



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

**ELIANA MARIA BANDEIRA RABELO**

**AS ATIVIDADES DE LEITURA NA PRÉ-ESCOLA NUMA  
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO: O REAL E O ESPERADO**

**QUIXADÁ - CE**  
**2015**

**ELIANIA MARIA BANDEIRA RABELO**

**AS ATIVIDADES DE LEITURA NA PRÉ-ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE  
LETRAMENTO: O REAL E O ESPERADO**

Trabalho monográfico apresentado ao  
Curso de Especialização em Docência na  
Educação Infantil ofertado pela  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Ceará – UFC.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Cristina  
Forte-Ferreira.

**QUIXADÁ - CE  
2015**

**ELIANIA MARIA BANDEIRA RABELO**

**AS ATIVIDADES DE LEITURA NA PRÉ-ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE  
LETRAMENTO: O REAL E O ESPERADO**

Trabalho monográfico apresentado ao  
Curso de Especialização em Docência na  
Educação Infantil ofertado pela  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Ceará – UFC.

Orientadora: Professora Dra. Elaine  
Cristina Forte-Ferreira

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elaine Cristina Forte-Ferreira (Orientadora)  
Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA

---

Prof. Dr. Vicente de Lima Neto  
Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA

---

Prof.<sup>a</sup>. Ms. Camila Barreto Silva  
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico este trabalho a todas as colegas do curso de Especialização. TODOS os saberes socializados nos impulsionarão ao exercício constante da reavaliação de nossa prática pedagógica.

---

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita graça e bondade.

Aos meus pais, por tudo que me ensinaram.

Ao meu esposo e filhas, pelo apoio e compreensão na minha ausência durante o período do curso.

À professora Elaine Cristina, orientadora deste trabalho, pela contribuição.

À querida amiga Flaviana, pelo incentivo.

Aos professores do curso, pelos saberes compartilhados.

As colegas de curso, pelo companheirismo de todos os momentos.

A todos da Instituição onde realizei este trabalho, pelo carinho com o qual me acolheram.

---

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de algumas inquietações surgidas ao longo de nossa trajetória enquanto professora de Educação Infantil, e, tem o intuito de investigar as atividades destinadas à prática da leitura na pré-escola e identificar as perspectivas de ensino-aprendizagem do professor. Considerando que o trabalho com a leitura, nessa etapa da educação, deve promover o contato das crianças com uma variedade de experiência em situações de letramento, procurei estabelecer relações entre o real trabalho que acontece no cotidiano da sala de aula, e entre o que deveria acontecer. Os sujeitos que participaram desta pesquisa, foram crianças, com idade entre quatro e cinco anos, uma professora e uma auxiliar de sala. Ao todo, participaram dezessete crianças e as duas responsáveis pela turma. Para o alcance de nossos objetivos, foram utilizados como apoio teórico os trabalhos de Leffa (1996), Cardoso (2012), Fonseca (2012), entre outros. Ambos abordam a questão da leitura como um processo complexo, que requer intencionalidades do sujeito leitor frente ao texto. Também foram utilizados, como suporte ao referencial teórico, o Parecer CNE/CEB nº20/09 e ainda o projeto de resolução CNE/CEB, nº5, de 17/12/09, ambos tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os dados, após serem analisados, mostram que as práticas na pré-escola no tocante ao trabalho com a leitura, muitas vezes, tendem a priorizar a preparação das crianças para o Ensino Fundamental com tarefas para ensinar a técnica da escrita, sendo desconsideradas e desvalorizadas as práticas que realmente são significativas numa perspectiva de trabalho à luz do letramento. Sendo assim, é necessária, a reavaliação constante das práticas dos professores, atreladas a formações continuadas e ao acompanhamento pedagógico, para a concretização de uma prática mais consciente.

**Palavras-chave:** Leitura; Letramento; Pré-Escola.

---

## ABSTRACT

The present work is the result of some concerns that have arisen throughout our trajectory while teacher of early childhood education, and aims to investigate the activities intended for the practice of reading in preschool and identify the perspectives of teacher's teaching and learning. Whereas the work with reading, in this stage of education, must promote the contact of children with a variety of experience in situations of literacy, I sought to establish relationships between the actual work that happens in the everyday classroom, and between what should happen. The subjects who participated in this survey, were children, aged between four and five years old, a teacher and room auxiliary. In all, participated in seventeen children and the two responsible for the class. To the achievement of our goals, were used to support the work of theorist Leffa (1996), Cardoso (2012), Fonseca (2012), among others. Both approach the issue of reading as a complex process, which requires intentionality of the subject facing the text reader. Were also used, such as theoretical support, the CNE/CEB Opinion n° 20/09 and still draft resolution CNE/CEB, n° 5 17/12/09, both dealing with the National curriculum guidelines for early childhood education. The data after being analyzed, shows that pre-school practices regarding work with reading often tend to prioritize the preparation of children for elementary school with tasks to teach the technique of writing, being disregarded and devalued the practices actually are significant in terms of work in the light of literacy. Therefore, it is necessary, the constant re-evaluation of the practices of teachers, linked to continued training and pedagogical follow-up, to the achievement of a more conscious practice.

**Keywords:** Reading; Literacy; Preschool.

---

## SUMÁRIO

<b>Considerações Iniciais</b>	8
<b>II – Fundamentação Teórica</b>	14
2.1 Concepções de leitura	14
2.2 Definições restritas de leitura	15
2.3 A leitura na educação infantil	18
2.4 Professor modelo de leitor	20
2.5 A roda de leitura	22
2.6 letramento alfabetização e educação infantil	24
<b>III – Metodologia</b>	28
3.1 O tipo de pesquisa realizada	28
3.2 O contexto e o lócus da pesquisa	28
3.3 Os sujeitos da pesquisa	30
3.4 Procedimentos para construção dos dados	31
3.5 Procedimentos metodológicos	32
<b>IV – Análise dos dados</b>	34
4.1 Atividades destinadas à leitura na sala de aula	34
4.2 As perspectivas de ensino-aprendizagem da professora, mediante as atividades de leitura	41
<b>Considerações Finais</b>	45
<b>Referências</b>	47

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

O caráter assistencialista predominou por muito tempo na história do atendimento de crianças pequenas, anterior à escolarização. Guardar e suprir as necessidades básicas como alimentação, saúde, segurança e higiene, principalmente de crianças de classes menos favorecidas era um favor prestado sem obrigatoriedade, não necessitando, portanto, de grandes investimentos. (BRASIL, 2006).

Atualmente essa visão apenas assistencialista é algo do passado, e a Educação Infantil é hoje dever do estado em parcerias com os municípios e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. A primeira etapa de Educação Básica compreende o cuidar indissociável do educar no processo de desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, tendo as famílias como parceiras. (BRASIL, 2009)

A lei nº 9.394/ 96 assegura, no artigo 30, incisos I e II, a modalidade de ensino oferecida em creches para crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. Desde a Constituição Federal de 1988, onde foi assegurado o direito da criança à educação, os órgãos competentes têm procurado melhorar o padrão de qualidade dessa modalidade de ensino, através de políticas públicas, por ser essa primeira etapa de grande relevância na vida da criança. (BRASIL, 2006)

A Instituição de Educação Infantil como espaço de cuidado e educação da criança deve ser planejada em todos os seus aspectos, visando ao melhor crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas. A estrutura física, o mobiliário, os profissionais, o currículo, a prática pedagógica, tudo deve ser considerado, e ter a criança sempre como foco, como sujeito de direito, que brinca, interage, se desenvolve e aprende.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem observadas na organização da proposta pedagógicas da Educação Infantil, facilitando e delimitando a elaboração dessa proposta, que deve ter as brincadeiras e as interações como eixos norteadores da prática pedagógica. Define também o currículo da Educação Infantil como sendo “o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2009)

Assim, a Educação Infantil deve constituir-se em um espaço de interação privilegiado, onde as crianças acolhidas possam participar de experiências diversas de aprendizagem, envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o professor da Educação Infantil precisa ter uma formação que lhe permita compreender como a criança aprende, qual a melhor maneira de trabalhar, que conteúdos são pertinentes ensinar, sem antecipar os conteúdos dos anos posteriores e respeitar o direito da criança vivenciar a sua infância no ambiente da Educação Infantil. Essas questões têm causado inquietações num grupo de professores do qual faço parte, principalmente no tocante ao trabalho com a leitura e a escrita, pois muitas vezes o discurso da não obrigatoriedade de alfabetizar as crianças na educação infantil serve para alguns professores como pano de fundo para que não se desenvolva um trabalho bem planejado com a linguagem, o que pode ser observado, por alguns, como não cumprimento das responsabilidades que competem ao profissional docente.

Em outras situações, muitos profissionais que atuam com esse público não possuem formação adequada. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), o professor da Educação Infantil deve ser formado em nível superior, em cursos de licenciaturas de graduação plena, oferecidos em universidades e institutos superiores de educação, é também admitida como formação mínima para o exercício do magistério, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Por falta dessa habilitação, algumas vezes o fazer docente tem sido comprometido. Em função disso, surge a necessidade de oferecer, aos profissionais da área, cursos de formação continuada, que venham lhes assegurar a reformulação e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, para que o trabalho com leitura e escrita não se restrinja a tarefas sem significados com letras, para a mera repetição e memorização.

Trabalhar a leitura numa perspectiva de letramento pode ser valorizado no currículo da Educação Infantil e, para isso, o papel do professor é crucial, pois é ele quem planeja, seleciona materiais e experiências e desenvolve o trabalho para e com as crianças.

De acordo com Baptista (2009), no tocante ao ensino da leitura e da escrita na infância, teremos que considerar pelo menos três exigências para não nos descuidarmos da garantia do direito da criança em viver plenamente essa etapa de sua vida em detrimento de uma suposta escolarização precoce, que submete as crianças a treinos de habilidades motoras e a memorização de letras, sílabas e textos descontextualizados.

Aliadas a essas exigências, devemos também considerar a priori a relação de cada criança com o objeto do conhecimento, no caso a linguagem, os significados que a leitura e a escrita representam na vida de cada uma e as suas condições individuais como: psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas (BAPTISTA, 2009). De fato, esses fatores permearão o processo de formação dos usuários da língua.

A primeira exigência, segundo a autora, Baptista (2009), refere-se à prática pedagógica, devendo esta proporcionar ao aprendiz a apropriação da tecnologia da escrita ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário desse sistema. Isso significa considerar, conforme Ceará (2009), a alfabetização e o letramento no contexto da indissociabilidade, pois, mesmo sendo processos diferentes, ocorrem simultaneamente. Quando o professor ler e escreve com as crianças, em atividades reais de usos dessas práticas, ele possibilita a imersão dos mesmos em ambos os processos.

A segunda exigência a considerarmos, ainda de acordo com Baptista (2009), é de que a escola e, no nosso caso, a Instituição de Educação Infantil, deve ser o espaço privilegiado onde deve ocorrer o aprendizado e o desenvolvimento da leitura, das linguagens oral e escrita. Apesar de as crianças vivenciarem em seu cotidiano práticas onde o uso da linguagem se faz presente e aprenderem com essas experiências, é na escola onde se deve ter um olhar mais aguçado quanto às especificidades que compõem a aprendizagem da leitura e da escrita, podendo-se planejar estratégias pedagógicas que subsidiarão nesse processo.

