim, participam de situações de uso e, apesar de não serem alfabetizados, vivenciam o letramento, embora de forma restrita, por ausência do conhecimento das minúcias do código. Nestes casos, os indivíduos possuem experiências apenas em uma parte de um

todo vivo e dinâmico, comprometendo o conhecimento do complexo e fantástico universo da língua escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa exprimem que,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997, p.23).

Levando em conta essas considerações, estamos certas de que um indivíduo deve ter contato intenso com essas duas unidades de conhecimento - alfabetização e letramento - para se tornar detentor e coautor da cultura escrita, de forma que pó via das experiências este possa cada vez mais se apropriar das circunstâncias de emprego da escrita e atuar dinamicamente nas práticas sociais, ou seja, alfabetizar-se na prática do letramento e tornar-se letrado a partir do uso da técnica, em ativa ação e reflexão, construindo e aprofundando esse conhecimento.

Magda Soares (2006) observou que existem vários tipos e níveis de letramento, porquanto este emerge das necessidades e possibilidades de um grupo social: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.” (p.49).

Essa autora alerta para a premissa de que, se o letramento é fruto do uso, da convivência, das experiências com a escrita, é necessário que existam condições específicas que favoreçam essa apropriação do mundo escrito. Cita ela que “a primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população [...] segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura.” (SOARES, 2006, p. 58)

Sobre a dimensão do tratamento conferido ao letramento nas práticas pedagógicas no interior das instituições escolares, Magda Soares (2006) aponta uma forma reducionista e estereotipada de abordagem, quando diz: “letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola”. (p.86).

Neste sentido a escola pode estar negligenciando um princípio básico para o letramento, que é o convívio de fato com materiais escritos realmente utilizados no grupo social onde as crianças estão inseridas e não apenas materiais pré-escolhidos supostamente relevantes e relacionados diretamente com objetivos escolares. Relativa à Educação Infantil, esta afirmação pode se tornar mais preocupante, pois, assim sendo, as experiências/atividades podem estar ocorrendo de maneira restritiva, comprometendo de forma significativa as possibilidades de aprendizagem do conhecimento da língua escrita por crianças pequenas.

Referindo-se à falta de clareza dos profissionais sobre as nuances que envolvem o trabalho com alfabetização e com o letramento para a aquisição da competência de domínio da língua escrita, Soares (2004, p. 14) diz que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. Assim, a aprendizagem se dará pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita o letramento.

Dessa maneira, fica evidente a interdependência desses processos, e, ao destacar as características individuais de cada processo, ao mesmo tempo em que enfatiza o caráter complementar entre eles, a autora aponta para a dificuldade de se estabelecer e manter distanciamento entre pontos específicos da prática de um e de outro, porque “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos, [...]”. (SOARES, 2004, p. 8).

Conforme Soares (2004), é necessário que haja a “*reinvenção da alfabetização*”, uma reestruturação nas ações pedagógicas de alfabetização, de forma que beneficie os saberes necessários à apropriação das minúcias do código,

independentemente de terem vínculos com práticas ou métodos considerados “antigos ou novos”, juntamente com o efetivo uso da escrita.

Equivale a dizer que, devem ser proporcionados à criança todos os saberes imprescindíveis para a apropriação dos conhecimentos da língua escrita, simultaneamente com o emprego, do modo mais aproximado possível, daquele utilizado em seu grupo social. Assim, todos os esforços dos professores e das crianças devem convergir, tanto para o pleno desenvolvimento do processo de letramento, como para a aquisição plena do código escrito.

A necessidade de se rever as práticas pedagógicas em torno da alfabetização foi mencionada por Soares (2004), quando fala sobre a perda de especificidade do processo de alfabetização e aponta como causa inicial a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil em meados dos anos de 1980.

[...] pode-se afirmar que, tal como ocorreu nos Estados Unidos, também no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de *construtivismo* (posteriormente, *socioconstrutivismo*). (SOARES, 2004, p.10).

Sobre as mudanças de paradigmas, Gaffney e Anderson (apud Soares, 2004, p. 9) observaram que:

[...] se a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou realmente uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática.

Em relação à ação pedagógica dos professores, Soares (2004) defende a ideia de que o ensino da língua escrita não precisa e nem deve ocorrer de forma dicotomizada entre alfabetização e letramento; que estes são processos, embora distintos que se complementam, ao passo que possuem uma relação intrínseca de interdependência para a aprendizagem da leitura e da escrita. E como processos

distintos dispõem de particularidades na forma de abordagem, mas devendo ser trabalhados concomitantemente e nunca de forma fragmentada, bebendo sempre um da fonte do outro para aprendizagem do complexo conhecimento da língua escrita.

[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, [...]. (SOARES, 2004, p. 15).

Apesar de todo um contexto favorável para discussões a respeito dos conhecimentos produzidos acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, ainda é possível perceber ações, às vezes confusas, noutras contraditórias, na prática de alguns profissionais da educação, o que, em se tratando de professores da Educação Básica, acarreta sérios problemas, tanto de ordem teórica quanto prática, implicando prejuízos nos resultados das aprendizagens das crianças.

Aparentemente, ocorre uma espécie de período de transição entre um modelo pedagógico tradicional de ensino da língua escrita, ainda internalizado nas praticas educativas de alfabetização, e outro, com foco na abordagem sociointeracionista, numa perspectiva de letramento, ainda não totalmente absorvido pelos professores. Tal nos conduz a supor que provavelmente não está sendo levado em conta o que cada teoria tem a colaborar para uma aprendizagem tão complexa.

Algumas ações e pensamentos polarizados por parte dos professores em relação às práticas de ensino da língua escrita de crianças pequenas apontam para uma interpretação errônea e superficial do processo de ensino e de aprendizagem. Como se o fato de precisar optar por uma técnica para desenvolver um ponto específico desse conhecimento implicasse a total eliminação da contribuição de outras técnicas; como se as tomadas de decisões iniciais impedissem de se refletir sobre o que realmente é imprescindível e o que colabora para aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente da teoria que as embasa.



Não nos referimos, é claro, a sobrepor propostas e ideias contraditórias por natureza, mas de lançar mão de todo o conhecimento que se tem hoje para atingir o objetivo de contribuir com as crianças na difícil e instigante caminhada em busca da aprendizagem da língua escrita, vivenciando da melhor forma tudo o que esta pode proporcionar, em visto que,

Independentemente das didáticas e metodologias a serem utilizadas ou defendidas por professores, pesquisadores ou autores de livros de alfabetização, o que não podemos relegar a segundo plano é que a alfabetização, na perspectiva do letramento, não é um mito, é uma realidade. (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 31).

Pelo exposto, reiteramos a ideia de que “as discussões em torno da alfabetização e do letramento não se configuram como modismo passageiro, e sim em importantes temáticas a serem debatidas e articuladas no trabalho em sala de aula” (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 30). Comungamos também da opinião destas autoras sobre a viabilidade e a relevância do trabalho conjunto de alfabetização e de letramento para o sucesso na aquisição do conhecimento da leitura e da escrita das crianças, sobretudo para as atendidas nas salas de Educação Infantil.

### 2.2.2 Métodos de alfabetização

Mesmo fazendo parte de uma sociedade que utiliza maciçamente a língua escrita em inúmeras situações, podemos acentuar que geralmente a aquisição desse conhecimento não acontece de forma natural, comum ou simples e, salvo algumas exceções como autodidatas, a tarefa de apreender e de se integrar ao uso desta requer uma série de circunstâncias favoráveis, em consequência de sua complexidade. Sobre este ponto, Colomer e Camps (2002, p. 24) ponderam:

Apesar da forte presença da língua escrita em nossa sociedade, sua aprendizagem exige um suporte de instrução que facilite a consciência linguística e a capacidade de descontextualização de que os falantes necessitam para ter acesso a esse novo código.

O suporte citado pelas autoras refere-se a questões de ordem prática da aprendizagem desse conhecimento, evidentemente amparado numa teoria que a subsidia, já que toda ação está impregnada por posicionamento ideológico; ou seja, para a aprendizagem do conhecimento da língua escrita, é necessária a utilização de métodos de ensino fundamentados em um arcabouço teórico.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p.31),

[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Essas autoras, em seu livro intitulado *Psicogênese da língua escrita*, desvendaram a dinâmica da construção do conhecimento da língua escrita pela criança. Pesquisaram e descobriram que a criança se apropria do conhecimento da escrita, gradualmente, em estádios com níveis sequenciados, em um complexo processo de aquisição de leitura e de escrita, com suporte na elaboração de hipóteses que se originam em suas interações com os materiais escritos em seu meio.

