



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
CURSO DE PEDAGOGIA

SABRINA KAROLINE FARIAS DANTAS

**PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-
ESCOLA**

BRASÍLIA

2018

SABRINA KAROLINE FARIAS DANTAS

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão.

BRASÍLIA

2018

DANTAS, Sabrina Karoline Farias. **Práticas sócias de leitura e escrita na Pré-escola.** Brasília-DF, Dezembro de 2018. 73 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

FE/UnB

TERMO DE APROVAÇÃO

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ- ESCOLA

SABRINA KAROLINE FARIAS DANTAS

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
Brasília, ____ de _____ de 2018.

Membros da Banca Examinadora

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão, FE/UnB (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton, FE/UNB (Examinadora)

Profa. Ms. Maira Amorim Franco, SEDF (Examinadora)

Laryssa Bezerra Lima, PGGE/UNB (Suplente)

Brasília
2018

Dedico este trabalho à minha mãe Girleide Maria de Farias Dantas, por me dar seu apoio incondicional para que eu desenvolvesse a pesquisa. Por ter paciência, por ser meu maior exemplo e por não deixar que eu desistisse do meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte da minha trajetória e me ajudaram a tecer essa pesquisa e chegar a sua conclusão, e com isso, realizar a grande conquista de me formar. Por isso, merecem ser enaltecidas por sua contribuição na minha formação acadêmica, profissional e de vida. Sem eles isso não seria possível.

Inicio agradecendo a minha família, que esteve ao meu lado desde o princípio e acompanhou toda a minha trajetória de formação, me fornecendo os recursos necessários para continuar lutando. Agradeço aos meus pais, Girleide Maria e José Dantas, por serem meus maiores motivos na busca de evolução pessoal e profissional. A minha vida e formação, dedico a vocês.

Agradeço as minhas irmãs mais velhas, Sarah e Savana, por serem minhas amigas fiéis e meus exemplos de persistência e garra feminista. Agradeço a minha irmã Sarah, por compartilhar, mesmo que brevemente, vivências significativas na Universidade, por me nortear nas dificuldades de caloura e também por acreditar que eu sou capaz. A Savana, agradeço primeiramente por estar disponível sempre que solicitei orientação, por sanar minhas dúvidas com maestria e por agregar ao meu conhecimento técnico e pessoal.

Agradeço a minha filha Catarina, o verdadeiro amor da minha vida, cuja existência seja a causa mais importante para me motivar a viver e a conquistar. Meu anseio de progresso vem da força que ela me proporciona. Te amo incondicionalmente!

Agradeço a todas as minhas amigas, que fazem parte e tem grande importância em minha vida. Agradeço pelas contribuições diretas ou indiretas. Sem elas minha vida não teria tanta graça. Também agradeço ao meu amigo e companheiro de vida Fábio Andrade Freire, por compartilhar comigo os momentos de angústia e por sempre prestar solicitude nos momentos em que precisei. Agradeço pelas palavras de apoio e pelo incentivo.

Aos colegas de faculdade, que mesmo por caminhos distintos, agregaram nas construções do saber, desenvolvidos por meio das disciplinas do curso. Em especial, agradeço a minha melhor amiga da faculdade, Josyllene Viana, no qual atribuo grande importância na minha formação acadêmica e pessoal. Agradeço pela amizade que perpassou a Universidade e ganhou lugar na vida.

Agradeço a minha orientadora Ireuda da Costa Mourão, por abraçar minha proposta de pesquisa e me fornecer subsídios para que eu pudesse concretizar minhas ideias. Agradeço pela paciência, compreensão e amorosidade. E por fim, agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram para a minha formação integral durante toda a minha vida escolar.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1ª PARTE: MEMORIAL EDUCATIVO	
Nasce uma professora	12
2ª PARTE: TRABALHO MONOGRÁFICO	
RESUMO	19
INTRODUÇÃO	21
1 – O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA DE PRÉ-ESCOLA.....	24
1.1 - A criança, a infância e a escola: uma perspectiva histórica e social	24
1.2 – Aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento da criança	30
2 – CARACETRIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	39
2.1 – Observação Participante	39
2.2 – Análise Documental	40
2.3 – Questionário	41
3 – PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: ENTRE OS DISCURSOS E A REALIDADE	42
3.1 – O que dizem os documentos curriculares sobre as práticas de leitura e escrita na pré-escola?.....	42
3.2 – As concepções das professoras sobre práticas sociais da leitura e escrita na Pré-escola.....	45
3.3 – As práticas pedagógicas com a leitura e escrita na Pré-escola	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	
APÊNDICE A	68
APÊNDICE B.....	69
3ª PARTE: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	71

APRESENTAÇÃO

Este é um trabalho final de curso de Pedagogia que tem como título: “Práticas sociais de leitura e escrita na Pré-escola”. Este trabalho é requisito para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília.