E, por fim, a terceira exigência remete-nos a considerarmos que o aprendizado da leitura e da escrita trata-se de um direito das crianças, que devem ter respeitados os seus direitos como cidadãos, autores do seu próprio desenvolvimento.

Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem, escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade. (BAPTISTA, 2009 p. 23)

Ressaltamos então que, ao assumir e fundamentar a nossa prática pedagógica em uma ou em outra vertente, o professor expressa, muitas vezes de forma implícita, a sua concepção de criança, haja vista que o nosso planejamento sempre partirá da visão de criança que temos e de como concebemos seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (CEARÁ, 2011).

Em vista de todas as reflexões realizadas por nós, as quais foram despertadas durante nossa trajetória docente, e apresentadas acima, chegamos à seguinte questão de pesquisa: *Que relações podem ser estabelecidas entre o que se espera sobre a aprendizagem de leitura na pré-escola e o que tem acontecido, considerando as atividades que são trabalhadas em sala e a perspectiva de ensino-aprendizagem dos professores?*

Sendo assim, o presente trabalho tem como foco a análises das atividades destinadas ao aprendizado da Leitura na Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola, e quais são as perspectivas de ensino-aprendizagem do professor, mediante essas atividades destinadas à leitura, para posteriormente estabelecermos relações entre o que se espera que aconteça nessa etapa da Educação Básica e entre o que realmente acontece no cotidiano de nossas instituições de ensino.

Mesmo sabendo que o professor não se configura como o único a proporcionar formas de aprendizagens, pois as crianças aprendem também com outras crianças e com outros adultos com os quais convivem e, ainda em situações onde acontecem interações diversas, segundo Ceará, (2011), o professor, na instituição educacional, é um mediador, ele tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Partindo do pressuposto de que a pré-escola deve ser uma etapa rica em experiências que proporcione às crianças a imersão em um ambiente com variadas práticas de leitura, nosso trabalho tem como objetivo *geral analisar as atividades de leitura na pré-escola, procurando estabelecer relações entre o que se espera que as crianças aprendam sobre leitura e entre o que realmente acontece, tendo em vista as perspectivas de ensino-aprendizagem contempladas nas atividades pelo professor. Este objetivo geral foi dividido em dois objetivos específicos:*

*Investigar quais atividades são destinadas à prática da leitura na pré-escola;*

*Identificar quais perspectivas de ensino-aprendizagem estão contempladas nas atividades destinadas à leitura na pré-escola.*

Esses objetivos foram alvo de nossa pesquisa, pois nos interessa conhecer, com mais afinco, as práticas voltadas para o ensino da leitura de crianças na pré-escola. Devido aos questionamentos surgidos em nosso contexto após o conhecimento de alguns materiais destinados aos profissionais dessa área, dentre eles principalmente, o material intitulado Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, do Parecer CNE/CEB, n° 20/2009, e da Resolução CNE/CEB, n° 5, de 17/12 2009, ambos tratando sobre as diretrizes para o currículo da

educação infantil, surgiu em nós a necessidade de repensarmos uma prática pedagógica que priorize atividades de leitura, oralidade e escrita, porém não antecipando conteúdos de etapas escolares futuras, já que, por muito tempo, o trabalho com a leitura na pré-escola, para alguns, desempenhou esse papel. A partir do conhecimento desses materiais, emergiu o nosso interesse por conhecer as atividades de leitura e as perspectivas de ensino-aprendizagem do professor através dessas.

Vale ressaltar que o trabalho do professor pode sofrer influências de outros aspectos ligados à realidade social, a qual cada um está inserido. Aspectos como as condições de trabalho, a formação como educador, os incentivos a carreira, tanto em termos de remuneração ou em termos de qualificação profissional, os recursos materiais a que tem acesso, dentre outros, podem refletir na prática, mas não podem ser usados como argumentos, para não oferecer experiências que promovam aprendizagem nas diferentes linguagens, as quais as crianças têm direitos.

Cardoso (2012) enfatiza a importância de a criança estar em contato com atividades de leitura, para que venha desenvolver as diversas capacidades envolvidas nesse processo. Para algumas crianças, esse contato mais próximo com a leitura, segundo a autora, torna-se real no ambiente da instituição da educação infantil devido à realidade de muitas crianças que não convivem com adultos ou outros modelos de leitor. Portanto, a educação infantil, como modalidade de ensino distinta das demais, requer uma prática pedagógica que também tem suas peculiaridades, pois deve ser centrada na criança e ser consciente de suas formas diversas de aprender.

Não se trata apenas de fazer por fazer ou não fazer nada. A criança tem direito a ser atendida pedagogicamente com qualidade, tem direito a um professor consciente da importância do seu papel como sujeito mediador entre a criança e o conhecimento, precisando portanto, estar embasado teoricamente, o que vai resultar numa prática que não impõe a alfabetização na pré-escola, mas permite que as crianças familiarizem-se com a cultura letrada através de experiências bem planejadas e significativas.

Em vista de todas as ponderações, apresentamos, a seguir, a organização de nosso trabalho, o qual está estruturado em quatro capítulos, além dessas considerações iniciais. No segundo, abordamos alguns teóricos que tratam da temática da leitura e suas concepções, e da leitura especificamente na educação infantil. Abordaremos, de forma sucinta, a definição de letramento e de alfabetização, com o propósito de deixar clara a implicação de cada processo na aprendizagem das crianças. No terceiro, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa, como o tipo de pesquisa, o contexto e o lócus da

pesquisa, a caracterização dos sujeitos envolvidos e o tratamento e a análise dos dados. No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos durante nosso estudo. Por fim, realizamos as considerações finais, no intuito de poder contribuir de alguma forma com o presente estudo para a melhoria da qualidade da educação de nossas crianças e principalmente suscitar reflexões no que toca à prática pedagógica.

## CAPÍTULO II

---

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, faremos uma exposição sobre concepções de leitura e sobre a importância das experiências realizadas na pré-escola como forma de assegurar e ampliar o contato das crianças com a cultura letrada, enfatizando que este trabalho deverá acontecer numa perspectiva de letramento, sendo o professor o sujeito mediador, que planeja e promove experiências significativas de uso da linguagem. A roda de leitura também será comentada por ser uma atividade permanente na rotina das salas de educação infantil.

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Atualmente, vivemos rodeados de materiais escritos por toda a parte e podemos realizar diferentes leituras em qualquer trajeto que realizamos durante todo o dia. Estamos sempre em contato com uma variedade de materiais escritos com diferentes funções, livros, revistas, cartazes, outdoors, anúncios, propagandas, e outros, cabe a cada leitor selecionar aquela mensagem ou o suporte textual que lhe chamou atenção e que lhe interessa por algum motivo para realizar uma leitura mais detalhada desse material.

Mas será que lemos apenas a palavra escrita? Segundo Leffa (1996), a leitura, na sua definição geral, é um processo de representação que envolve o sentido da visão. O autor afirma que, quando olhamos para um objeto qualquer, este se torna um espelho da realidade que o mesmo representa e, portanto, não lemos somente palavras escritas, lemos também o mundo a nossa volta através dos objetos, e isso nos é permitido por termos certo grau de conhecimentos prévios sobre o nosso mundo.

Sendo assim, essa definição de leitura é ampla, pois vai além da leitura da palavra escrita, e o resultado dessa leitura não depende do objeto em si, mas do leitor que a realiza. Leffa (1996) conclui que esse resultado depende do posicionamento do leitor frente a esse objeto e que um mesmo objeto oferece diferentes leituras para diferentes leitores.

Se um objeto for, por exemplo, uma casa, vai oferecer tantas leituras quantas forem as posições de cada um dos observadores em relação à casa. O

arquiteto fará uma leitura arquitetônica, o sociólogo uma leitura sociológica, o ladrão uma leitura estratégica, e assim por diante. (LEFFA, 1996, p.11).

Desse modo, ao realizar uma leitura de um elemento que representa a realidade, cada leitor põe em evidência os objetivos que pretende alcançar com essa leitura e seus saberes já constituídos anteriormente. Lemos, portanto, sinais não linguísticos quando estes servem de intermediários para que aconteça a leitura, e onde o leitor pode reconhecer o mundo através desses elementos. A esses, o autor chama de imagens fragmentadas.

A leitura, tanto da palavra como a leitura de mundo, só acontece quando se entende o que foi lido. Leffa (1996) afirma que, quando lemos e não entendemos, é o mesmo que olhar e não ver e, portanto, não acontece a leitura, apenas uma tentativa de leitura. Nessa visão, considera-se a leitura de materiais escritos bem mais que a decifração de um código, a percepção do leitor, a compreensão, o que realmente consegue aprender, interpretar, questionar são levados em consideração. O processo é complexo e exige por parte do leitor uma série de habilidades e competências.

## **2.2 Definições restritas de leitura**

Além da definição geral, Leffa (1996) apresenta duas definições restritas de leitura, onde uma se contrapõe a outra e ainda uma terceira definição que busca fazer a conciliação entre essas duas contraditórias. A primeira considera que ler é extrair significado do texto. Sendo assim, o autor diz que, nessa definição, o leitor deverá se esforçar para conseguir extrair esse significado que está dentro do texto e que é portanto exato e completo. Esse leitor, chamado de leitor minerador, precisa realizar uma leitura cuidadosa e reler esse texto várias vezes até que apreenda o conteúdo do mesmo na sua íntegra.

O leitor está subordinado ao texto, que é o polo mais importante da leitura. Se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento de tudo porque o texto é o mundo. Se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque nada há para extrair (LEFFA, 1996, p. 13)

Segundo essa definição de leitura, a mensagem do texto deve ser apreendida pelo leitor, independentemente de seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, o leitor deve entender a mensagem tal qual o escritor a pensou na hora da escrita. Fazer inferências, deduções e ainda ter uma visão diferente da visão do autor do texto não é

permitido ao leitor. A mensagem do texto já foi determinada por quem o escreveu, o leitor precisa então extrair o conteúdo da mensagem sem nada lhe acrescentar.

A segunda definição restrita de leitura, de acordo ainda com Leffa, é de que ler é atribuir significado ao texto. Nesta acepção, o texto reflete segmentos da realidade que cada leitor interpretará de acordo com sua bagagem de conhecimentos prévios que possui sobre o mundo, e como, consequência disso, o mesmo texto proporcionará significados diferentes para diferentes leitores e até mesmo em cada leitura para o mesmo leitor.

De acordo com essa definição, a mensagem do texto não é mais importante que os conhecimentos prévios do leitor, pois são esses conhecimentos que permitirão ao leitor atribuir significado ao texto. A mensagem vai sempre variar quanto a sua interpretação, pois diferentes leitores atribuirão diferentes significados ao mesmo texto.

Porém, para Leffa (1996, p.17), “a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão de outro.” (Leitor e texto) nem na somatória desses dois. O terceiro elemento, que é a interação entre texto e leitor, será necessário para que ocorra a compreensão. Assim, quando o leitor possui uma intencionalidade frente a um determinado texto, aliados a suas competências leitoras, esse processo de interação acontece. Nessa interação, tanto os conhecimentos prévios sobre o texto, como a mensagem do texto implicarão na compreensão do leitor.