Privilegiando a globalidade e a capacidade cognoscitiva da criança no desenvolvimento do processo de alfabetização, a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, defendida pelas autoras, faz uma crítica à preocupação dos educadores com o método de aprendizagem, em detrimento da pessoa:

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem se voltado para a busca do 'melhor' ou 'mais eficaz' deles, levantando-se assim uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores. (p. 21).

O desafio, talvez, seja adequar os métodos às aprendizagens de todos os aspectos que envolvem a língua escrita e as necessidades das crianças em cada

um dos estádios da aquisição desse conhecimento, já que “não há como alfabetizar sem método”. (TRINDADE, 2010, p.16).

O método sintético compreende a alfabetização como um fenômeno que ocorre de fora para dentro a partir da transmissão do saber científico, considerando as letras como o elemento mínimo da escrita. Com o desenvolvimento da linguística, tornou-se fonético e a unidade mínima passou a ser o fonema, valendo-se de processos mecânicos externos às crianças.

Posteriormente, sob influência da linguística, desenvolveu-se o método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima do som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. [...] Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sob esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.21-22).

Já o método analítico prevê uma aprendizagem que parte, fundamentalmente, dos saberes adquiridos pelos sujeitos ao longo de suas interações, pois os concebe como seres históricos atuantes sobre o meio, influenciando e sendo influenciados por ele, numa relação dialética de construção do conhecimento e não meros receptores de informações.

Entre uma concepção de sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como produtor do conhecimento há um grande abismo. Esta é a diferença que separa as concepções condutistas da concepção piagetiana. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34).

O método analítico, a exemplo da metodologia sintética, também parte de uma unidade mínima, nesse caso, o reconhecimento das palavras e orações. A estratégia perceptiva nesse método é a visual, contrapondo a estratégia perceptiva do método sintético, que é auditiva.

[...] a leitura é um ato global e ideovisual. [...] O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se apresenta, posto que a leitura é uma tarefa

fundamentalmente visual. Por outro lado postula-se que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação “ideovisual”). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Sobre a discussão em torno da opção por métodos, Soares (2004, p.14) adverte: “[...] ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético?”.

Com esse questionamento, a autora aponta para a necessidade de uma prática de ensino da língua escrita, mesmo e principalmente nos anos iniciais e na Educação Infantil, que privilegie as especificidades das dimensões da alfabetização e de letramento conjuntamente, sem prevalência de um ou de outro. Soares alerta ainda para uma reflexão a respeito do que é realmente importante para a aprendizagem, independentemente de aspectos tidos como ultrapassados, ou apenas por serem considerados “novos”.

Para minimizar as dificuldades de ordem teórica-prática encontradas no ensino - aprendizagem dos conhecimentos da língua escrita pelas crianças, é imprescindível, por parte dos professores, a observância de todos os aspectos que envolvem a alfabetização e o letramento.

Acreditarmos que se faz necessária uma reflexão crítica em relação à “escolha” de métodos utilizados pelos professores, que estes “face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos”. (FREIRE, 1979, p. 41).

### 2.2.3 Alfabetização e letramento na Educação Infantil

Lucas (2008, p. 299) concluiu que para se cumprir o papel da Educação Infantil, relativo à alfabetização e ao letramento, se faz necessária uma reorganização dos programas de formação dos professores, de modo a favorecer esclarecimentos sobre conceito e prática desses processos nesta modalidade, quando diz que:

Concluimos ser papel da educação infantil enriquecer o letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Essa conclusão nos transportou para a necessidade de reorganizar a formação de professores, viabilizando a apropriação do conteúdo envolvido nesta investigação pelos atuais e pelos futuros professores de educação infantil.

Em relação à Educação Infantil, soma-se ainda a dificuldade historicamente demonstrada em torno da especificidade do atendimento, pois esta modalidade passou por períodos, ora focalizado no cuidado, ora antecipando a escolarização. Com características polarizadas, ambos os atendimentos se reverteram em perdas significativas para o desenvolvimento das crianças pequenas, ao passo que negam uma educação integral, ao não considerarem conjuntamente as necessidades e potencialidades infantis.

As instituições que atendem crianças de zero a cinco anos ainda carecem de um formato pedagógico que consiga, observando as particularidades infantis, ao mesmo tempo, contribuir com o desenvolvimento das crianças, ampliando o conhecimento que possuem, e “prepará-las” para a etapa seguinte sem se tornar escolarizante.

Para orientar os programas educativos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do CNE – MEC, determinam:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a).

As DCNEIs, em seu artigo 9º inciso III, que trata das práticas pedagógicas - determinam que a partir dos eixos norteadores- interações e brincadeiras - a proposta curricular das instituições deve garantir vivências educativas às quais

“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 ou escritos” (BRASIL, 2009a), indicando que as ações pedagógicas em torno da língua sejam promovidas de forma a considerar as dimensões da alfabetização e do letramento, conjuntamente.

Na Educação Infantil, as práticas sociais de leitura e escrita, os gêneros, os portadores de textos do cotidiano das crianças, e a ludicidade, devem permear as experiências/atividades de língua, como ponto fundamental de ampliação do universo escrito em que a criança já está inserida, possibilitando a imersão, a apropriação e a atuação de fato na cultura escrita, pois:

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1987, p. 8).

Ante o exposto, reafirmamos a necessidade de um olhar específico e aprofundado para todas as questões que envolvem a Educação Infantil das e nas instituições de atendimento, sobretudo dos direcionamentos pedagógicos das situações de aprendizagens, visto que, como experiência inicial das crianças na educação sistematizada, o primeiro contato pode ser determinante para o sucesso ou para dificuldades futuras na longa caminhada em sua formação integral.

#### 2.2.4 A formação do professor alfabetizador

Mesmo reconhecendo a contribuição da perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, Soares (2004, p. 11), afirma que no Brasil ocorreram algumas interpretações errôneas acerca desta teoria, favorecendo o que denomina de “*desinvenção* da alfabetização”, quando aponta:

[...] podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, proposta anteriormente. Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o

processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção [...], privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica. Em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. [...] Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. Acrescenta-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, [...] de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

Esse contexto conturbado, como não poderia deixar de ser, se refletiu nos programas dos cursos de formação de professores, trazendo sérias consequências para a Educação. Com formação deficitária e à deriva, os professores desencadearam verdadeiras ações desastrosas para a aprendizagem da língua escrita das crianças em fase de alfabetização, convertendo-se também em prejuízos para os níveis e modalidades de ensinamentos subsequentes.

De fato, os professores ficaram confusos sobre o que se fazer para alfabetizar, pois, repentinamente não se podia mais falar sobre letras, sílabas, “corrigir” os erros, o professor não “podia ensinar”, pois as crianças agora tinham que construir o próprio aprendizado, e, o mais difícil - como era possível ensinar de um modo diferente do que aprenderam?

O descarte da cartilha e as dúvidas em relação aos métodos levaram a vários questionamentos de ordem teórica-prática: como ensinar a ler e escrever sem fornecer informações sobre os signos e os símbolos utilizados? De que forma apenas o contato com estruturas dos tipos e dos gêneros textuais nos portadores de textos iam dar conta dos usos da escrita no cotidiano? Como intervir sem invadir o processo interno de elaboração do conhecimento? Essas indagações que permearam e ainda permeiam as práticas educativas acompanham os professores, que têm o desafio de alfabetizar de forma a atender às necessidades atuais das crianças e da sociedade.

Houve, e ainda é possível encontrar, ideias equivocadas sobre métodos. Evidentemente, não se pode alfabetizar sem método, pois, é necessário estabelecer uma sequência coerente de intervenções e estas não devem ocorrer de forma aleatória.

Deve-se, portanto, definir pressupostos teóricos para embasar a prática, estabelecer uma linha-diretriz para ação, sob o risco de se conflitar preceitos totalmente opostos, uma vez que estes não se anulam e provocam desgastes, colaborando para subaprendizagens; ou seja, da mesma forma que é imprescindível definir qual fonte teórica vai subsidiar a prática, é preciso também seguir um método, para orientar e sequenciar as ações num movimento constante de revisitação de um e de outro.

Na perspectiva de Soares (2004), o fracasso escolar da alfabetização, antes verificado em dados internos da escola, é exposto agora por meio de avaliações externas do nível estadual ao internacional, revelando uma grande quantidade de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados, mesmo depois de frequentarem a escola por vários anos. Isso para ela é inusitado, mas serve para mostrar a realidade brasileira que inicia no fundamental e perpassa todos os níveis de ensino. E defende a opinião de que:

A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual "modalidade" de fracasso escolar em alfabetização [...] O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa "excessiva especificidade", apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 9).