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira, o Memorial Educativo, é narrada a trajetória escolar e acadêmica da pesquisadora. A segunda parte é a Monografia, que tem como objetivo conhecer o trabalho realizado por professoras de Pré-escola na área da linguagem, a fim de analisar e discutir o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura considerando seus usos sociais.

A Monografia está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, e é intitulado como: A leitura e escrita da criança de Pré-escola. O segundo capítulo denominado de: Caracterização metodológica da pesquisa, apresenta a abordagem, tipo, técnicas e instrumentos da pesquisa. E o terceiro capítulo: Práticas sociais de leitura e escrita na Pré-escola: entre os discursos e a realidade, é destinado à análise e discussão dos dados. Por fim, são traçadas algumas considerações e resultados da pesquisa.

A última parte: “Perspectivas profissionais” são descritos os interesses profissionais e possibilidade de atuação na área da Pedagogia.

1ª PARTE

MEMORIAL EDUCATIVO

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

Paulo Freire

Nasce uma professora

Quando penso em minha trajetória e todas as experiências que ao longo dos anos foram construindo a pessoa que sou hoje, consigo enxergar que a minha história de vida não poderia ser trilhada com outro percurso que não fosse o educacional. Gostaria de iniciar a narrativa do meu memorial, ainda antes do meu nascimento, para que eu possa descrever a base principal da minha constituição como pessoa e minhas raízes como professora. Minha mãe e meu pai nasceram em uma cidade pequena no estado da Paraíba. Aos 22 anos, minha mãe inicia sua breve história no mundo educacional. Para ela, lecionar não era apenas uma condição para o trabalho, mas acreditava que através da educação e no trabalho no qual desenvolvia com os alunos, pudesse ajuda-los a trilhar novos caminhos e assim, transformar suas vidas (palavras da minha mãe).

Após o casamento, meus pais vieram para Brasília com o objetivo de construir uma vida melhor em uma grande metrópole. Aqui, logo minha mãe engravidou da minha irmã mais velha e assim, passou a dedicar sua vida para os cuidados do bebê e de atividades domésticas. Assim, abdicou de sua carreira no magistério. Restou-lhes as atividades e os livros que trouxera consigo. Acelerando o tempo, minha mãe teve mais duas filhas, eu e minha irmã do meio, compondo a família com três meninas. Lembro quando era pequena de mexer nas atividades que minha mãe guardava, lembro dos desenhos e das folhas amareladas.

Uma coisa que ficará marcada para o resto da minha vida, foram as brincadeiras que eu e minha irmã criávamos para nos divertir. Utilizávamos da parede do quarto da minha mãe para brincar de ser professora, riscávamos as paredes como um quadro negro e, para apagar, usávamos buchas de lavar louça. Você deve estar se perguntando como minha mãe deixava a gente fazer aquilo, e sim, ela deixava. Recordo que dava para ver as inúmeras cores que aquela parede já tinha sido pintada, pois ao “apagar” as escritas, a parede perdia a cor atual. Passados os anos, minha mãe comprou um mini quadro negro. Agora com giz e apagador, que alegria! Nunca vou me esquecer da gente dando aula sobre as plantas, o oxigênio....

Outro momento que sempre ficará em minha lembrança, eu pegada os livros didáticos já usados das minhas irmãs mais velhas e os “corrigia” com uma caneta. Falava, “essa está certa” e marcava o símbolo que condizia com uma resposta certa, “essa está errada” e marcava a resposta com um X, em todas as folhas, até acabar o livro. Essas

lembranças nunca mais sairão da minha memória, e utilizando da brincadeira representava um sonho, isto marcou minha vida para sempre.