Uma das características do processo de interação entre os vários níveis que se estabelecem entre o leitor e o texto é justamente a dispensa de informação de um determinado nível por informação de um outro nível. Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto (LEFFA, 1996, p.22)

Quando acontece interação entre leitor e texto, o leitor pode compreender informações implícitas no mesmo por acionar fontes diversas de conhecimentos desde os conhecimentos prévios como também ortográficos, lexicais, sintáticos, semânticos, todos esses implicam na melhor compreensão da mensagem do texto. Assim, quando a leitura é compreendida, Leffa (1996) diz que houve um encaixe entre texto e leitor. Portanto, a leitura exige a compreensão do leitor, daquilo que está explícito no texto e também daquilo que está implícito, mas que o leitor pode fazer uso de seus conhecimentos para interpretar. (MACIEL; MONTEIRO, 2009)

Para Leffa (1996), a capacidade do leitor em articular o enunciado do texto com seus conhecimentos parte do pressuposto de que “para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo.” (p.25) Desse modo,

sempre que o leitor se depara com o texto, ele aciona esquemas que o orientam a inferir informações que não estão explícitas no texto, se isso não acontece, a leitura torna-se enfadonha, cansativa e puramente mecânica.

Assim, a leitura com compreensão é resultado de um ato intencional, em que o leitor procura, por meio de suas interpretações, aproximar-se ao máximo da intenção do autor, podendo ainda argumentar, concordar ou discordar com o texto escrito e também contribuir para enriquecer a mensagem com seus conhecimentos prévios.

O processo de compreensão, assim como a leitura e a escrita, é algo construído. A escola é responsável por ensinar estratégias de compreensão leitora, a fim de garantir igualdade de oportunidades de construção desse conhecimento. Quanto mais as crianças forem instigadas, e quanto mais vivenciarem situações, onde são desafiadas a compreenderem textos reais, com a mediação do professor, é provável que se tornem, cada vez mais experientes em interpretar, e em apreender conhecimentos acerca de diversos assuntos.

A leitura é essencial ao desenvolvimento e aquisição de saberes de outras disciplinas escolares. À medida que a criança avança no seu processo de aprendizagem, é necessário que aquilo que se ler seja compreendido. A leitura torna-se um fator que pode proporcionar tanto o avanço em leitores que leem com precisão, por exemplo, como o fracasso quando esta for deficiente. Por esses motivos, o trabalho com a leitura, desde a mais tenra idade, é algo que merece atenção, planejamento e avaliação constante.

Todos esses procedimentos supracitados dos estudos de Leffa (1996) se aplicam ao leitor fluente. E quanto à criança que ainda não lê convencionalmente? Cardoso (2012) afirma que é possível trabalhar a leitura com crianças que ainda não são leitoras, tanto no próprio lar dos pequenos como na escola, onde cabe ao professor ajudá-la nesse processo de compreensão, quando realiza uma leitura para esse público. A autora ainda destaca que a função social da leitura deve ser apresentada desde cedo. As crianças devem saber para que serve aquele texto, porque estão lendo, e qual o propósito da leitura. “A leitura precisa fazer parte da vida.” (CARDOSO, 2012, p.39).

De acordo ainda com Cardoso (2012), alguns procedimentos podem ser adotados pelo professor para facilitar a compreensão das crianças em suas diferentes interpretações do que foi lido. Faremos uma breve explanação desses procedimentos posteriormente.

Como percebemos, a leitura é um processo que exige, por parte dos envolvidos, alguns conhecimentos e habilidades que implicarão na sua compreensão, são conhecimentos que precisam ser formados em cada leitor desde as suas primeiras *experiências com a leitura e, mesmo quando já temos uma leitura proficiente*, continuamos aprendendo ao olharmos dentro do texto, para alcançarmos os objetivos que traçamos para essa leitura, compreendendo a leitura não apenas como a decifração de grafemas e fonemas, mas como um ato que desencadeia em nós várias sensações.

Sendo assim, a leitura como uma atividade permanente deve ser valorizada no currículo da educação infantil devido à importância de oferecermos às crianças momentos enriquecedores em contato com diferentes leituras, onde as mesmas possam aprender desde cedo a valorizar e a conceber a leitura como algo importante no nosso meio social.

### **2.3 A leitura na Educação Infantil**

O trabalho com a leitura na Educação Infantil não se resume apenas em ensinar a decifrar o código escrito. É certo que atividades que permitam as crianças refletirem e confrontarem suas hipóteses de escritas são importantes e devem fazer parte das experiências com a linguagem do currículo infantil, principalmente na pré-escola. Porém, mais que isso, a leitura envolve, de acordo com Cardoso (2012), outras capacidades além de decodificar, como: compreender, interpretar, interagir e todas essas podem ser trabalhadas pelo professor da Educação Infantil.

Segundo a autora, as capacidades de decodificar são as que envolvem a diferenciação entre letras e outros grafismos o reconhecimento de letras e compreender como a escrita representa e até ler, reconhecendo globalmente palavras escritas. Já as capacidades de compreender envolvem a utilização de estratégias de leitura como: a antecipação ou predição, a inferência e a checagem de hipóteses, e ainda a capacidade de interagir, que envolve as definições da leitura, com que finalidade foi proposta, no que ela parece ou difere de outras leituras feitas anteriormente, criticar, elogiar e emitir opinião.

Podemos então observar que trabalhar nessa perspectiva é algo que ultrapassa as barreiras das simples tarefas escritas, pois assim teremos um olhar mais focado no processo do letramento, na apreciação da leitura, no encantamento, na busca da aproximação mais ampla das crianças com a cultura letrada.

Proporcionar essa aproximação das crianças com a diversidade de materiais escritos que circulam em nosso meio e oferecer experiências significativas envolvendo leitura devem ser práticas valorizadas na Educação Infantil, pois essas primeiras experiências da criança, de acordo com Fonseca (2012, p.14), “são fundamentais na vida de uma pessoa.” Como a aprendizagem da leitura é um processo que irá ter continuidade na vida escolar das crianças, e espera-se que de forma qualitativa, essa etapa do ensino pode ser, para muitos, a porta de entrada nesse universo tão complexo, porém encantador.

Concordamos com Teberosky;Colomer (2003), quando afirma que, as experiências das crianças com a cultura escrita começam antes mesmo do ingresso na escola. No ambiente familiar, dentro do seu contexto social e cultural, as crianças têm acesso à linguagem escrita de maneira direta ou indireta. Algumas famílias sendo ou não conscientes das influências positivas a leitura no desenvolvimento da criança oferecem desde cedo materiais impressos para que possam manuseá-los, senti-los, tocá-los, ler mesmo sem saber ler e também realizam leituras para essas crianças. Outro grupo de crianças, mesmo não tendo acesso a essa interação direta com a linguagem escrita, não estão de todo tão longe dela, pois a variedade de escritos que circulam no ambiente urbano e doméstico é bastante diversificada, e mesmo não sendo destinado para crianças, acabam sendo importantes para a construção do conhecimento.

Teberosky;Colomer (2003) chamam atenção para o fato de que essas experiências, ainda no ambiente familiar, proporcionam maior oportunidade da criança tornar-se leitora mais cedo do que as crianças que não têm acesso a essas experiências, o que vem caracterizar o efeito Mateus<sup>1</sup>.

De acordo com Teberosky; Colomer (2003), “o efeito Mateus é um fenômeno de influência em duas direções: O efeito de que o rico se enriquece e o pobre se empobrece.” Sendo assim, é, portanto, papel da escola compensar essas diferenças, fazendo com que crianças que não tenham essas experiências no ambiente familiar possam vir a ter na sala de aula e assim, conseqüentemente, possam permitir a todos oportunidades variadas de experiências e interação com a linguagem.

Desta forma, enfatizamos que as crianças precisam ter acesso a variadas formas de perceber suas funções, formas e expressões, para que, mais tarde, cada criança, ao

---

<sup>1</sup> O efeito Mateus, segundo as autoras, é uma homenagem ao evangelista Mateus, por ter sido o primeiro a chamar a atenção para esse fenômeno das desigualdades em oportunidades e vivências de leituras.

seu tempo, dentro do seu ritmo, torne-se leitor e escritor de textos, dentro do que se espera para cada etapa, porém fornecendo a base para um processo que, se continuado em etapas futuras, garantirá êxito por parte dos envolvidos, desde que sejam respeitados os limites e as possibilidades de cada criança.

O contato da criança desde ainda bem pequena com materiais escritos é importante, mas apenas entregar material escrito para que possam manusear não garante o êxito do real trabalho com a leitura. O que realmente faz surtir efeito é a intenção pedagógica que está por trás de cada atividade desenvolvida para e com as crianças. Saber que tipo de leitores queremos formar e que estratégias traçaremos para alcançarmos os resultados esperados, implica, em assegurar um trabalho voltado para o desenvolvimento pleno da criança, que, além da alfabetização, pode alcançar as capacidades de ler, escrever em seus usos sociais e conseqüentemente produzir textos.

Não precisamos esperar que as crianças cresçam para iniciarmos esse trabalho. Na Educação Infantil, precisamos inserir nossas crianças em um contexto de letramento, onde a leitura seja apresentada com funções diversas, com atividades sistematizadas e articuladas, de forma que as crianças percebam o porquê de estarem lendo e ainda que façam isso por prazer. Nesse sentido, o professor é o principal mediador entre o seu grupo e as atividades que considera interessantes desenvolver com os mesmos, visando à formação de capacidades e habilidades leitoras. Além disso, é importante permitir a interação com práticas sociais de leitura e de escrita e também de sua apropriação, atentando sempre para os direitos da criança e suas especificidades.

#### **2.4 Professor Modelo de Leitor**

Fonseca (2012) ressalta a importância de o professor ser consciente das suas ações no que se refere ao trabalho com a linguagem, pois cada leitura apresentada para as crianças deve ter um propósito, ou seja, é preciso deixar clara a finalidade da leitura, para facilitar a compreensão de que o texto oferece um conteúdo e que podemos selecionar algo que queremos dele.

Ao sabermos qual o propósito leitor que guia nossa leitura, ou seja, para que estamos lendo, temos mais condições de decidir o que fazer, que tipo de texto escolher, quais procedimentos realizar. Diante de cada propósito leitor, o professor explicita às crianças quais são os procedimentos mais adequados. Quando dizemos explicitar, queremos dizer mostrar. Sendo assim, o professor mostra ao aluno como lidar com o texto diante do propósito leitor em questão (FONSECA, 2012, p. 30).

A leitura requer intencionalidades, as quais podem ser as mais diversas. De acordo com a autora, lemos para buscar uma informação precisa ou de caráter geral, para aprender mais sobre um assunto, para seguir instruções, para revisar algo que escrevemos e também por prazer. Através de práticas reais de leitura, tendo a figura do professor como mediador, a criança vai aprendendo a função social da leitura e também comportamentos leitores mesmo antes de aprender a ler convencionalmente.