Sobre as consequências dessa perda de especificidade do processo de alfabetização, Soares (2004, p. 9) sugere:

É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina



letramento, [...] e o que é propriamente a alfabetização [...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

Lacerda (2007) ressalta a importância da aprendizagem desses processos concomitantemente, de se considerar o processo de alfabetização vinculado às práticas de Letramento para que os indivíduos não fiquem à margem de uma sociedade que, além de supervalorizar a cultura letrada, depende da apropriação dessa cultura, para continuar se desenvolvendo em todos os setores e dimensões. Esta autora acentua que,

[...] alfabetização e ao letramento [...] dimensão multifacetada desses dois processos (combinados) em favor não apenas da aprendizagem da leitura, mas também dos usos da escrita, os quais representam nas sociedades atuais duas modalidades de comunicação indispensáveis e indissociáveis à questão da inclusão social e cultural de um indivíduo ou de um grupo. (LACERDA, 2007, p. 129).

Para mudanças nesse quadro atual se faz importante que haja modificações de várias ordens, haja vista ser problemática inter-relacionada a diversos fatores, embora se possa enfatizar o fato da estreita ligação com a formação de professores. Ao defender a idéia de que ocorra uma espécie de revisão dos programas de formação de professores, Soares (2004, p. 16) ressalta,

[...] a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Em razão, pois, da complexidade do ensino - aprendizagem da língua escrita, do contexto educacional em relação à prática de alfabetização e de

letramento, e dos precários resultados obtidos nas aprendizagens das crianças, cremos na urgência de se rever atitudes ideológicas ainda impregnadas de forma nebulosa nas situações de ensino da língua a crianças pequenas, esclarecendo e discutindo, sobretudo no âmbito da formação de professores, questões relacionadas ao imprescindível enfoque na Educação para a vida, de maneira holística.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Após nos debruçarmos sobre a problemática exposta, iniciamos a tomada das decisões relacionadas à definição de critérios para a realização da pesquisa de campo do nosso trabalho, que se propôs investigar a compreensão dos professores sobre a língua escrita na Educação Infantil, com foco na alfabetização e no letramento.

#### **3.1 A instituição escolhida**

Para realizar esta investigação e atender aos nossos objetivos, optamos por uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Município de Fortaleza, um Centro de Educação Infantil - CEI municipalizado, localizado em um bairro da periferia, que funciona em período integral, das 07h00min às 17h00min, e atende 80 crianças com idade entre dois a três anos e 11 meses.

As crianças estão distribuídas em quatro turmas, sendo 20 em cada, agrupadas de acordo com a faixa etária, em salas denominadas de Infantil II A, Infantil II B, Infantil III A, Infantil III B. Durante as dez horas que permanecem na instituição, participam de experiências de higiene pessoal, repouso e pedagógicas, e recebem cinco refeições diárias.

O CEI está vinculado a uma escola da mesma rede, possui autonomia na área pedagógica e é gerido internamente por uma coordenadora que exerce a função de gestão administrativa e pedagógica, escolhida mediante seleção interna

dentre o quadro de professores/supervisores concursados da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Além da coordenadora, a instituição funciona com um quadro de 18 profissionais. Destes, quatro professoras concursadas (efetivas); quatro auxiliares educacionais (contrato de prestação de serviço); duas manipuladoras de alimentos (contrato de prestação de serviço); duas auxiliares de serviços gerais (contrato de prestação de serviço); e quatro porteiros, dois diurnos e dois noturnos (contrato de prestação de serviço).

A instituição conta ainda com a prestação de serviço de dois profissionais que exercem a função de vigilantes noturnos, funcionários terceirizados de uma empresa de segurança armada prestadora de serviços, contratada pela Rede Municipal de Ensino.

Atualmente, o CEI dispõe de duas estagiárias de Cursos de Pedagogia, ambas selecionadas e contratadas pela Secretaria Municipal de Educação - SME, lotadas com carga diária de quatro horas. Uma atua no período da manhã, das 07h00min as 11h00min, e outra no período da tarde, das 13h00min as 17h00min.

### 3.2 As participantes da pesquisa

Os CEIs atendem crianças de um a três anos e 11 meses de idade. Então podemos dizer ser nessa instituição que se inicia a educação sistematizada, visto que nos dias atuais essa modalidade de ensino se encarrega não apenas de cuidar, mas também da educação das crianças, como o próprio nome indica - Educação Infantil.

É durante esse atendimento educacional que ocorrem os primeiros direcionamentos pedagógicos em alfabetização e em letramento, ou seja, é na creche que as crianças têm os primeiros contatos com o ensino sistematizado da língua escrita; sobretudo na sala de Infantil III, com crianças de três anos, idade limite para creche, pois, para as turmas de Infantil IV, com crianças com quatro anos, o atendimento em Fortaleza está a cargo das escolas.

Com o intuito de analisar a compreensão das professoras das salas de Educação Infantil III, sobre o ensino da língua escrita em relação à alfabetização e ao letramento, elegemos como participantes para esta pesquisa duas professoras lotadas nas referidas salas, preferencialmente que estivessem, no mínimo, há três anos a serviço na instituição escolhida, por considerarmos um período suficiente de adaptação destas profissionais às particularidades tanto do trabalho com as crianças como da referida instituição. Estas profissionais deveriam frequentar integralmente o Curso de Formação Continuada PAIC - Educação Infantil, por entendermos que, dessa forma, estas professoras muito provavelmente, possuiriam conhecimentos a respeito de direcionamentos didáticos atuais em leitura e em escrita para crianças pequenas.

### 3.3 Abordagem metodológica, estratégias e instrumentos

Para a obtenção dos dados deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, para a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “... exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Para esses autores a abordagem qualitativa “requer que os investigadores desenvolvam empatia com as pessoas que fazem parte do estudo [...], tenha como objetivo compreender o mundo dos sujeitos [...]” e

[...] oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores. (p. 287).

A metodologia utilizada como estratégia dominante para a obtenção de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada individualmente com cada uma das professoras participantes da pesquisa, com o suporte em um roteiro de perguntas, tendo como recursos a gravação em áudio e o diário de campo descritivo e reflexivo,

com o objetivo de registrar as informações, impressões e reações percebidas pelo pesquisador durante o trabalho em campo.

A escolha da entrevista como estratégia metodológica nos possibilitou o uso de um roteiro de perguntas que serviu como organizador, sequenciado antes e durante a aplicação dessa atividade com as professora para coleta dos dados. Bogdan e Biklen (1994, p. 135) ressaltam que, “mesmo quando se utiliza um guia, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, [...] e ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo”. Lüdke e André (1996, p. 34) salientam que a entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente”. Estes posicionamentos fortaleceram a nossa opção por este instrumento.

Bogdan e Biklen (1994, p. 172) recomendam a utilização de um gravador “quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando”, como no nosso caso, “a entrevista é a técnica principal do estudo”. Neste trabalho, o uso do gravador possibilitou a gravação das respostas, a transcrição fiel dos dados e o manuseio das informações durante a análise dos dados, além de garantir a veracidade e integralidade das falas das participantes da pesquisa.

O recurso do diário de campo descrito foi utilizado com o objetivo de representar “o melhor esforço do investigador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 152), e assim subsidiar uma visão aproximada do geral, de todos os aspectos que envolveram este trabalho, contendo informações, impressões e reações percebidas ao longo do contato com a instituição, com as participantes entrevistadas, bem como de todas as etapas da pesquisa.

Como recurso de registro das informações para esta pesquisa, ao diário de campo descrito, foi agregado o diário de campo reflexivo, com o intuito de favorecer a autorreflexão do papel de pesquisador desempenhado durante a pesquisa e, para “apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”. (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.152).

### 3.4 O trabalho de campo: do pensamento à ação

Ainda no período das aulas presenciais do curso de Especialização em Educação Infantil, mais precisamente durante as disciplinas de Seminário de Pesquisa I- História e Produção da Pesquisa na Educação Infantil e de Seminário de Pesquisa II- Produção do Trabalho Monográfico, quando fomos orientadas pelas professoras para a preparação da pesquisa, considerando seus diversos componentes acadêmicos, escolhemos o tema sobre o qual pretendíamos pesquisar.

Após a escolha do tema, tarefa que não foi muito difícil de realizar, dada a inquietação constante que nos acompanha ao vivenciarmos diariamente, ano após ano, a realidade das instituições educacionais sobre as práticas de alfabetização e de letramento, iniciamos em outubro de 2011 a coleta, a seleção e a leitura da bibliografia que serviria como base teórica deste experimento.

Em dezembro de 2011, já definidos os critérios para a escolha da instituição, um CEI municipalizado que atendesse crianças com três anos, e das participantes da pesquisa, escolhemos o campo para realização do trabalho e mantivemos o primeiro contato com a coordenadora da instituição para solicitar permissão para a pesquisa.