Perpassando os anos e já frequentando a escola, lembro-me exatamente do dia em que escrevi meu nome sozinha, ainda com algumas letras espelhadas. A partir daí a escrita passou a ter certa significância na minha vida. Aqui em casa, naquela época, minha mãe utilizava muito agendas de telefone, escrevia o nome e o número das pessoas de acordo com a letra inicial que indicava a agenda. Assim, escrevíamos também os recados de quem ligava. Quando eu queria pedir alguma coisa para a minha mãe que talvez ela negasse se eu pedisse oralmente, eu pegava a agenda e escrevia um recadinho para ela: “Mãe, faz gelatina? () Sim () Não”. E então ela marcava com o X a resposta. E esse, dentre outros pedidos, eram feitos por meio da escrita nessa agenda, tentei achar um desses recadinhos para que pudesse registrar e anexar no memorial, mas infelizmente não achei. Também nunca irei me esquecer disso... (risos)

Os anos foram passando. Sempre estudei em escolas públicas que ficavam perto da minha casa. No ensino médio, resolvi me inscrever em um processo para o programa Jovem Aprendiz, com isso, a proposta era participar do curso técnico em segurança do trabalho. Apesar de não ter relação com minha perspectiva profissional, acreditava que esse curso iria me agregar grandes conhecimentos, sobretudo pelos conceitos de orientação e planejamento, o que se assemelha as práticas pedagógicas desenvolvidas para lecionar. Portanto, atribuo grande parte do meu conhecimento também a esse curso.

Ainda no ensino médio, fiz todas as etapas do PAS e, na terceira e última, finalmente pude escolher o curso no qual eu gostaria de cursar. E assim foi feito, fui aprovada em pedagogia na UnB! Passadas duas semanas dessa nova conquista, uma nova e grande descoberta. Havia um bebê crescendo dentro de mim! Um susto! Desespero! E meu sonho? E a Universidade? Como irei conciliar? Deveria abdicar do meu sonho em me tornar professora devido ao fato de estar grávida? Esses e tantos outros questionamentos pesavam minha consciência. Mas não, transformei as minhas angústias em forças para continuar. Passei o primeiro semestre indo e vindo de ônibus, com a barriga enorme para cima e para baixo e assim continuei a luta em conquistar meu sonho. Apesar da licença maternidade, nunca tranquei a faculdade. Amamentava e lia os textos propostos pelas disciplinas, o bebê dormia e eu fazia as atividades que deveriam ser entregues. Sempre focada em meu objetivo.

Os semestres foram passando e minha bebê crescendo, saudável e feliz. No terceiro semestre, consegui meu primeiro estágio remunerado. Fiquei muito feliz pois estaria dentro de uma escola, vivenciando na prática todo o meu anseio. Meu primeiro estágio foi na escola Marista Rivat. Lá, participava do grupo SASE (sistema de apoio socioeducativo). A proposta era atender alunos de 06 a 14 anos no contra turno escolar. Auxiliava no desenvolvimento das atividades propostas pela professora, formada em pedagogia, porém, havia dias em que eu ajudava também nas atividades de artes e educação física, o que me agregou muito, pois tive a oportunidade de relacionar outras áreas do conhecimento para fomentar a prática pedagógica.

O contrato de estágio era curto (6 meses) e então já havia destinado a realizar outros processos seletivos. Por coincidência, participei do processo seletivo do Marista Champagnat e passei. Nesse estágio, antes mesmo de fazer a prova, já sabia que iria auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem de alunos especiais. Esse segmento educacional me trazia um pouco de medo, pois apesar de ter cursado disciplinas na faculdade que tratavam da educação especial, quando você está desenvolvendo na escola, a teoria se transforma e você entende que as práticas pedagógicas também são aprendidas com as experiências. Nessa escola eu era auxiliar de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, e era monitora de uma aluna autista. Sendo assim, a todo instante eu estava com ela, em todas as atividades que ela realizava. Auxiliava a turma brevemente. Minha atenção era sempre voltada para ela.

Naquele momento, pude conhecer não só um, mas vários mundos em que a educação nos impõe. Além de estar vivenciando o cotidiano de uma turma em que as crianças estão em processo de alfabetização, também deveria criar estratégias para a aprendizagem de uma criança autista, e, além disso, fazer com que aquilo trouxesse significado e utilidade para ela, o que de fato foi transformador para mim.

No Marista Champagnat observava as aulas e a forma como a professora ensinava, estava desenvolvendo um trabalho de alfabetização para uma criança especial. Esse estágio foi transformador na minha vida, não só pelo fato de estar muito próxima da alfabetização, meu objeto de estudo, mas de viver a vida com outros olhos, os olhos da Rafaela. Eu busquei ajuda em livros, em materiais didáticos sobre as características e particularidades do autismo, mas, esquecia de tudo quando estava com ela e, juntas, elaborávamos estratégias para conduzir o aprendizado. Esse período foi muito importante para minha formação acadêmica e pessoal e, sempre que falo dela, me emociono.