Por isso é necessário que o professor compreenda, como afirma Simonetti (2007), a indissociabilidade da alfabetização do letramento. Mesmo não sendo o papel da Educação Infantil de alfabetizar as crianças, deve-se permitir que as mesmas tenham acesso ao objeto social do conhecimento que deve ser a leitura, a escrita e a oralidade

A criança se desenvolve interagindo com o meio social no qual está inserida. Rego (1995), em seus estudos sobre a perspectiva vygotskiniana do desenvolvimento infantil, numa abordagem sócio histórica, enfatiza que, para Vygotsky (1984), o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive.

Nesse contexto social, a qualidade das interações trará implicações para a construção de novo saberes. Desse modo, experiências com a linguagem onde o professor se apresenta como modelo de leitor e de escriba devem fazer parte da rotina das salas de aulas da Educação Infantil, este é um direito da criança garantido na Resolução Nº 5, De 17 de Dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O artigo 9º, inciso III, da referida resolução, especifica que as práticas pedagógicas devem incluir atividades que: “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (BRASIL, 2009)

A criança é um ser ativo, curioso, que está sempre se relacionando com o outro, seja com o adulto ou com outras crianças, sempre aprende e compartilha seus saberes. O aprendizado da leitura é também um processo construído socialmente. Para Junqueira Filho (2001), a forma mais simples de promover o aprendizado da leitura e da escrita é lendo e escrevendo com as crianças. O autor ainda acrescenta que, se esse processo não for bem explorado, certamente comprometerá seu êxito.

Junqueira Filho (2001) argumenta acerca do que já foi falado sobre a importância da leitura e da escrita como função social ser apresentada às crianças para que, à medida que lemos e escrevemos com elas, seja possível favorecer a descoberta do

valor da linguagem na vida de cada um e nas diferentes realidades as quais pertencem o grupo de crianças. O autor enfatiza ainda que esse processo não pode ser algo imposto, precisa fazer sentido, ou seja, para as crianças se motivarem e se dedicarem a aprender, precisam estar encantadas porque estão aprendendo algo útil e que, portanto desejam descobrir.

Alguém já disse que quando alguma coisa faz sentido para alguém, esse alguém consente em organizar suas energias, seus conhecimentos adquiridos, seu tempo, para se dedicar e aprender aquela coisa que lhe faz sentido. Do contrário, se não lhe faz sentido, não tem por quê. (JUNQUEIRA FILHO, 2001 p.47)

O professor pode, muitas vezes, ser o único modelo de leitor a quem uma criança possa apreciar, ouvir e encantar-se. Nesse caso, a sua figura e o seu papel tornam-se imprescindíveis para que essa criança tenha a oportunidade de adentrar de forma prazerosa nesse universo cheio de descobertas e significados que constitui o mundo da leitura e da escrita.

## **2.5 A Roda de Leitura**

A rotina didática das salas de crianças da Educação Infantil, segundo Ceará (2011), precisa ser planejada intencionalmente para atender às especificidades desse público e para o alcance dos objetivos pretendidos em cada atividade. Somente quando planejamos, conhecendo a criança com a qual nos relacionamos, é que podemos definir quais ações didáticas podem ser significativas para o grupo. Esse planejamento deve incluir sempre o ato de avaliar o que deu certo, o que não deu certo, como melhorar e ou modificar, sempre centrado na criança e respeitando suas formas de aprender.

O denominado tempo de leitura, ou a roda de leitura, se configura em uma atividade permanente da rotina didática que, de acordo com Fonseca (2012, p.42), “possibilita a familiarização com novos conhecimentos e conteúdos por meio da rerepresentação constante.” O ato de ler para as crianças e com as crianças torna-se um momento riquíssimo de novas aprendizagens sobre diversos assuntos e apresenta a leitura de uma forma funcional e abrangente, pois neste ato, além da leitura, incluem-se a oralidade, a visualização de imagens e a expressão corporal, por exemplo.

E por que roda? Segundo Cardoso (2012), dispor as crianças em círculo facilita a visualização do professor pelo grupo e vice-versa, melhora a escuta e a condução da atividade pelo professor, e ainda cria a ideia de unidade, pois todos partilham de um

mesmo objetivo. Contudo, somente a forma de dispor as crianças em roda e ser uma atividade diária não garante o êxito do real sentido da roda de leitura. A roda precisa ser antes de tudo planejada cuidadosamente, desde a escolha do que se vai ler, com qual finalidade e que procedimentos serão realizados para que as crianças possam usufruir de uma leitura que possa fazer surgir sensações de encantamento, de prazer, de surpresa, de alegria e até mesmo, algumas vezes, de medo ou de tristeza.

Adotar determinados critérios antes, durante e depois da leitura feita para as crianças, torna essa atividade qualitativamente produtiva, dentro do que é esperado na Educação Infantil. De acordo com Fonseca (2012), apresentamos abaixo alguns procedimentos que são necessários para a realização dessa atividade, como:

Antes da leitura – Ao escolher o que ler, o professor deverá conhecer esse material e planejar como fazer essa leitura, fazer antecipações, mostrar ilustrações se for o caso, apresentar o autor, se possível, apresentar outras obras, fazer comentários sobre o assunto para despertar o interesse ou para ajudar se a leitura for mais complexa, contar como conheceu esse material. (p. 48)

Durante a leitura – dar atenção e responder perguntas objetivamente para não perder o foco ao surgir comentários que pareçam não estar relacionado com a leitura, perguntar o que o fez lembrar naquele momento, procurar comentar e fazer suspense para chamar a atenção dos que estão distraídos, não mudar o significado das palavras por considerá-las difíceis, pois isso impede que as crianças aprendam novas palavras, pode-se fazer perguntas para causar expectativas como “*E se fosse conosco, o que faríamos?*” (p. 49)

Depois da leitura – fazer e ouvir comentários sobre o que foi lido e deixar as crianças exporem suas mais diversas interpretações e apoiá-las nessas tentativas. Pode-se ainda relacionar o que foi lido com algo já conhecido do grupo e também reler trechos que mais chamou a atenção. (p. 50)

É preciso que o professor tenha um olhar atento e sensível, para perceber quais interesses estão implícitos nas falas ou gestos das crianças, quais curiosidades elas têm sobre o mundo em que vivem para, com isso, trazer para a roda de leitura textos que atendam a esses interesses. A roda não pode ser apenas um momento obrigatório na rotina, precisa ser apreciada, esperada e necessária para despertar nas crianças o desejo de também tornarem-se leitoras e para que, desde cedo, aprendam comportamentos e habilidades de leitor, mesmo não lendo ainda convencionalmente.

## 2.6 Letramento, Alfabetização e a Educação Infantil

O termo letramento, segundo Peitoxo et al (2004), se originou de uma palavra da língua inglesa denominada *literacy*, que representa condição ou qualidade de educado, especialmente para ler e escrever e surgiu a partir da década de 1980, com a constatação da necessidade de criar um termo para designar práticas sociais de leitura e escrita. Até então, aqui no Brasil, apenas os termos alfabetização e analfabetismo eram usados para se referir a dois grupos específicos, o primeiro que possuía o domínio da leitura e da escrita, sendo considerados alfabetizados, mesmo que estes assinassem apenas o próprio nome, e o segundo grupo que não tinham acesso a esse conhecimento, denominados de analfabetos. O termo letramento compreende então, de acordo com Maciel e Monteiro (2009), o exercício efetivo e competente da leitura e da escrita nas mais diversas situações em que o uso das mesmas se faça instrumento para suas interações.

Segundo Soares (2003), existem ainda pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, podem possuir um certo grau ou nível de letramento, elas sabem as funções e usos da língua, mesmo não sabendo ler e escrever, sendo, pois, a alfabetização entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética. Um exemplo citado pela autora é da criança que, mesmo ainda não sabendo ler e escrever convencionalmente, mas que vive em um ambiente onde é habituado a experiências de uso da leitura e da escrita, finge que lê um livro, fazendo uso de comportamentos leitores vivenciados anteriormente.

Para Soares (2003), pode também acontecer o inverso, alguém pode ser alfabetizada e não ser letrada. Segundo a autora, algumas pessoas podem saber ler e escrever, mas não praticam essas habilidades, não sendo capazes de escrever até mesmo um bilhete ou interpretar textos considerados simples. Porém Peitoxo et al (2004), discorda desse argumento da autora, pois segundo o mesmo não se pode admitir que, em se tratando de indivíduos que vivendo em uma sociedade grafocêntrica, possa ser considerado não letrado. Para Peitoxo et al (2004), o que se pode constatar é que existem diferentes níveis de letramentos, pois o contexto social ao qual cada indivíduo está inserido, trará influências em suas necessidades e exigências de relacionar-se com práticas de letramento.

Para Simonetti (2007, apud SOARES, 2003) é importante sabermos diferenciar o termo alfabetização do termo letramento, pois, segundo a autora, a suposta confusão entre os conceitos tem gerado o que ela chama de “Desinvenção” da alfabetização.

Como alfabetizar compreende ensinar as tecnologias da leitura e da escrita, para que esse aprendizado ocorra é necessária uma metodologia que dê conta das especificidades desse processo. Até que a criança se aproprie de toda a complexidade do sistema de escrita alfabética “É preciso ter um método, uma proposta fundamentada numa teoria sólida para se produzir uma ação didática de qualidade.” (SIMONETTI, 2007, p.44).

Sendo assim, apenas inserir as crianças num ambiente letrado, oferecendo material escrito e lendo para elas não é suficiente para o processo de alfabetização, pois as crianças, para aprenderem as convenções desse sistema, devem ser ensinadas, sendo preciso uma prática pedagógica sistematizada, contextualizada, consciente das intenções, mediações e interações oferecidas para esta finalidade.

Como salientamos anteriormente, o termo letramento refere-se ao exercício efetivo e competente das habilidades de leitura e escrita. Entretanto, devemos ressaltar que, embora letramento e alfabetização sejam processos diferentes, estão interligados e são indissociáveis e simultâneos. Para Soares (2003), o letramento compreende tanto a alfabetização como o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. Quando aprendemos a ler e escrever, somos capazes de ter uma visão diferente das coisas a nossa volta, também nos tornamos usuários desse sistema de acordo com nossas necessidades, sem precisarmos de alguém para isso, nos emancipamos para usarmos essa tecnologia com a função que queremos, seja para informar, comunicar, aprender, divertir, e tantas outras possibilidades que temos de fazermos uso da leitura e da escrita.

Autores como Soares (2003) e Simonetti (2007) argumentam que o ideal é a concretização de uma prática pedagógica capaz de alfabetizar-letrando, sem permitir que um processo se sobreponha ao outro, pois, à medida que aprender o código, é necessário e útil numa sociedade que valoriza a cultura escrita, é também útil e necessário inserir-se efetivamente em práticas de letramento.

Na educação infantil, tratando aqui principalmente das turmas de pré-escola, as práticas de leitura e escrita devem fazer parte do trabalho pedagógico do professor. Nessa etapa escolar, não é obrigatório alfabetizar as crianças, mesmo porque em se tratando de um processo complexo, a aquisição das habilidades de ler e escrever será o objetivo central dos três primeiros anos escolares posteriores à pré-escola, porém, quando são inseridas em práticas que envolvem a cultura letrada, as crianças aprendem a pensar sobre ela, criam o gosto por ouvir, ler e encontram recursos para arriscarem suas primeiras escritas.