Essa conversa inicial com a coordenadora foi muito positiva, pois pudemos explicar sobre o tipo de pesquisa que seria realizado e a ela esclarecer sobre os objetivos do trabalho. Ela pôde, então, tirar suas dúvidas e manifestar seus sentimentos em permitir a presença de uma pesquisadora no CEI. Apesar de se mostrar insegura com esta situação, desde o primeiro momento, demonstrou que estava disposta a colaborar com o trabalho, porém um pouco preocupada em relação às possíveis reações das professoras.

Explicamos que se tratava de uma pesquisa de campo cujo objetivo era analisar a compreensão dos professores das salas de Educação Infantil III, sobre o ensino da língua escrita em relação à alfabetização e ao letramento. Por isso, seria realizada uma entrevista com duas professoras que se encaixassem nos critérios e

que apesar de participarem da pesquisa tanto a unidade escolar quanto as professoras, as identidades seriam preservadas.

Informamos que a participação das profissionais neste trabalho dependia do atendimento destas aos critérios estabelecidos, pois as participantes deveriam ser dois professores lotados nas salas de Educação Infantil III, que estivessem com, no mínimo, três anos a serviço na instituição e fossem cursistas do PAIC – Educação Infantil, Curso de Formação Continuada do Programa de Alfabetização na Idade Certa do Eixo Educação Infantil, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Após este encontro ficou acordado que ela, a coordenadora da unidade, manteria contato com os professores e informaria sobre a pesquisa, selecionaria entre eles os que melhor se enquadrassem nos critérios escolhidos para a seleção dos participantes.

No final de janeiro de 2012 fomos novamente ao CEI a fim de falar com a coordenadora. Nessa ocasião, ela nos apresentou o nome das professoras que haviam sido escolhidas. Disse-me que as professoras haviam reagido diferentemente do que pensava e que todas tinham se mostrado dispostas a participar do trabalho, algo que a deixou muito satisfeita.

Escolhidas as docentes, pedimos permissão à coordenadora para conhecê-las e conversar informalmente, com o intuito de manter o primeiro contato e tentar “quebrar o gelo inicial” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135) nesta relação. Após as apresentações formais, lhes informamos os objetivos da pesquisa e as esclarecemos quanto ao anonimato na participação deste trabalho.

Logo de início, as professoras mostraram-se colaborativas, tanto que uma delas chegou a comentar: “Eu sei que esse tipo de trabalho é muito importante e a gente tem mesmo é que se ajudar” expressando sua disponibilidade em participar. Nessa oportunidade, esclarecemos às docentes do fato de que aquele encontro era inicial, apenas para nos conhecermos, que a entrevista mesmo só seria realizada após a autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Durante esta mesma visita, fomos apresentadas pela coordenadora aos demais funcionários e visitamos, junto com ela, os espaços da instituição. Ao realizar as apresentações, ela fazia questão de ressaltar que éramos alunas da UFC e que iríamos realizar uma pesquisa naquele CEI. Em suas reações, percebíamos sentimentos como desconfiança, descaso, medo, acolhimento, empatia e até solidariedade. Saímos desse encontro segura de haver encontrado o campo da pesquisa.

Enquanto aguardávamos a autorização da SME para realização da entrevista, continuamos os estudos bibliográficos, revisamos a escrita do projeto inicial para esta monografia e trabalhamos na elaboração do roteiro de perguntas, que serviria de roteiro durante a realização da entrevista com as professoras. Estas atividades ocorreram no período de fevereiro, março e abril de 2012.

Com a liberação da autorização da SME para realização da entrevista, entramos em contato, por telefone, com a coordenadora e com as professoras, e agendamos, em comum acordo, o dia e a hora para a aplicação da atividade.

No dia marcado chegamos ao CEI um pouco antes da hora prevista, pois ainda precisávamos realizar a escolha do local para a realização da entrevista. A coordenadora informou que estava tudo organizado, as crianças estavam sob a supervisão das auxiliares educacionais, as professoras liberadas para a atividade e que o espaço utilizado seria a sala da coordenação, por conter mesas, cadeiras e porta, que poderia ser fechada e assim evitar que outras pessoas interrompessem este trabalho.

Agradecemos a atenção, acomodamo-nos naquele espaço e, antes de iniciarmos, apresentei novamente os objetivos da pesquisa às professoras. Reforçamos sobre o sigilo da participação, esclarecemos sobre o fato de a entrevista precisar ser gravada, perguntamos se ainda tinham alguma dúvida e qual das duas seria a primeira a ser entrevistada, já que este procedimento seria individual.

Não foi surpresa a reação das professoras naquele momento, pois as duas se mostraram tranquilas e participativas e dizendo que se quiséssemos já poderíamos iniciar a entrevista. Então, às 13h05min, ligamos o gravador e iniciamos a entrevista.



A primeira professora ouvia atentamente as perguntas. No início notamos que pensava um pouco antes de respondê-las. Este fato também foi observado na reação da segunda entrevistada, às vezes dizia uma palavra e rapidamente “trocava” por um sinônimo mais elaborado, pois aparentemente elas queriam “dar respostas certas” sobre seu trabalho. Aos poucos, as professoras foram ficando mais à vontade e a entrevista foi fluindo de forma bem tranquila.

Terminada a entrevista, uma das professoras nos convidou para ir até sua sala e ver “suas crianças”. Ao apresentar alguns desenhos produzidos pelas crianças, falava encantada sobre o trabalho que realizava. Percebemos na professora certa necessidade de mostrar que buscava realizar um trabalho de compromisso com a educação daquelas crianças.

Após a visita a sala da professora, conversamos informalmente com outros funcionários sobre assuntos afins. Agradecemos a todos pela oportunidade, especialmente às professoras participantes da pesquisa e à coordenadora. Despedimo-nos e saímos da instituição aproximadamente às 14h20min, quando as crianças já se preparavam para realizar o lanche da tarde.

### 3.5 Perfil das participantes

#### 3.5.1 Participante I - Professora Ana<sup>5</sup>

A professora Ana tem 30 anos, é casada, têm dois filhos, formada em Pedagogia há três anos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Iniciou sua vida profissional em educação há cinco anos, dos quais quatro dedicados à Educação Infantil. Destes, passou por um período de um ano pela experiência de trabalhar na rede particular numa, “pequena” escola da periferia.

Desde que ingressou, em 2008, por concurso público, na Rede Pública de Ensino de Fortaleza, presta serviço no mesmo CEI como professora efetiva, lecionando na Educação Infantil, permanecendo na sala de Infantil III.

---

<sup>5</sup> Identidade fictícia, a fim de garantir o anonimato.

Atualmente participa apenas dos encontros da formação continuada PAIC - Educação Infantil, promovida pela Rede. Por estar se dedicando a uma filha recém-nascida, está “sem tempo para se dedicar a novos cursos”.

### 3.5.2 Participante II - Professora Eva<sup>6</sup>

A professora Eva tem 53 anos, é casada, têm três filhos, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-2002), com especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-2005).

Leciona há 12 anos, dos quais quatro dedicados a Educação Infantil, sendo que há três atua no mesmo CEI. Desde que iniciou seu trabalho em CEI, participa dos encontros da formação continuada PAIC - Educação Infantil, promovida pela SME em parceria com a SEDUC.

Conforme a descrição das duas participantes, podemos concluir que elas obedecem aos nossos critérios de escolha da constituição da pesquisa. A seguir, trataremos das análises dos dados.

---

<sup>6</sup> Identidade fictícia, a fim de garantir o anonimato.

#### **4 A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE QUESTÕES RELACIONADAS À SUA PRÁTICA EM ALFABETIZAÇÃO E EM LETRAMENTO**

As professoras demonstraram entendimentos aproximados em relação aos conceitos de alfabetização expressos, pois tanto Ana quanto Eva se referem à alfabetização como “ensinar a ler e a escrever”.

A professora Ana, apesar de demonstrar uma preocupação com a gramática, em sua fala também aponta a importância das crianças perceberem o significado nas “letras juntas”, e do uso desse conhecimento nas práticas sociais de leitura e de escrita, quando conceitua alfabetização, ressaltando que:

É ensinar que existem as regras do Português [...] É fazer a criança entender que as letras juntas fazem sentido e que isso tudo é importante pra saber falar direito, escrever direito, fazer uma carta, escrever um recado, arranjar um emprego.

A presença da supervalorização das regras gramaticais no discurso da professora, num período tão inicial de ensino sistematizado da língua escrita, além de não se tratar de foco de ensino para este período, nos remete a um modelo comportamentalista de aprendizagem, que foge à perspectiva atual de ensino das normas gramaticais e estruturas textuais, por meio do contato real com a língua escrita, inclusive como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa (BRASIL, 1997).

A apropriação dessas regras pode se dar de forma mais eficiente ao agregar significado a materiais escritos à medida de sua utilização prática, partindo das vivências de uso, colaborar para a internalização das regras e contribuir para elaboração do conhecimento pelo próprio indivíduo, sendo este assim, visto como protagonista da sua aprendizagem.

Quando cita “É fazer a criança entender que as letras juntas fazem sentido”, a professora Ana pode estar indicando a direção da sequência que orienta a sua prática, da parte para todo. Fato que nos permite supor que inicia as experiências de aprendizagem da língua escrita juntando signos e só depois mostra

o sentido das palavras. Neste caso, o foco se encontra no código e não no objeto comunicativo.

Podemos observar, também, que a professora relaciona a alfabetização à expressão oral na forma culta, embora ao frisar “falar direito” possa estar apresentar uma visão preconceituosa sobre o modo de falar das crianças. Dessa forma, Ana parece esquecer a riqueza da variação da língua e o respeito necessário que professores devem ter em relação aos modos diferentes de falar apresentados pelas crianças. De acordo com Cagliari (2009, p. 70),

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem.

Sobre a definição de certo e errado dos diferentes modos de falar, Cagliari (2009, p. 71) diz tratar-se de juízo de valor atribuído aos grupos, de acordo com critérios estabelecidos para distinguir a hierarquia do poder na sociedade, quando assinala:

[...] Certo e errado são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para revelar em que consideração os tem, [...] Essa atitude da sociedade, revela seus preconceitos, pois marca as diferenças lingüísticas com marcas de prestígio ou estigmas.

Portanto, cabe aos professores observar a dinâmica da língua, a regionalidade e as peculiaridades de suas formas verbal oral, escrita, convencional, formal e informal, atentando para o fato de que também não se transcreve fielmente da mesma maneira que se comunica oralmente, e que existem estruturas diferentes para as formas de comunicação, sem prejuízos para uma ou para outra. Para Bagno (2007),

Infelizmente, existe uma tendência (mas um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se

escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar o português (imagine se alguém fosse falar inglês ou francês do jeito que se escreve!) muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar a professora a “corrigir” quem fala *muleque*, *bêjo*, *mininu*, *bisôro*, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e inevitável na vida das línguas. (p.68).

É necessário que haja a valorização do linguajar utilizado pelas crianças, dos conhecimentos prévios e da cultura da comunidade onde a criança está inserida, como ponto de partida para novas aprendizagens. Isto porque, se a professora não demonstrar acolhimento e respeito às diferenças regionais e sociais, nega experiências de ampliação desse conhecimento, ao tentar substituir pelo formal ou pelo que considere correto. “A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.” (BRASIL, 1997, p.32).

Além de Ana listar diferentes funções da linguagem escrita, parece demonstrar sua posição política em relação à educação de crianças de classe econômica desfavorecida, pois, ao frisar “arranjar um emprego”, verificamos implicitamente que esta visa a reduzi-las, antes prepará-las para o mercado de trabalho a colaborar para emancipação do homem em formação.

A professora Eva, ao conceituar alfabetização, associa ao método tradicional, já que dentro de uma visão comportamentalista a aprendizagem deve ocorrer pela divisão do saber em pequenas partes, partindo do mais simples para o mais complexo, ou seja, da parte para o todo, parcelarizando o conhecimento, posição que podemos verificar quando Eva fala que,

[...] é ensinar as letras, as sílabas, o código. Começa pelas letras, mas vai ampliando para textos, frases porque senão as crianças não vão entender nada.

Em sua fala, Eva privilegia o método sintético, e, para justificar a sequência que utiliza para o ensino da língua escrita, afirma que a faz “porque senão as crianças não vão entender nada”; talvez a opção por essa perspectiva de

alfabetização decorra do fato de ela desconhecer (ou desacreditar) métodos de alfabetização que, mesmo tendo como base um texto, ou seja, partindo de uma unidade global de sentido, vem se configurando em muitos sucessos na aprendizagem de leitura e de escrita em todas as faixas etárias.

Ainda na fala de Eva, podemos perceber uma espécie de descrédito em relação à competência infantil nesta fase; ora, se “não vão entender nada”, podemos deduzir que talvez a professora ainda não esteja segura da capacidade das crianças pequenas, e dessa forma demonstre uma concepção de criança “de vir a ser” e não de indivíduo que mesmo com pouca idade é sim detentor de várias competências. Uma visão reducionista de criança com capacidade limitada de aprendizagem, sem o reconhecimento do que são capazes de aprender em cada etapa de seu desenvolvimento, pode comprometer as possibilidades de aprendizagens que as crianças têm direito a vivenciar.

Sobre os conceitos de letramento, as professoras destacaram pontos que nos levam a perceber que o compreendem como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, com colaboração importante na construção, pelas crianças, do conhecimento da língua escrita de maneira relacionada à vivência de situações de uso.

Nas análises da professora Ana, ela deixa clara uma visão positiva sobre a prática de letramento na Educação Infantil, à medida que contrapõe esta à rigidez de regras, citada por ela quando conceituou alfabetização.

Eu vejo o letramento, principalmente na Educação Infantil, como uma coisa nova, muito boa pra gente trabalhar, porque não exige tanto as regras do Português.

Ao destacar “uma coisa nova”, a professora deve estar se referindo a sua experiência profissional. Ao considerar o novo, pressupõe-se que faça comparação a algo anterior, antigo. Devemos lembrar, porém que as ideias sobre letramento circulam no Brasil desde meados de 1980 (SOARES, 2004). Com efeito, se torna possível também observarmos as morosas mudanças no campo da educação.

Ana avalia a prática de letramento associando à possibilidade de contar com maior flexibilidade, ao abordar pontos específicos do trabalho com língua escrita, e cita uma espécie de favorecimento para a mediação de aspectos gerais desse conhecimento: “A gente trabalhando com o letramento pode ajudar a criança desde pequena entender que tudo que existe tem um nome e que pode ser escrito”, e para a interdisciplinaridade nas experiências/atividades, além de relacionar a rotina a situações de letramento.

O bom no letramento é que em todos os momentos da rotina, como na roda de conversa, na hora da música, na hora da atividade, na contação de história, a gente pode tá ensinando alguma coisa nova pra criança que ela vai poder aprender e assim vai ajudar ela aprender a ler.

A professora Eva também se refere ao letramento de forma afirmativa para as situações de aprendizagens de língua escrita, embora, ao conceituar, enfatize procedimentos e destaque materiais de estudo:

[...] letramento é o estudo, assim... É a leitura e escrita dos textos nos portadores de textos, é o trabalho com bilhetinhos, com cartas, com convites, que é importante para as crianças usarem a leitura na vida delas em casa, na rua em todo lugar.

A dificuldade que a professora apresentou em conceituar letramento, segundo Soares (2004, p. 7), pode ser encontrada não apenas em profissionais ligados à educação, mas também na interpretação de vários setores da nossa sociedade:

[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica.

Ainda assim, a professora Eva aponta para o cerne do letramento, ao explicitar em sua fala a importância dos trabalhos com portadores de texto, para

apropriação, pelas crianças, de práticas sociais de leitura e de escrita. No que se refere à lista citada, a professora parece escolher acertadamente desenvolver sua prática com textos de familiaridade e do cotidiano infantil.

Ao ser questionada sobre a importância do letramento para a Educação Infantil, a professora Ana o aponta como imprescindível para o desenvolvimento da criança e para a sua atuação na sociedade letrada, ao destacar a idéia de que, em sua opinião, “não pode faltar independente de qualquer outra coisa”.

A professora Ana, ao utilizar a expressão “ampliar o conceito de mundo que a criança tem”, nos mostra uma compreensão de que cada criança já traz consigo conhecimentos adquiridos, anterior ou exterior à experiência educativa na instituição. Portanto, cabe a ela intensificar aprendizagens úteis à vida prática das crianças, se referindo ainda ao letramento como um elemento, um meio que possibilita estas aprendizagens, nos levando a identificar uma intencionalidade pedagógica dentro de uma perspectiva sociointeracionista.

[...] quando ela vê uma coisa assim ela diz olha mãe aquilo ali, por exemplo, é coca-cola eu sei ler, [...] aqui na creche, como as crianças tomam banho, [...] quando elas vão trocar de roupa dizem: Tia essa cueca não é minha [...] porque esse aqui não é o meu nome [...].

Ana relacionou o letramento a práticas sociais de escrita do cotidiano das crianças, ao exemplificar com o fato de que em sua prática, utiliza a identificação de objetos pessoais a fim de atender uma necessidade da turma, ilustrando a função social de uma etiqueta de identificação do nome em uma situação específica. A professora parece compreender a importância de munir de relações de sentido as experiências de leitura e de escrita e, dessa forma, se aproxima do que Vygotsky (2007, p. 143) propõe, quando diz que o ensino da língua escrita nos anos iniciais deve ocorrer de maneira significativa para a vida das crianças.

Ao concluir, Ana ainda reafirma que o letramento na Educação Infantil III favorece aprendizagens que auxiliarão as crianças, tanto no presente quanto na “caminhada” futura em educação sistematizada.