Segundo Junqueira Filho (2001), não podemos fingir que não percebemos o interesse das crianças pelas questões relativas à leitura e à escrita, porque decidimos que essas questões só poderão ser trabalhadas a partir do primeiro ano do ensino fundamental e negar-lhes o direito de receberem informações a respeito da linguagem. Para o autor, é importante criar e garantir, na rotina do grupo, situações diversas de leitura e escrita nas quais as crianças explorem as relações entre a utilização de linguagem escrita com a organização do mundo em que vivem.

As situações reais de uso da linguagem podem ser as mais diversas como escrever com as crianças um recado para os pais avisando de uma reunião, escrever as regras de convivência e sempre recorrer a esta frente algum conflito que exija a releitura desses combinados, fazer convites para as festividades escolares, confeccionar crachás, criar agenda com endereço, telefone e data de aniversário de alguns colegas, estabelecer correspondência com colegas da própria sala ou de outra, ler e escrever sobre assuntos diversos, dentre outros. As possibilidades não se esgotam. Sendo assim, é preciso salientar que os conhecimentos sobre a leitura e a escrita devem ser construídos e contextualizados através de atividades lúdicas e significativas.

Quando propomos atividades prazerosas de letramento na educação infantil, estamos contribuindo e de certa forma iniciando nossas crianças no processo de alfabetização. Afirmamos isso, conscientes e respeitando que, esse trabalho não deve ser centrado apenas no aprendizado do código e de forma mecânica. Como já falamos da indissociabilidade entre os dois processos, no momento em que propomos práticas reais de uso da leitura e da escrita, estamos instigando a curiosidade das crianças pela linguagem escrita e, com isso, fazendo com que se sintam atraídas por desvendar esse universo.

De acordo com o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011, p. 50-51), as experiências com as linguagens oral e escrita, destinadas a faixa etária de quatro e cinco anos, devem incentivar as crianças a aprenderem a:

*Dar avisos;*

*Relatar situações como passeios realizados ou outros acontecimentos;*

*Falar sobre o que sabe sobre um determinado assunto ou situação;*

*Reconhecer e usar rimas em suas brincadeiras e produções orais e escritas;*

*Conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores;*

*Relacionar texto e imagem e antecipar sentidos na leitura de histórias;*

*Reconhecer nomes e características dos personagens das histórias lidas ou contadas;*

*Reconhecer os usos e as práticas da linguagem escrita;*

*Escrever o próprio nome e produzir outras escritas infantis.*

Todas essas aprendizagens devem ser proporcionadas dando as crianças oportunidades de viver sua infância no cotidiano da Educação Infantil. Não podemos esquecer que a criança é um ser brincante, tem sua forma própria de interagir, de explorar e de aprender, por isso, considerar as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica nessa etapa é fundamental para garantir a construção de conhecimentos significativos sobre si e sobre o mundo.

A linguagem escrita se constitui como mais uma das múltiplas linguagens que, na Educação Infantil, temos o dever enquanto professores de valorizá-las nas nossas práticas pedagógicas. Para que a criança se desenvolva integralmente, é necessário possibilitar o acesso a outras formas de linguagens que também contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Além da linguagem escrita, a linguagem oral, a brincadeira, a música, a dança e as artes plásticas precisam de igual modo ser vistas como formas da criança interagir nas mais diversas situações onde se encontra inserida.

---

## CAPÍTULO III

---

### METODOLOGIA

Neste capítulo, faremos uma explanação dos aspectos metodológicos do nosso trabalho. Detalharemos cada um dos tópicos desenvolvidos em nossa pesquisa, como: o tipo de pesquisa realizada, o contexto e o lócus da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e os procedimentos para a construção dos dados. Cada um desses pontos configura-se parte importante na obtenção de nossas interpretações e compreensões.

#### 3.1 O tipo de pesquisa realizada

O tipo de pesquisa com a qual escolhemos trabalhar foi a qualitativa. Essa abordagem nos permite investigar um fato da realidade social, sendo a observação desse fato uma metodologia para alcançar os objetivos traçados, quanto ao objeto de estudo.

De acordo com Minayo (2011 p.21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, o nosso objeto de pesquisa, ou seja, a prática pedagógica da professora em relação ao ensino da leitura na pré-escola, faz parte dos fenômenos da realidade social e pode ser analisado e interpretado.

Nesse trabalho, seguimos as fases do ciclo da pesquisa qualitativa. Conforme a autora citada acima, esse ciclo compreende três etapas, sendo a primeira a fase exploratória, a segunda, o trabalho de campo, e, por último, a análise e tratamento do material empírico e documental. É importante ressaltar que, para a autora, a pesquisa social “é um produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório” (MINAYO, 2011, p. 27)

A provisoriedade à qual a autora se refere é inerente das diversas transformações pelas quais a sociedade passa ao longo dos anos, resultando disso novas formas de conceber e interpretar as diferentes realidades. Desse modo, a pesquisa social busca compreensão dos fatos da realidade, a partir de uma questão que se procura resposta.

#### 3.2 O Contexto e o Lócus da Pesquisa

O Instituto de Educação Infantil onde realizamos nossa pesquisa é o único na sede do município de Ibicuitinga, para atender todas as crianças na faixa etária para essa

modalidade. Inaugurado em 2012, foi adquirido em convênio com o governo municipal e com o governo federal, através do Programa do FNDE- ProInfância. Atende atualmente um total de 335 crianças, sendo 159 na Modalidade Creche e 176 na Modalidade Pré-escola. Vale ressaltar que, na modalidade creche, o instituto só recebe crianças a partir dos dois anos, pois a estrutura física não comporta a demanda. Todas as salas de aulas são ocupadas no período da manhã e tarde por diferentes turmas.

A Instituição possui oito salas de aula, sendo todas ocupadas no período da manhã pelas turmas de creche, e à tarde pelas turmas de Pré-escola. Em cada sala, trabalham uma professora titular e uma auxiliar de professora, atendendo a uma média de vinte crianças em cada sala. A estrutura física consta ainda com cantina, sala de professores, sala da direção, depósito de merenda, depósito de material de limpeza, sala de leitura, banheiros adaptados ao tamanho das crianças, um pátio coberto onde as crianças brincam e também serve como refeitório, um grande espaço com areia, onde fica o parquinho com alguns brinquedos de madeira como: gangorra, balanço e escorregador. É um ambiente bem cuidado, amplo e muito acolhedor.

A sala onde realizamos as observações é também um espaço aconchegante. Nela são acolhidas dezessete crianças de quatro e cinco anos de idade. O mobiliário consta apenas de cadeiras e mesas, quadro negro e quadro branco e armários nos quais são guardados todos os materiais das crianças. Alguns cantinhos organizados pela professora estão dispostos pela sala: o cantinho da leitura (algumas capas de livros infantis sobre a mesa e outras coladas na parede), o cantinho do faz de conta (uma caixa enfeitada com algumas roupas e acessórios), o cantinho da ciência (gravuras recortadas de animais coladas na parede).

Em uma das paredes da sala, está fixada a lista nominal da turma, o alfabeto, os números até dez, alguns personagens de desenhos animados e também fotografias das crianças em situações diversificadas de suas vivências e rotinas diárias.

A sala não é muito espaçosa, mas, a professora organiza cadeiras e mesas em um dos cantos da sala enquanto as crianças brincam, facilitando assim os movimentos e as interações nas brincadeiras. Os brinquedos ficam guardados em uma caixa de papelão em cima do armário. Todavia estes não são muitos, apenas alguns carrinhos, bolas, blocos de encaixe e algumas panelinhas. Todas as brincadeiras são realizadas na sala de aula e algumas vezes a professora organiza uma brincadeira no pátio coberto, o parquinho não pode ser utilizado pelas crianças por não ter cobertura contra o sol e assim, ficando muito quente no período da tarde.

### 3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa aqui relatada foi realizada durante o mês de março de 2015, na sala de aula da professora que aqui chamaremos pelo nome fictício de "Luíza". A mesma é formada em Licenciatura Plena em História, sendo Especialista em Gestão Escolar. A docente já trabalha na Educação Infantil há catorze anos. A auxiliar de sala é uma jovem de pouca idade, acabou de cursar o Ensino Médio, e esta é a sua primeira experiência em sala de aula. Não mencionaremos muitas vezes o nome auxiliar, por termos percebido que existe entre ambas uma divisão de tarefas. Enquanto a professora Luíza se ocupa do fazer pedagógico especificamente, a sua auxiliar se ocupa com ações que garantem o cuidado, como: lavar as mãos das crianças, levá-las ao banheiro, pegar o lanhe, cuidar nas brincadeiras para que não se machuquem e apoiar a professora em tarefas, como colagem das atividades nos cadernos, fazer pontas de lápis. Todavia nunca se envolvendo diretamente com as atividades ditas pedagógicas, que são o alvo de nossas observações.

A professora e sua auxiliar de sala residem na sede do município, não muito longe da escola e são, portanto, conhecidas pelos pais das crianças. Aparentemente são pessoas e simples e demonstram bastante compromisso com o trabalho que exercem.

A professora, é uma senhora casada, tem filhos, netos e, segundo a mesma, tem uma história de vida cheia de lutas e superações. Quando começou a lecionar, ainda não havia cursado um curso de graduação, porém, participava de uma formação continuada para professores denominada **PROFORMAÇÃO**, sendo este seu primeiro contato com estudos que lhes proporcionaram, segundo ela, o conhecimento sobre algumas teorias da educação, resultando desses conhecimentos a melhoraria da sua prática pedagógica.

A professora mantém uma relação amigável com as crianças, é bastante atenciosa, está sempre conversando, estimula aqueles que não querem participar de algumas atividades, procura ouvir as opiniões das crianças e se mostra preocupada com o aprendizado do grupo, dentro do que ela considera importante ensinar.

As crianças parecem ficar bem à vontade na sala de aula. Demonstram cordialidade e companheirismo umas com as outras, ajudando-se mutuamente. Durante as observações, pudemos presenciar algumas manifestações de afeto entre o grupo e raras situações de conflitos, que foram logo solucionadas com a ajuda da professora.

### 3.4 Procedimentos para a Construção dos Dados

A diretora da instituição nos recebeu com muita simpatia, explicamos detalhadamente o trabalho que pretendíamos realizar, e ela pediu para que voltássemos no dia seguinte, pois a mesma se encarregaria de falar com as professoras das turmas de pré-escola, para, juntas decidirem, na sala de qual delas aconteceriam as observações. Portanto a professora a qual observamos não foi escolhida por nós mesmos, foi uma escolha do núcleo gestor em comum acordo com a mesma. No dia seguinte, voltamos para conhecer a professora e explicamos nossa pesquisa e como realizaríamos as observações. Ela se mostrou muito tranquila e disse que já tivera outras cursistas em sua sala realizando trabalhos como este.

Durante o mês de março, realizamos cinco visitas à sala de aula em dias alternados, ficando com a professora durante toda a aula, no horário da tarde. Todas as visitas foram marcadas com antecedência.

Na primeira visita, a professora nos apresentou para as crianças, e no ensejo, pedimos permissão para ficarmos com elas alguns dias. As crianças concordaram e nos acolheram com carinho. Algumas vezes, durante os dias que estivemos na sala de aula, fomos surpreendidas com abraços aconchegantes que expressavam o quanto éramos bem-vindos.

A professora e sua auxiliar se mostraram bastante compreensivas e abertas ao nos receberem. A professora nos falou de outros trabalhos que já havia participado, permitindo que outros acadêmicos também realizassem observações em sua sala de aula mostrando-se apta a contribuir, segundo ela, com o que precisássemos.

Na sala de aula, observamos as atividades envolvendo a leitura, que a professora Luíza desenvolveu. Também, em alguns momentos no qual tivemos a oportunidade, dialogamos sobre questões referentes a sua formação e sobre seus saberes, enquanto professora de Educação Infantil, constituídos ao longo de seus catorze anos de experiências. Fizemos anotações, descrevendo cada uma dessas atividades, procurando perceber quais intenções pedagógicas a mesma priorizava ao planejar as atividades, e também quais apareciam no seu discurso oral. A professora também nos cedeu o seu caderno de planos de aula, e isso nos norteou para que pudéssemos confirmar ou não as nossas hipóteses e interpretações.

Para nossa posterior análise, optamos por observar todas as atividades envolvendo leituras, realizadas durante as rotinas diárias em sala de aula. Utilizamos para

esses registros um caderno, o qual intitulamos de “caderno de registros”. Descrevemos o passo a passo de cada uma dessas atividades, sendo esse o nosso principal alvo de registro. Porém, também optamos por fazer anotações a mais acerca de algumas ações desenvolvidas nas rotinas diárias, mesmo que não fossem atividades de leituras, como as brincadeiras de faz-de-conta e outras. Todavia configuravam-se como práticas importantes para as crianças. Registramos algumas falas da professora e as reações das crianças frente às atividades, por considera-las úteis a nossa análises dos dados.

O caderno de plano de aulas cedido pela professora nos possibilitou o conhecimento de algumas intenções pedagógicas da mesma ao planejar suas atividades. Citamos algumas, porque nem todas as atividades estavam descritas no plano. As observações e os registros, do desenrolar da rotina didática, também nos forneceram alguns dados sobre as relações estabelecidas na sala de aula, entre as crianças e seus pares, e entre as crianças e os adultos responsáveis pelo processo de cuidado e educação desse grupo. Então a nossa análise girou em torno das observações que fizemos nas aulas, registradas em nosso caderno de registro.

### **3.5 Procedimentos Metodológicos**

A questão norteadora do nosso trabalho se preocupa em procurar estabelecer relações entre o que se espera sobre a aprendizagem de leitura na pré-escola e entre o que realmente tem acontecido, considerando as atividades que são trabalhadas em sala e a perspectiva de ensino aprendizagem adotada pela professora. Nossos objetivos específicos, visam, identificar quais atividades são destinadas às práticas da leitura na pré-escola e ainda, investigar quais perspectivas de ensino-aprendizagem estão contempladas nessas atividades. Sendo assim, a análise das atividades destinadas ao trabalho com a leitura, desenvolvidas pela professora com a turma de crianças, foi nosso principal meio de obtermos nossas interpretações da realidade vivenciada na sala de aula.

Conhecer essas atividades e a perspectiva do professor ao planejar e desenvolver um trabalho voltado para o ensino da leitura é necessário, pois, numa sociedade que cada vez mais valoriza as práticas de letramento em várias situações cotidianas, inserir as crianças desde cedo nessas práticas torna-se algo imprescindível.

Para alcançar nossos resultados, realizamos visitas à sala de aula de uma professora da pré-escola, permanecendo em sala durante todo o período da aula, com a

intenção de observar a prática pedagógica e todas as outras relações estabelecidas no cotidiano dos envolvidos.

Para colher as informações fizemos uso de um caderno de registros, onde anotamos os principais pontos para uma análise posterior. Ressaltamos que mantivemos com a professora algumas conversas informais e com seu consentimento solicitamos fazer uso de algumas de suas falas se assim fosse necessário.

Os dados obtidos foram analisados, vinculados às concepções de alguns teóricos que consideram a leitura um processo de representação complexo, que exige para sua compreensão uma interação constante entre leitor e texto, como Leffa (1996), e outros como Fonseca (2012), Cardoso (2012), e Simonetti (2007), que nos mostram como o fazer pedagógico baseado em conhecimentos teóricos sobre o ensino-aprendizagem, podem ser mais produtivo. Todos esses autores apresentados no referencial deste trabalho nos permitiram um conhecimento já constituído sobre o tema abordado.

## CAPÍTULO IV

---

### ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, faremos uma análise dos dados que coletamos na sala onde realizamos nossas observações, enfatizando o trabalho com a leitura na pré-escola numa perspectiva de letramento, que, para nós, deve fomentar o desejo pela leitura e contribuir para a formação do leitor e produtor de textos.

A presente pesquisa teve como objetivos investigar as atividades destinadas à leitura na pré-escola e, através da análise dessas, conhecer as perspectivas de ensino-aprendizagem do professor sobre a leitura. Nosso intuito é procurar estabelecer relações entre o trabalho real, que é hoje realizado nas salas de aula das turmas de pré-escola, e o que indicam vários documentos e obras sobre um trabalho com a linguagem, que deve ser voltado para a familiarização com a leitura e a escrita, por meio da vivência de situações, onde a diversidade de portadores e gêneros textuais faça parte dessas atividades, e as suas funções reais de comunicação sejam apresentadas, tornando-se a base dessa prática a ser desenvolvida com crianças que estão começando o processo de iniciação à leitura e a escrita.

Queremos enfatizar que o trabalho do professor pode sofrer influências por alguns aspectos da sua realidade, fazendo incidir sobre a sua prática alguns pontos que não cabem a nós caracterizá-los como certo ou errado, porém promover uma reflexão sobre a realidade encontrada no nosso campo de pesquisa.

Outro ponto que também gostaríamos de enfatizar refere-se ao tempo da pesquisa, considerado pouco para abranger a dimensão das inúmeras relações que permeiam as práticas pedagógicas da professora.

As considerações feitas aqui, estão relacionadas às observações e às práticas da professora expressando um pouco sobre a realidade da rotina de dezessete crianças no tocante as suas primeiras experiências sistematizadas com a leitura.

#### **4.1 Atividades Destinadas à Leitura na Sala de Aula**

Como já salientamos em capítulos anteriores, de acordo com os teóricos que fundamentam nosso trabalho, o espaço da educação infantil deve proporcionar às crianças experiências diversas com a leitura. Por ser essa fase de vida o momento em

que a criança age com curiosidade sobre tudo e aprende sobre diferentes assuntos, buscando satisfazer suas curiosidades e encontrando respostas para suas perguntas. Não podemos assim, deixar esse tempo passar sem aproveitá-lo para aproximá-la das diferentes leituras, garantindo diferentes aprendizagens.

Com base em nossos registros, realizados em sala de aula, iremos agora descrever e analisar as atividades destinadas à leitura na sala de aula da professora Luíza, atendendo a um de nossos objetivos específicos, que é conhecer quais são as atividades de leitura destinadas às crianças da pré-escola. Dentre as atividades desenvolvidas em sala de aula, mencionaremos cinco dessas. Na rotina que vivenciamos e analisamos, uma dessas experiências observadas é a roda de leitura diária de histórias infantis. Esta é a principal atividade de leitura desenvolvida pela professora Luíza, (o termo principal se refere a não termos presenciado leitura de outros gêneros). Para essa atividade, a professora já traz o livro selecionado. Presenciamos a leitura de histórias como: *Os três porquinhos*, *Branca de neve*, *A ovelhinha negra*, *Chapeuzinho vermelho* e *Dona baratinha*.

A professora dispõe as crianças em círculo sentadas no chão e diz que é a hora da história. Não existem, na sala, tapetes ou almofadas para que as crianças sentem, mesmo assim, se mostram interessadas por essa atividade e todas procuram um lugarzinho próximo à professora. Algumas vezes é necessária a intervenção de Luíza, para que concordem em sentar em outro lugar.

As histórias como os contos tradicionais é o gênero escolhido. Esta escolha deve ser relacionada ao poder que possuem de encantar as crianças e de prender sua atenção. Também possibilita a aprendizagem da narrativa oral pelas crianças e aumenta o repertório de histórias e de palavras conhecidas pelo grupo. Não resta dúvida que essas histórias podem ser a porta de entrada das crianças para a leitura, (FONSECA, 2012).

Porém, é preciso, ainda na Educação Infantil, apresentar outros propósitos, outras finalidades para as quais a leitura é destinada em situações reais de usos no cotidiano das crianças. Autores como Leffa (1996), Fonseca (2006) e ainda Cardoso (2006) ressaltam a importância da finalidade da leitura ser fundamental para o processo de compreensão da mesma. Não podemos negar o acesso das crianças a outras formas de leituras, igualmente instigantes, como a leitura de poesias, de textos informativos, de cartas, de convites, fábulas e tantos outros gêneros, que, de acordo com o planejamento do professor, pode ser exposto para que o grupo conheça, aprecie e possa, aos poucos,

familiarizar-se com as especificidades de cada um. Ao trabalhar apenas um gênero textual, a professora perde a possibilidade de ampliar os conhecimentos das crianças sobre a diversidade de gêneros existentes em circulação.

Um fato observado na leitura das histórias nos chamou bastante atenção e merece uma reflexão é que após a leitura feita pela professora, as crianças querem pegar o livro para também realizar suas leituras, porém a professora escolhe apenas uma criança a cada dia para fazer essa leitura.

Assim, o contato das crianças com o livro, no caso “o livro lido” pela professora na roda de leitura, é permitido apenas para uma criança por dia, ou no máximo duas, quando estas insistem. O restante parece ter se acostumado com esta regra que os proíbem de também tocar o objeto desejado por todos. Assim, eles demonstram o interesse pelo livro, quando, ao ser escolhido o aluno para ler do seu jeito a história que já fora lida pela professora, todos procuram se acomodar perto da referida criança, demonstrando que também gostariam de ler sozinhos, aquela história.

Como se desenvolve o gosto pela leitura e priva as crianças do contato direto com o livro? As crianças, nesta fase, gostam de imitar que estão lendo, gostam de apreciar as gravuras contidas nos livros, e esse desejo precisa ser respeitado e incentivado. A imitação, a qual no referimos, segundo Maia (2007), entendida não como uma repetição mecânica, mas como a reconstrução de atos observados pela criança, que lhe possibilita realizar ações que estão além de seus limites. Esse fazer de conta que está lendo torna-se uma atividade que, segundo a autora citada acima, contribui para o aprendizado da leitura, pois a criança recria algo vivenciado, colocando nesse ato todos os seus conhecimentos já constituídos sobre o que está imitando, como é assim também na brincadeira de faz-de-conta. Portanto, não permitir que todas as crianças que sintam o desejo de tocar e ler o livro naquele momento, realizem suas próprias leituras, é, não acreditar, ou não ter conhecimento da importância desse ato para o aprendizado da criança pequena.