Então assim eles vão ampliando o conhecimento deles [...] e vai influenciando diretamente na vida deles, pra quando eles entrarem no primeiro ano, no Infantil IV, Infantil V que as pessoas acham que ai é que começa, não, mais eles já vem fazendo essa caminhada até chegar lá

Sobre a mesma pergunta, Eva demonstra pouca segurança e objetividade, de forma que, no lugar de discorrer sobre esta, enfatiza a contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, limitando-se a afirmar apenas que “também é importante,” como vemos a seguir:

A Educação Infantil na creche é a base tanto da formação da criança como do ser humano. Ela é básica porque aqui na Educação Infantil a gente vai trabalhar não só a parte cognitiva da criança, a gente vai desenvolver a parte afetiva porque a gente sabe que até 06 e 07 anos tudo que a criança aprender em relação a todos os aspectos é importantíssimo, o letramento também é importante [...].

Apesar de Eva destacar o desenvolvimento integral da criança na instituição, inclusive com referência ao que consta no artigo 8º, das DCNEI (2009a), sobre as proposta pedagógicas, que determina em seu parágrafo primeiro, inciso segundo “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sócio-cultural da criança”, em algumas falas a professora evidenciou um dominante caráter cognitivista em sua prática.

Mesmo fugindo do foco da pergunta, Eva explicita informações que nos levam a perceber uma atitude pedagógica diretiva, baseada em ideais comportamentalistas: “tem que trabalhar e dar toda atenção que a gente puder, carinho, dar limites e dar o cognitivo também para elas se desenvolverem”, ao passo que novamente reafirma sua crença sobre o desenvolvimento da cognição estar centrada na ação do professor.

Em relação à compreensão das professoras sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, é possível observar que, na visão de Ana, existe um entendimento de que a aprendizagem ocorre pela interação com os outros e com os materiais escritos, ao dizer que: “Elas aprendem a ler participando das atividades de leitura que nós fazemos [...]”, ao passo que interliga corretamente a aprendizagem de leitura e da escrita ao ato de “leitura”, já que, com base em experiências de

leitura, as crianças podem desenvolver conhecimentos que serão também necessários para a escrita.

Ao destacar "participando" e "nós fazemos", Ana passa o sentido de um sujeito fazendo sua parte um todo colaborativo, nos remetendo a ideias de co-participação de um indivíduo na aprendizagem do outro. Nota-se, então, que esta fala de Ana pode estar apoiada nas ideias centrais das teorias de aprendizagens sociointeracionistas. Ana, ilustra a maneira como orienta as experiências de escrita, revelando enfatizar para as crianças a necessidade do uso do código, vinculando significado a situação de registro, quando exemplifica:

[...] escrita nas atividades de coordenação motora que são brincadeiras com jogos, atividades com interpretação de imagens, o que você está vendo aqui? Que bicho é esse? Vamos fazer aqui seu nome, vamos desenhar, então acontece dessa forma, elas não fazem escrita de ditados de palavras mais elas trabalham dessa forma.

Em resposta ao mesmo questionamento, Eva diz que "A criança aprende a ler e escrever com brincadeiras, mas também lógico que tem a parte que a gente vai desenvolver a cognição". Na primeira parte da afirmação, percebemos a presença da ideia de aprendizagem através da ludicidade, embora a professora conclua seu pensamento contradizendo-se, ao frisar que a cognição é desenvolvida separada dessa ação.

Ao mencionar a forma lúdica na aquisição da linguagem, Eva demonstra reconhecer as especificidades dessa faixa etária atendida pela sala de Infantil III., Não consegue compreender, no entanto, que a ludicidade é uma forma de desenvolvimento da cognição, uma vez que menospreza a contribuição da brincadeira para a aprendizagem e não percebe a sua importância para o desenvolvimento infantil. Rego (1995, p. 83), apoiada nas ideias de Vygotsky, salienta:

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e no comportamento no brincar, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento.

Portanto, as situações que envolvem a brincadeira promovem o desenvolvimento cognitivo, oferecendo condições favoráveis a experiências de aprendizagens necessárias para o desenvolvimento de modo geral, como do processo de aquisição do conhecimento da leitura e da escrita pela criança.

Na segunda parte da afirmação, a professora Eva, ao citar “tem a parte que a gente vai desenvolver da cognição”, deixa evidente que “a gente” diz respeito somente à ação do professor, mostrando-nos que, para ela, a cognição é algo desenvolvido de fora para dentro, ou seja, a ação do professor é a única responsável pelo desenvolvimento desta. Esta compreensão pode indicar ainda uma concepção de centralidade do processo de ensino e de aprendizagem, da participação ativa criança para a supervalorização da ação do professor.

No que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, tanto as respostas da professora Ana quanto as da professora Eva foram pouco objetivas, pois, em vez de discorrerem sobre o processo preocuparam-se em descrever algumas experiências/atividades, como podemos verificar, quando Ana diz:

[...],quando você lê uma história a criança diz imediatamente o que ela quer, tia eu vou contar historia então ela pega livro, ela abre e vai dizendo era uma vez um menino que brincava [...] E quando ela escreve, ela diz assim tia eu fiz meu nome, você não vê o nome mas ela escreveu , [...]

Ana, ao citar sequências que nos fazem supor uma participação ativa das crianças, parece tentar reafirmar que estas possuem um papel importante nas experiências/atividades de leitura e de escrita orientadas pela professora, mostrando-se como acolhedora e incentivadora das aprendizagens apresentadas por elas. E, ao listar algumas experiências de leitura e de escrita, menciona “os exercícios de coordenação do nome”, talvez por serem consideradas atividades puramente mecânicas, de cunho tradicional, trata imediatamente de justificar sua utilização, ao dizer que servem para a leitura, identificação e interpretação do nome das crianças.

Já a professora Eva, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, apenas destaca (ou lista) palavras-chaves para um discurso atual em educação de crianças pequenas como lúdico, brincadeira, interação, curiosidade da criança, como se observa a seguir:

[...] a gente tem que trabalhar muito o lúdico pra poder conseguir que ela aprenda outras coisas mais profundas, assim do conhecimento, então a brincadeira ela além de trabalhar a interação da criança trabalha também o conhecimento, o interesse, a curiosidade da criança então assim essa questão do trabalho com a criança o básico é isso.

A professora inicia sua fala focalizando o ensino, ou seja, a ação do profissional: “a gente tem”, enfatizando a ludicidade como meio para atingir aprendizagens mais complexas. Apesar de Eva parecer compreender que a ludicidade, mediante a brincadeira, favorece o desenvolvimento cognitivo da criança, entra, nesse momento de sua fala, entra em contradição em relação ao que havia dito sobre estes pontos.

Nesse trecho, a professora Eva faz a articulação entre o lúdico e o cognitivo embora em outras respostas tenha deixado claro acreditar que a cognição é algo que deve ser “desenvolvida” pelo professor e a parte de experiências como brincadeiras, posicionamento comprovado, pois, pela resposta dada quando questionada sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, explica que “A criança aprende a ler e escrever com brincadeiras, *mas também lógico que tem a parte que a gente vai desenvolver a cognição*”, permitindo-nos supor que não acredita que a brincadeira inclua ou dê conta de colaborar com esse aspecto do desenvolvimento.

A maneira como a professora concluiu sua resposta - “essa questão do trabalho com a criança *o básico é isso*”- demonstrando preocupação em finalizar rapidamente o assunto, pode ser um indício de desconforto em falar sobre o tema da pergunta. Embora a fala de Eva comporte um conjunto de ideias importantes para a Educação de crianças pequenas, no final do seu discurso, demonstra insegurança em relação a conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Tanto Ana como Eva apontaram a falta de concentração das crianças como a principal dificuldade encontrada no ensino e na aprendizagem de alfabetização e do letramento. As duas professoras são taxativas em suas respostas:

Pra mim a maior dificuldade que eu já presenciei, já participei, são as crianças que muitas vezes elas não têm concentração para estar fazendo algumas atividades, [...] (Professora Ana).

A questão da falta de concentração, [...] (Professora Eva).

Na sequência de sua fala, Ana complementa seu pensamento salientando que o motivo para essa atitude apresentada pelas crianças se dá pelo fato de “algumas atividades” não despertarem o interesse delas, por estas vivenciarem uma cultura adultocêntrica, relacionando as atividades a um esquema de obediência estático e rígido de comportamento.

[...] também muitas vezes elas não estão interessadas em fazer algumas atividades, [...] eu vejo assim elas já tem uma realidade que lá fora é um mundo muito adulto e quando elas chegam aqui é a oportunidade delas serem crianças de verdade, [...].