O ambiente da Educação Infantil, os espaços, os materiais também se constituem fatores importantes no trabalho com a leitura. Quando temos conhecimento dessa importância, procuramos valorizá-los, tendo em vista que são nossos aliados na missão de mediadores da construção de conhecimentos. Se quisermos formar adultos leitores, temos que oferecer livros, e não poucos às crianças. A carência de materiais escritos, como livros, revistas, panfletos jornais, para que as crianças possam manusear e ler, nesta sala de aula, é notório e, mesmo existindo uma pequena sala de leitura na

escola, contendo um pequeno acervo, não presenciamos uma visita das crianças a esta, ou mesmo que os livros fossem levados até a sala para um contato mais íntimo entre os envolvidos (criança e livro).

O cantinho da leitura da sala de aula se resume em capas de livros velhos sobre uma mesa. Por esse motivo ele é apenas um cenário, não tem utilidade nenhuma na formação dos pequenos leitores, já que não tem livros de verdade para ler, para manusear e para brincar. Não presenciamos durante todas as nossas observações crianças visitando essa pequena mesa com suas capas de livros velhos.

A falta de livros de literatura e dos poucos brinquedos que são disponibilizados na hora da brincadeira para as crianças, demonstram a escassez de materiais que nossos professores enfrentam nas salas de aulas. Se, por um lado, existe o direito da vaga e a obrigatoriedade das famílias matricularem suas crianças de quatro e cinco anos, por outro lado, a qualidade nessa oferta muitas vezes não é garantida, principalmente no tocante à aos materiais de apoio a prática pedagógica. Então se espera muitas vezes que o professor supere essa falta com improvisações e materiais de sucata. Não que isso seja ruim, reutilizar materiais e trabalhar com as crianças confeccionando brinquedos pode ser uma ótima atividade para os pequenos. Contudo, isso deve ser feito, desde que esses brinquedos não sejam os únicos aos quais as crianças tenham acesso.

Outro aspecto que merece nossa atenção nas rotinas que observamos ainda nos referindo a roda de leitura, refere-se aos procedimentos adotados pela professora antes, durante e após as leituras realizadas. Podemos perceber que houve todo um cuidado com a escolha da história. A professora, pelo seu desenvolvimento na leitura, demonstra que selecionou e realizou uma leitura antes de apresentá-la para as crianças. Como ler implica compreender, a professora realizou alguns questionamentos de cunho explícito para se certificar de que as crianças compreenderam a história lida. Mesmo não sendo questões que exigem por parte das crianças um nível mais elevado de compreensão, as perguntas são importantes para a atividade fluir, pois se concretizam na expressão oral única relacionada à história lida. As crianças não são instigadas a imaginarem um outro final para a história, a se expressarem através de comentários sobre a mesma e ainda dizerem o que entenderam, e se gostaram ou não da história, ações essas que, segundo Fonseca (2012), deve ser parte importante nesse trabalho de leitura com as crianças. É comum, em algumas histórias a professora repassar ensinamentos sobre regras e comportamentos.

Questões como apresentar o autor da obra, o ilustrador do livro, mostrar o título, realizar inferências, antecipações, mencionar algumas características do gênero e abrir espaço para que as crianças falem de suas diferentes interpretações do que foi lido, de acordo com Fonseca (2012), devem fazer parte do planejamento do professor na hora da leitura para crianças. Entretanto, estas foram deixadas, em detrimento das questões que demonstram se as crianças prestaram ou não atenção à história.

Permitir que as crianças falem após as leituras, e mediar essas conversas é necessário, para que haja troca de informações, confronto de opiniões, exposições de ideias e valores e conseqüentemente o desenvolvimento dos sujeitos, tanto na oralidade quanto da escrita. As crianças demonstram seus desejos de comentar a história lida pela professora. Algumas vezes, ouvimos comentários feitos pelas crianças durante as leituras, porém, como não houve um incentivo da professora a essas falas, as crianças não avançam nesses diálogos. A roda de leitura foi a única leitura de um gênero textual realizada em cada dia em que estivemos presente na sala de aula. Porém, percebemos que a professora valoriza esse momento sistemático de leitura com suas crianças.

Outra atividade destinada à leitura na sala da professora Luíza, que pudemos observar durante a rotina da aula, está diretamente ligada à leitura de história feita na roda. Essa atividade consiste em retirar dessa história que a professora leu algumas palavras para realizar uma análise, com as crianças, da estrutura da mesma. A professora copia essas palavras no quadro e analisa com as crianças, a primeira letra, a última letra, quantas letras, e quais letras formam aquela palavra.

Essa atividade proporciona as crianças o reconhecimento das letras do nosso alfabeto. Percebemos que a maioria das crianças reconhecem todas as letras, e como essas palavras analisadas, possuem um significado para as crianças, pois acabaram de ouvir uma leitura que continham essas palavras, a atividade pode ser considerada importante na aprendizagem das crianças. Segundo Simonetti, (2007) atividades com letras dentro de um contexto, são produtivas para o aprendizado da leitura e da escrita como unidades significativas. No entanto, precisamos tomar alguns cuidados, quanto à análise dessas palavras contemplar de uma só vez tantas informações ao mesmo tempo. Priorizar uma dessas observações com as crianças, ou duas até, talvez fosse mais produtivo para essa faixa etária.

A atividade escrita para as crianças realizarem, também está relacionada à leitura da história na roda. São tarefas xerocopiadas e coladas nos cadernos. Essas atividades contêm algumas questões sobre o texto e palavras escritas para que as

crianças repetam. As crianças não mostram interesse por essas atividades, algumas até se recusam a fazê-las. A professora e sua auxiliar se esforçam pedindo para que realizem a tarefa, umas obedecem, outras não voltam atrás. Essas tarefas só podem ser realizadas após o comando da professora, pois ela dirá como fazer e demonstrará no quadro. As crianças neste momento precisam de atenção, esforço e quietude, não podem fazer do seu jeito, por isso essas atividades tornam-se sem sentido para elas e vira uma tarefa densa.

Assim, essa atividade xerocopiada destinada à prática da leitura, nesse cotidiano, se resume em tarefas para repetição, as quais não produzem nas crianças nenhuma reflexão metalinguística do sistema de escrita alfabética, já que fazem com o “modelo certo” dado pela professora. Existe uma preocupação em que as crianças aprendam algumas convenções da escrita, como escrever sem sair da linha e traçar corretamente cada letra conforme o modelo que foi dado. Esse comportamento pode deixar transparecer a não valorização das escritas infantis espontâneas como atividade importante do processo de aquisição da linguagem escrita. Na educação infantil, dar oportunidade para que as crianças produzam suas primeiras escritas é necessário, pois, além de revelar suas hipóteses sobre a escrita, dá a criança o direito de expressão, pois, mesmo não escrevendo ainda convencionalmente, elas são capazes de ler (ou dizer) o que escreveram. Dizemos que as crianças podem ler suas escritas, devido a nossa experiência de atuação com esse público.

A professora Luíza, em todas as aulas em que estivemos presente, também realiza uma atividade com os nomes das crianças. Como a lista nominal está fixada na parede da sala, as crianças são convidadas a encontrarem o seu nome nessa lista. À medida que as crianças procuram seu nome, a professora oferece algumas pistas como a primeira letra, ou então, alguma criança se oferece para ajudar aqueles que demoram. Essa atividade com o nome próprio, garante às crianças um modelo de escrita estável, e possibilita o reconhecimento do nome próprio e ainda perceber, algumas regularidades do sistema de escrita como, por exemplo; a invariância das palavras.

O boliche das letras é outra atividade rotineira destinada ao reconhecimento das letras do alfabeto. Consiste em derrubar garrafas e acertar quais letras estão escritas nas garrafas caídas. Assim, a professora vai se certificando de quais crianças já conhecem as letras. Essa atividade torna-se divertida para as crianças e poderia produzir mais aprendizado se houvesse uma mediação, como, por exemplo, fazer alguns questionamentos às crianças, como: que nomes de crianças começam com essa mesma

letra? No nome de qual criança aparece essa letra ou no início ou no meio ou no final? Questionamentos que fizessem com que as crianças pudessem perceber as letras no contexto de diferentes palavras, e não isoladas. Segundo (SIMONETTI 2007, p. 123)

“Ao operarmos com palavras, levamos em consideração que o sentido vem primeiro e serve de suporte para a codificação e decodificação.” As palavras devem ter, portanto, um significado para as crianças.

Outra atividade que também vivenciamos na rotina da professora Luíza e que consideramos como uma atividade de letramento, embora o gênero (o calendário) contenham mais números que letras, foi, a leitura desse calendário. Em todas as aulas que presenciamos, logo no início, as crianças sentam com a professora em círculo, para, juntos, localizarem algumas informações como, o mês do ano em que estão, o dia da semana e a data. Essa atividade proporciona o contato com um material que circula em nosso meio, importante para a organização da vida na nossa sociedade. Mesmo as crianças não tendo ainda, toda a compreensão da noção de tempo e não sendo fácil entender como se dá a organização desse gênero, torna-se importante ter contato com o calendário para perceber suas finalidades.

Essas atividades citadas acima, como a roda de história, a análise de palavras no quadro, as tarefas xerocopiadas e coladas no caderno, o boliche das letras, o reconhecimento do nome das crianças e ainda a exploração do calendário, foram as atividades referentes à leitura, que pudemos observar na sala da professora Luíza.

Na rotina, outras atividades também merecem comentários, pois são alegres e apreciadas pelas crianças e também promovem o contato com outras linguagens. A professora oportuniza momentos diversos de brincadeiras. Essas podem ser realizadas no pátio coberto da escola ou mesmo na própria sala de aula. Como os brinquedos são bem poucos, as crianças brincam na maioria das vezes de pular corda, amarelinha, pega-pega e outras brincadeiras de sua cultura lúdica. A música também tem seu momento garantido na rotina, as crianças cantam, dançam e mostram-se bem interessadas por essas atividades.

Não presenciamos, na rotina da sala de aula, atividades de construção da escrita, onde o professor se porta como escriba. Também não presenciamos leituras de diferentes gêneros atendendo as suas mais diferentes funções e usos sociais. O contato das crianças com a leitura propriamente dita se resumiu nas leituras de histórias na roda. O letramento também foi esquecido para dar lugar às tarefas escritas com letras, se configurando apenas no momento da leitura do calendário e da roda de leitura.

Podemos então concluir que, o trabalho voltado para o aprendizado da escrita é bem mais marcante na rotina das crianças da professora Luíza, que as práticas que atendam as perspectivas de letramento, essas atividades de escrita de letras são bem mais presentes que atividades reais de uso da leitura e da escrita como função social.

Relataremos ainda algumas atividades como as brincadeiras de faz-de-conta. Para essas brincadeiras, as crianças usavam algumas roupas disponíveis numa caixa, para representar papéis. A brincadeira, segundo Rego, (1995, *apud* VYGOTSKY, 1984) é uma fonte importante de promoção de desenvolvimento, capaz de alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal<sup>2</sup>. Percebemos que a professora valoriza essa atividade própria da criança quando no seu planejamento disponibiliza tempo para que essas brincadeiras aconteçam. Outras brincadeiras também acontecem, no cotidiano, principalmente no pátio, brincadeiras com bambolês, cobra-cega e também brincadeiras de roda entre outras.

#### **4.2 As Perspectivas de Ensino-aprendizagem da Professora, Mediante as Atividades de Leitura**

Retomaremos aqui as observações feitas na sala de aula, da professora Luíza, para atendermos ao segundo objetivo específico de nosso trabalho, que nos remete a analisar quais perspectivas de ensino-aprendizagem estão contempladas nas atividades de leitura, planejadas pelo professor.

Na atividade denominada roda de leitura ou de história, a intenção da professora era sempre desenvolver o gosto pela leitura. Pudemos nos certificar desse objetivo, através do caderno de planos de aula cedido gentilmente pela professora. Esse objetivo estava sempre escrito para o momento da roda. A professora se configura em um modelo de leitor para as crianças. Segundo Fonseca (2012), o professor deve ter esse papel de ajudar as crianças na aquisição da competência leitora sendo modelo de leitor, e a sistematização dessa atividade da roda de leitura, pode deixar clara a intenção da professora em proporcionar ao seu grupo um contato com a leitura, mesmo que apresente um só gênero na roda.

---

<sup>2</sup> A zona de desenvolvimento proximal, de acordo com a obra citada, refere-se à distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha sem ajuda (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza mediante ajuda de outros (nível de desenvolvimento potencial)

A leitura de histórias infantis é sem dúvida uma atividade que as crianças apreciam, desenvolve a imaginação e a fantasia e proporciona o desenvolvimento da aprendizagem de suas primeiras narrativas orais, sendo uma atividade importante nessa fase da vida das crianças. De acordo com Ceará, (2011 p. 52) “A roda de história propicia um encontro agradável da criança pequena com a linguagem escrita, por meio da leitura diária de histórias pelo professor.” Porém, devemos considerar que as crianças se interessam por diversos assuntos, e a diversidade de gênero textual que pode ser apresentado em momentos de leituras com as crianças dão conta dessa variedade de assuntos, sendo válido apresentá-los. Na nossa concepção, a professora só apresenta histórias infantis, talvez por considerar que as crianças se interessam somente por esse gênero, e pelo fato de ser a narrativa destinada às crianças.

As atividades de análises de palavras denotam a importância que a professora atribui ao reconhecimento das letras do alfabeto. Segundo ela, é importante que as crianças tenham conhecimentos sobre as letras do alfabeto, pois isso facilitará o processo de alfabetização no ano seguinte. A ênfase na posterior alfabetização é também percebida nas atividades xerocadas e coladas nos cadernos, pois são centradas no aspecto técnico da escrita, com modelo pronto, mesmo não sendo o método mais aceitável de alfabetização.

O reconhecimento das letras é uma tarefa feita todos os dias. Segundo a professora, os pais cobram que as crianças aprendam a escrever e algumas crianças até frequentam reforço escolar pago pelos pais. Percebe-se que esses exercícios de reconhecimento das letras e análise das palavras, da forma como descrevemos acima, é bem mais valorizado que atividades de construção da escrita espontânea pelas próprias crianças ou mesmo tendo o professor como escriba de uma forma significativa e intencional.

Não podemos negar que a prática da professora com algumas atividades prioriza a alfabetização das crianças em vez de proporcionar mais vivências em situações de letramento. De acordo com a professora, em uma de nossas conversas, os pais esperam que os filhos aprendam as letras e a escrever (se referindo ao treino das letras e tirar da lousa), os pais querem ver os cadernos dos filhos com tarefas escritas, e não que as crianças só brinquem na escola. Essa atitude dos pais pode revelar a não existência por parte da instituição, de um diálogo com os mesmos, esclarecendo as particularidades e os objetivos da educação infantil.

Assim, as práticas de letramento se resumem à leitura de histórias infantis que, ao mesmo tempo em que encantam as crianças pelo seu caráter lúdico, servem também como argumento para treinar a escrita das letras, o ensino de boas maneiras e de princípios éticos considerados certos no meio social dos envolvidos.

Priorizar o aprendizado do código escrito, em detrimento das práticas reais de uso da leitura e da escrita como função social, se configura numa perspectiva bem marcante na prática da professora, com também, o fato de adotar um único gênero a ser trabalhado com as crianças, mesmo sendo grande a quantidade deles circulando em nossa sociedade. Esses achados, nos mostram, como os objetivos da Educação Infantil, e o trabalho com as diferentes linguagens, precisam ser abordados com maior ênfase nas formações de professores, tanto inicial como continuada, para que o trabalho aconteça de forma intencional e consciente, proporcionando o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos.

As perspectivas de ensino-aprendizagem da professora como também a sua prática, revelam que talvez, por não ter alguns conhecimentos teóricos, de como realizar um trabalho mais eficaz com a leitura, vai mesclando as experiências entre um pouco do que pode ser considerado como tradicional e entre um pouco do que pode ser considerado como algo inovador. A falta de uma formação que trate das especificidades da Educação Infantil, pode não lhe conferir, saberes específicos necessários a uma prática mais consciente. Essa é também a realidade de muitos outros professores da Educação Infantil.

Promover momentos reais e significativos de uso da leitura e da escrita, visando um contato mais amplo das crianças com a linguagem, é necessário e urgente. Diante de realidades que priorizam as tradicionais práticas que pouco contribui para a formação do leitor, e que não proporcionam o contato dos interessados com uma variedade de textos que circulem na sociedade, devemos nos questionar quanto à formação do profissional que lida com as crianças, que, mesmo não tendo formação específica na área, precisa cumprir seu papel de sujeito mediador nas diferentes experiências que devem fazer parte do currículo da Educação Infantil.

Investir na formação continuada desses profissionais é necessário, o acompanhamento pedagógico ao professor também seria outra medida de ajudá-los, fazendo com que possam refletir sobre as suas ações, questionar seus saberes e consequentemente modificar e ressignificar a sua prática pedagógica. Aliados a essas medidas deve estar o compromisso de cada professor no tocante a sua obrigação de

atender pedagogicamente a cada criança com qualidade e, como diz Simonetti (2007 p.63) “no ofício de professora ser uma eterna aprendiz”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

As observações da rotina de sala de aula de uma turma de pré-escola nos remetem a percebermos a diferença que, existe entre toda a literatura que trata das questões do trabalho com a leitura e da escrita na Educação Infantil, entre o que se espera que aconteça no cotidiano do fazer pedagógico, referentes a práticas de leituras, e entre a realidade existente. Em alguns casos, há diferenças entre os conceitos que nos orientam a como ensinar, o que ensinar e para que ensinar, e o que de fato acontece na realidade.

Nosso trabalho visou identificar as atividades de leitura em uma turma de pré-escola e ainda identificar as perspectivas de ensino-aprendizagem do professor no tocante ao trabalho planejado e desenvolvido com o grupo de crianças.

Quanto ao primeiro objetivo, percebemos que algumas atividades de leitura, geralmente, se constituem como um meio para o ensino do código escrito, ou seja, existe uma tentativa de alfabetização das crianças, sem que a perspectiva de linguagem como função social seja apresentada e trabalhada com o grupo, deixando transparecer uma concepção de Educação Infantil, como etapa preparatória para a alfabetização.

Com relação ao nosso segundo objetivo, enfatizamos a pouca valorização de situações de leitura, onde a língua seja adotada com a perspectiva de interação, que pode ser construída em vivências reais de uso, trabalhando com diferentes gêneros textuais.

Somos sabedores de que as instituições possuem uma bibliografia que incluem documentos e publicações do MEC, e coleções que tratam de toda a especificidade do fazer pedagógico, encaminhado através do Programa PNBE <sup>3</sup> do professor, mas nem sempre é proporcionado aos professores um estudo reflexivo desse material e concomitante a isso o acompanhamento em sala de aula de diretores pedagógicos. A formação continuada de professores carece de atenção, apoio e investimentos por quem tem o dever de fazê-lo, pois só assim será possível, ajudar esses profissionais, que com dedicação, tentam transpor barreiras todos os dias, no exercício de acolher e doar-se dentro de suas possibilidades.

Práticas desprovidas de sentido, que não consideram vivências de situações reais de letramento na formação de leitores e usuários da linguagem, apontam para o caminho que ainda temos que avançar em direção a uma prática pedagógica que se importe com

---

<sup>3</sup> Programa Nacional Biblioteca na Escola do governo federal.

as características da infância e valorize situações de inserção das crianças na cultura letrada, que considerem a brincadeira como um modo natural de aprendizagem e que escute as crianças, para, no oferecimento de experiências, partir dos seus interesses, pois assim será mais significativo aprender.

Acreditamos que as situações por nós observadas ainda seja reflexo de uma realidade que insiste em fazer da educação infantil, principalmente da pré-escola, uma preparação para o ensino fundamental centrada nas ações de ensinar a ler e escrever, porém muitas vezes de forma passiva e mecânica. Assim, é preciso repensar as particularidades dessa primeira etapa da educação básica, para atender aos desafios de um currículo inovador, com práticas planejadas e permanentemente avaliadas, considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. (BRASIL,2009)

O ensino da leitura na Educação Infantil numa perspectiva de letramento precisa ainda caminhar para o ideal e garantir que nossas crianças avancem no processo de aprendizagem.

Podemos então levantar outros tantos questionamentos em relação a alguns apontamentos abordados neste trabalho e dentro desse nosso contexto de professores que, mesmo com anos de experiência no ensino infantil, não possuem formação específica para atuar com esse público, o principal deles seria: *Que medidas de formação continuada podem ser planejadas pela própria Instituição de Ensino, ou em parcerias com os Municípios, que apoiem os professores a redimensionar a prática pedagógica, muitas vezes com pouco embasamento teórico, em uma prática inovadora, plena de sentidos e pautada em teorias que explicam todas as peculiaridades da Pedagogia da Infância?*

Pretendemos com este trabalho socializar nossa experiência, contribuir modestamente com aqueles que também atuam com crianças e se importam com a necessidade de começarmos a formação de leitores em práticas de letramento desde a Educação Infantil e, com isso, gerar uma reflexão acerca de uma realidade presente em nossas instituições de ensino infantil referente ao trabalho com a leitura.

## REFERÊNCIAS

---

**BRASIL.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil. V 1- Brasília: MEC/ SEB,2006.

**BRASIL.** CNE, CEB. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer nº 29/09, aprovado em 11 de novembro de 2009.

**BRASIL,** CNE, CEB. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº5, de 17 /12/2009.

**CEARÁ,** Secretaria de educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagens oral e escrita na educação infantil.** São Paulo: Editora Anzol, 2012.

FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil.** / Edi Fonseca; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: 2012.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Conversando, lendo e escrevendo com crianças na educação infantil.** In: Educação infantil pra que te quero?/ (orgs) Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEFFA, Vilson j. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira, BATISTA, Mônica Correia, Monteiro, Sara Mourão (orgs). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte :UFMG/FaE/CEALE,2009.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MINAYO, M. C. de Souza (org). **O desafio da pesquisa social.** In: \_\_\_\_\_ Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 (cap. 1 –p. 09 – 30)

PEIXOTO, C. S. et al. **Letramento: você pratica?** 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-06.html>. Acesso em: 24 fev. 2015.

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

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar.** Fortaleza: IMEPH, 2007.

SOARES, Magda. **O que é letramento.** Diário do Grande ABC, 29 de agosto de2003.

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