A professora revela uma crítica ao reduzido poder de atuação da criança na nossa sociedade, que detém um modelo cultural centrado no adulto, atribuindo ao CEI uma conotação de espaço propício para a expressão das particularidades e singularidades infantis: Kramer (2006, p. 15), ao falar sobre a infância e sua singularidade, aborda a cultura infantil ressaltando que:

[...] Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. [...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

Ao fazer essa observação, Ana diz atender as necessidades das crianças, flexibilizando horários e permitindo a realização de atividades não programadas, acatando sugestões, desta forma, fazendo adaptações dentro da rotina estabelecida.

[...] então muitas vezes quando elas não estão interessadas pela aquela atividade eu não vou forçar, eu dou espaço para que elas façam e depois em outro momento às vezes até em outra hora que não era pra está fazendo aquilo ali, mas eu faço que é um momento em que elas estão interessadas [...].

A professora Ana atribui essa atitude de sua prática a sua formação profissional e à gestão dos trabalhos na instituição, ao destacar “a forma que nós trabalhamos”. Mesmo dizendo que as crianças “adoram” as atividades de leitura e escrita destaca que algumas “desistem facilmente”. Conclui seu pensamento, reiterando a dificuldade em lidar com a baixa concentração, embora em forma de desafio a ser superado.

Por outro lado, a professora Eva exemplifica a falta de concentração apontada, revelando em sua prática pedagógica a supervalorização de atividades mecânicas, enfadonhas e fora de um contexto real de atuação da criança, como vemos a seguir:

Tem criança que não passa 10 minutos, 05 minutos sentado pra fazer um trabalho de coordenação fina e já têm outros que pedem atividades. São poucas essas, mas a maioria quer voltar logo pra brincar ou cansa de fazer aquela coordenação [...]

A exigência, por parte da professora de que crianças com três anos se adéquem a situações de aprendizagens escolarizantes, pode ser um indicativo de que Eva confunde os objetivos gerais do atendimento dessa modalidade, já que, segundo a Proposta Pedagógica de Educação Infantil - PMF (2009), as práticas pedagógicas em Educação Infantil devem estar baseadas na perspectiva sociointeracionista.

A atividade mencionada, além de não colaborar substancialmente para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, da forma como foi citada a “aplicação”, também não respeita as particularidades expressas por elas nesta faixa etária.

Efetivamente, o simples fato de Eva observar que “mas a maioria quer voltar logo pra brincar ou cansa de fazer aquela coordenação” por si seria suficiente

para a professora desconfiar da viabilidade da “tarefa”, tentar entender por que as crianças não demonstram a concentração que ela deseja e buscar modificar sua prática. Ao explicitar em seu discurso esse modelo de atividade, Eva deixa claro que sua prática pedagógica ainda está presa à prontidão, a atividades preparatórias para aprendizagem de leitura e da escrita, evidenciando uma característica do método tradicional de alfabetização.

Eva, na sequência de sua resposta, ao nos informar sobre as “atividades” preferidas pelas crianças (manusear livros, fazer inferências sobre seu conteúdo ilustrado e escrito, dar asas às suas interpretações), parece não perceber que esta, sim, constitui uma experiência significativa para elas, com possibilidades de aprendizagens riquíssimas. E, ainda, assim prefere considerar “a questão mesmo é só a falta de concentração”.

No que diz respeito à experiência/atividade de leitura e de escrita que considerava mais interessante para a turma, a professora Ana elegeu dois exemplos, apresentando em igualdade de importância atividades contraditórias do ponto de vista das bases teóricas que as sustentam, enquanto a professora Eva destacou a identificação de vogais.

Primeiramente, a professora Ana, em sua fala, expressa a valorização da prática de contação de histórias, destacando-a como uma das atividades mais interessantes para as crianças. A contação de histórias, mesmo se tratando de uma atividade de escuta, está longe de significar passiva, pois, ao ter contato auditivo com o conteúdo das histórias, as crianças vão internalizando regras da língua escrita, fazendo comparações com a forma oral, observando a estrutura dos textos, fazendo inferências, interpretações, confrontando hipóteses. Dessa forma, participa ativamente de uma prática social, ao mesmo tempo em que vai elaborando conceitos sobre as estruturas técnicas desse tipo de texto.

Uma contribuição da contação para escrita nesta fase pode ser comprovada nas produções escritas das crianças em fase inicial da aprendizagem. Pelo fato de, neste período, as crianças terem contato frequente com os contos infantis, geralmente inicia quase todas suas produções com o típico “era uma vez”, provavelmente apoiada na memorização da estrutura de contos, mas à medida do

contato com outros gêneros textuais, vão ampliando as aprendizagens, ajustando termos e estruturas específicas a específicos portadores de textos. Sobre a contação de histórias na Educação Infantil, Soares (2009, p. 6), ressalta:

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita..

Em seu discurso, Ana parece privilegiar em sua ação pedagógica práticas sociais de leitura e de escrita de acordo com o interesse e particularidades das crianças, e, na sequência de sua resposta, cita a coordenação como atividade ultrapassada, mas necessária, importante e com positiva contribuição para as aprendizagens das crianças, descrevendo sua aplicação de forma totalmente diretiva:

[...] e considero por mais que digam assim que é uma atividade ultrapassada, que não se usa mais, mas as atividades de coordenação de que você pega mesmo o lápis e a criança vai passando por cima, acredito que elas influenciam sim, elas contribuem sim, tem uma colaboração positiva [...].

A coordenação, como explicitada pela professora, nos remete a uma atividade tradicional do ensino da língua escrita, apesar de sabermos que pegar no lápis, escrever da esquerda para direita, a identificação de vogais e consoantes, assim como muitas outras habilidades, precisam ser incorporadas pelas crianças, pois, são aprendizagens imprescindíveis ao conhecimento da leitura e da escrita. O problema talvez seja a forma como são encaminhadas as experiências/atividades, já que, de acordo com direcionamento das situações de aprendizagens, elas podem se transformar em simples atividades mecânicas ou em possibilidades de elaboração desse conhecimento pelo indivíduo.

A professora Eva, ao mencionar as atividades de identificação de vogais como sendo a experiência/atividade mais interessante para a turma, justifica, dizendo que, por se tratar de uma sala de Infantil III, é possível intensificar atividades



que visam a desenvolver habilidades específicas, demonstrando importante preocupação, talvez, em preparar as crianças para o Ensino Fundamental. E quando frisa “eu já posso”, podemos observar ainda que, neste caso, o “interessante” está ligado à opinião da professora, o que nos leva a deduzir que Eva pode estar tratando de forma reduzida algumas possibilidades de experiências de leitura e de escrita para as crianças, como percebemos a seguir:

Eu acho assim como é infantil III eu já posso explorar mais alguma coisa, trabalhar com a questão das vogais e depois eles irem identificando as vogais em palavras circulando, trabalho com cartazes eles olham a palavra eu digo assim meu filho faça um circulo [...].

Mais uma vez, essa professora deixa evidente uma ação pedagógica escolarizante na Educação Infantil, embora em alguns momentos em falas anteriores, pregue o oposto, pois, ao ser questionada sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, relaciona a ludicidade à aprendizagem e exprime aspectos de participação ativa da criança em consonância com as especificidades infantis, mas, ao exemplificar sua prática demonstra cair em contradição.

Assim, após a análise das respostas das professoras participantes da pesquisa, pudemos perceber que, apesar de demonstrarem possuir conhecimentos teóricos e desenvolverem algumas práticas de alfabetização e de letramento baseadas numa abordagem sociointeracionista, expressaram também algumas ideias e ações pedagógicas vinculadas ao ensino da língua dentro de uma abordagem tradicional.

Outro ponto importante foi encontrarmos direcionamentos pedagógicos que, de certa forma, antecipam pontos e situações de aprendizagens relacionadas ao Ensino Fundamental, haja vista este fato poder dificultar o direito que as crianças pequenas têm de usufruir de uma educação que atenda as suas necessidades específicas, à medida que colabore com o seu desenvolvimento, tanto instrucional como integral.

Por meio da análise dos dados, foi possível constatar que ambas as professoras possuem conhecimentos teóricos, e em suas falas privilegiam algumas práticas de alfabetização e de letramento emergidas em uma visão sociointeracionista. Tanto a professora Ana quanto a professora Eva, no entanto, mantêm ideias e exemplificam ações ainda arraigadas e enraizadas na educação tradicional, o que minimiza as oportunidades de experiências relacionadas à leitura e à escrita de forma significativa para as crianças de três anos de idade, porquanto ao utilizarem abordagens próprias do Ensino Fundamental antecipam a escolarização ferindo os objetivos do ensino e da aprendizagem da língua escrita para a Educação Infantil.

#### 4.1 Considerações finais

Em uma sociedade que valoriza e utiliza intensamente a língua na forma escrita, surge a necessidade dos indivíduos, nela inseridos, de se apropriarem dessa forma de comunicação para usufruir das mais variadas situações, sejam elas formais ou informais.

O pleno domínio dessa “tecnologia” configura-se atualmente como determinante para a plena convivência social, visto que estes mesmos indivíduos precisam compreender e usar essa linguagem não só para atender as solicitações da sociedade, mas, principalmente, para se desenvolverem, participando, convivendo ativamente em tudo o que este contexto pode produzir.

Para esse indivíduo ser capaz de atuar em todas as possibilidades de uso e efetivamente estar incluído em todas as práticas desse conhecimento na sociedade, é preciso, no entanto, que ele esteja em igualdade de oportunidades para aquisição dessas competências, já que é fato o seu potencial nato e adquirível. Sendo assim, parafraseando Magda Soares, o indivíduo além de dominar a técnica, o código dessa forma de comunicação, precisa também ser capaz de utilizar esse conhecimento nas suas interações com seus pares e nas diversas situações em que se encontra.

Essa competência até pode ser adquirida de maneira autodidática, haja vista a capacidade do ser humano de elaborar as próprias aprendizagens, mas por ser muito complexa, a exigência de relações e estruturas bem elevadas, precisa ser mediada por alguém mais experiente. Nesse caso, o professor é responsável por facilitar, mediar essa aprendizagem, como ser mais competente nesse tema, o que não significa dizer o centro desse processo. E é nessa relação entre aqueles mais e menos competentes num assunto e o “objeto” a ser aprendido que ocorre a aprendizagem desse conhecimento. Aqui nasce um questionamento: como fazer essa mediação?

Para que esse conhecimento se concretize, também é necessário usar de estratégias, métodos e teorias, em decorrência da já citada complexidade. Aqui nasce outro questionamento: como auxiliar um indivíduo a aprender a ler e a escrever de maneira que seja realmente capaz de utilizar esse conhecimento em qualquer forma e circunstância a que seu uso for solicitado?

São perguntas que ultrapassam em longa distância os limites e as possibilidades desse trabalho, mas, mesmo assim, estas nos inspiraram na busca por conhecimentos acerca do processo de ensino - aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil, pela vertente da alfabetização e do letramento, e pelo viés da compreensão dos professores sobre este tema. É fato que nem o tema e tampouco os questionamentos são novos, assim também como não são novidade alguns achados na pesquisa.

No entanto, as principais questões que moveram este ensaio foram; identificar as concepções dos professores em relação à alfabetização e ao letramento, e compreender a visão docente sobre o desenvolvimento das experiências de alfabetização e de letramento nas salas de Educação Infantil III. Após nos debruçarmos sobre o material teórico selecionado e dos dados coletados, chegamos a algumas considerações.

De um modo geral, percebemos que o atendimento de crianças pequenas no sistema educacional ainda carece, se não de estabelecimento de objetivos claros e adequados às especificidades dessa faixa etária, mas da internalização, da efetiva apropriação destes na filosofia e nas práticas dos professores no interior das

instituições de Educação Infantil, para que não ocorra entendimento confuso ao ponto de a educação sistematizada ser considerada sinônimo de escolarização, haja vista termos encontrado em vários momentos deste trabalho indícios de um tratamento mais usual no Ensino Fundamental e ainda rígido, estático e preso a uma abordagem tradicional de ensino.

Os conhecimentos da língua escrita na Educação Infantil ainda são compreendidos como saber estritamente escolar, uma vez que identificamos um tratamento escolarizante para seu ensino e sua aprendizagem. Ainda é possível encontrar nas concepções das professoras dificuldades, tanto de ordem teórica quanto prática, sobre a língua escrita na Educação Infantil em relação a conceitos, teorias e métodos de ensino e de aprendizagem da alfabetização e de letramento. Mesmo que inicialmente expressem discursos atuais em relação ao tema, à medida do aprofundamento e da análise, estes se revelam contraditórios.

Ao falar sobre sua prática, aparentemente na dúvida, as professoras recorrem ao que lhes é mais tangível - as próprias experiências, ideias e práticas arraigadas sobre o que deve ser ensinado ou exigido. Talvez isso ocorra de maneira inconsciente, mas não menos prejudicial para a aprendizagem das crianças, sobretudo porque cada vez mais os saberes relacionados à língua escrita venham seccionando indivíduos em grupos sociais de incluídos e excluídos na utilização deste conhecimento na sociedade.

As professoras compreendem de forma pouco consistente as concepções de alfabetização e de letramento, em muitas de suas falas, associam os conceitos, as atividades e, principalmente, ao discorrerem sobre alfabetização deixam transparecer uma prática centrada no professor; o que ocorre de forma menos nítida ao discorrerem acerca do letramento. Elas compreendem que o letramento, de fato, está associado às práticas sociais de leitura e de escrita e aos objetivos comunicativos concretos baseados nos gêneros textuais.

No entanto, as professoras ainda tratam desses dois conceitos como práticas dissociadas, na verdade, constitui-se um desafio compreender que alfabetização e letramento estão interligados, que são indissociáveis, sobretudo, quando se trata do

trabalho com crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, como as das salas de Infantil III, foco de nosso estudo.

Destacamos aqui, portanto, que não se trata de enfatizar os possíveis enganos dos professores, pois estes também necessitam de ajuda, de suporte com a devida consistência teórica e prática para subsidiar as suas ações. Provavelmente, tanto nos moldes de formação inicial quanto de continuada, e ainda sob forma de acompanhamento pedagógico contínuo, em parcerias colaborativas com os gestores, coordenadores pedagógicos e demais professores, inclusive de outras modalidades de ensino.

Dessa forma, acreditamos ser possível, por intermédio da educação, elevar indivíduos a condições de real emancipação, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da leitura e da escrita em todas as suas práticas, apesar de ainda constituir um grande desafio.

## REFERÊNCIAS

- ALFANDÉRY, H. G. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Editora Massangana, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília: ministério da Educação, 2010.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.
- CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica - Ceale, 2009.
- CEARÁ. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará- Alfabetização**. Ceará: Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SPAECE-ALFA), 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC**. Ceará: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2007b.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FERRACIOLI, L. Diferenciação dos conceitos piagetianos de aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 20<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 12<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. C. M. de. **Pesquisas em Aquisição da Linguagem.** Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2004. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisa/pesquisa/artigo7.html>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

FORTALEZA. **SPAECE ALFA:** uma breve análise dos dados da rede municipal de Fortaleza. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 7<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção educação e conhecimento).

GUEDES, A. O. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon:** Desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios. Rede Mebox, 2011. Disponível em: <[http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo\\_escolares/](http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/)>. Acesso em 01 mai. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais** - Uma análise das condições de vida da população brasileira 2008. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2008/indic_sociais2008.pdf) Acesso em 27/04/2012.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais** - Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf) Acesso em 27/04/2012.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LACERDA, L. **Alfabetização e Letramento:** condições de inclusão social. s/l, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/>>. Acesso em: <01 mai. 2012>.

LA TAILLE. Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. **Piaget, Vygostsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 13. Ed<sup>a</sup>. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Trad. Ramon Américo Vasques. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo. 2008. Disponível em:

<[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/MariaAngelicaFrancisco.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/MariaAngelicaFrancisco.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In:\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Piaget. **FACEVV**, Vila Velha, n. 02, p. 22-35, 1º semestre/2009. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/revista/02/a-epistemologia-genetica.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2012

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção psicologia e pedagogia).

\_\_\_\_\_. **A construção do real na criança**. Trad. Ramon Américo Vasques. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de JANEIRO: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano VII, Nº 20, Jul/Out. Artmed, 2009.

SOARES, Maria V. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens**. Artigo. Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2006. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria\\_vilani\\_soares.pdf](http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2012.

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

TERRA, M. R. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade estadual de Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> 2010>. Acesso em: 12 jun. 2012.

TRINDADE, F. I. Não há como alfabetizar sem método. In: ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M.(Orgs). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 (Biblioteca pedagógica).



**APÊNDICE A - Perfil da participante**

Idade: \_\_\_\_anos      Estado civil: \_\_\_\_\_ Número de filhos: \_\_\_\_\_

Formação inicial: \_\_\_\_\_

Formação posterior: \_\_\_\_\_

Experiência profissional em educação:

-Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

-Tempo de magistério na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

-Tempo que trabalha na escola pública: \_\_\_\_\_

-Tempo que trabalha neste CEI: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para entrevista**

1. Para você o que é alfabetização? E o que é letramento?
2. Como as crianças aprendem a ler e a escrever?
3. Qual é o papel do letramento na Educação Infantil?
4. O que você pensa acerca do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita na Educação Infantil?
5. Quais as principais dificuldades encontradas por você, em relação a alfabetização e letramento?
6. Dentre as atividades de leitura e escrita que você desenvolve com as crianças, quais você considera mais interessantes?