Apesar de ter sido enriquecedor para o meu desenvolvimento profissional, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo da escola Fundação Bradesco, o que me favorecia em questões de mobilidade e financeira. Além disso, seria minha grande oportunidade em estar em sala de aula vivenciando a alfabetização como sempre sonhei. Desse modo, tive que sair do Marista Champagnat para ingressar no novo estágio. Na Fundação Bradesco, entrei em uma turma do 1º ano do ensino fundamental. A turma tinha 32 alunos e eu fiquei simplesmente encantada. Auxiliava a professora e principalmente os alunos, ajudava a desenvolver as atividades propostas e tentava trilhar caminhos para que fossem realizadas posteriormente com autonomia pelas crianças. Nesse momento, meus olhos brilhavam e pude ter certeza do que eu realmente almejava quando escrevia nas paredes do quarto da minha mãe. Alfabetizar, possibilitar que as crianças utilizem dessa ferramenta para realizar, fazer, viver. Nessa turma, eu fiquei por seis meses, pois entrei na escola já no meio do ano.

No ano seguinte, entrei para a turma de educação infantil (pré-escola II). A faixa etária dos alunos era de 05 anos e eu acompanhei a turma durante todo o ano. Me sinto apta para assumir turmas de qualquer idade, pois o que me move é a educação. E essa experiência fez eu descobrir uma afeição muito forte pela Educação Infantil. Nesse período, compreendi como as crianças pequenas enxergam o mundo a sua volta e como elas desenvolvem hipóteses sobre tudo que as cerca. Descobri que as crianças pequenas não são quadros brancos em que o professor começa a escrever seus ensinamentos, pelo contrário, entendi que a criança pequena é dotada de conhecimentos. Descobri que a criança pequena é curiosa, atenta, é questionadora e também é crítica. Eles têm sede em aprender. Aprender para as crianças pequenas não é uma tarefa enfadonha, pelo contrário, sempre que descobrem algo novo, vira festa, um caminho é aberto, parece que um mistério é desvendado, assim como nos contos de fadas... nesse mundo infantil, as crianças são protagonistas de seu aprendizado e, o adulto mediador, deve possibilitar caminhos apenas para potencializar seu desenvolvimento.

A partir de então, a criança pré-escolar passa a se tornar meu interesse também. Passei a observar como as crianças pequenas pensam, interagem, se movimentam e aprendem. Vivemos em um mundo cheio de informações, por todos os lados. Percebi que, ao observarem o espaço social em que vivem, se indagam em como os adultos podem ler o mundo e se situar nele, assim como um dia eu também me perguntava, quando criança, “como meu pai poderia dirigir tão bem? Como meu pai conseguia ir e vir de lugares

distantes? ”. Ele precisava ler para isso, disse eu tinha certeza! Finalizo aqui meu memorial formativo e começo a ler e escrever meu sonho.

2ª PARTE

TRABALHO MONOGRÁFICO

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que
olham, dos ouvidos que escutam, há uma
criança que pensa”

Emília Ferreiro

RESUMO

Considerando que estamos em uma sociedade no qual a cultura escrita se faz presente, desenvolver as habilidades de ler e escrever se tornam requisitos primordiais para obter competências funcionais desse objeto de conhecimento. A criança da contemporaneidade está cada vez mais integrada a ações onde a leitura e a escrita são instrumentos para compreender e viver no mundo. Assim, este trabalho tem como objetivo geral: Conhecer o trabalho realizado por professoras de Pré-escola na área da linguagem, a fim de analisar e discutir o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura considerando seus usos sociais. A pesquisa se estruturou metodologicamente a partir de dados gerados utilizando a técnica da observação participante e da análise documental, e como instrumento foi empregado o questionário. Os resultados indicam que as concepções e as práticas pedagógicas das professoras proporcionavam a aproximação das crianças com o objeto cultural, isto é a leitura e a escrita considerando as práticas sociais, e assim o processo de alfabetização aconteceu de forma lúdica e significativa contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem. Práticas sociais de escrita e leitura. Pré-escola.

ABSTRACT

Considering that we are in a society in which the written culture is present, developing the skills of reading and writing become primordial requirements to obtain functional competencies of this object of knowledge. The child of contemporaneity is increasingly integrated into actions where reading and writing are instruments to understand and live in the world. Thus this work has as general objective: to know the work performed by pre-school teachers in the area of language, in order to analyze and discuss the process of teaching and learning of writing and reading considering its social uses. The research was structured methodologically based on data generated using the participant observation technique and documentary analysis, and the questionnaire was used as an instrument. The results indicate that the pedagogical conceptions and practices of the teachers provided the approximation of the children with the cultural object, that is, reading and writing considering social practices, and thus, the literacy process happened from playful form and meaningful way contributing to children's learning and development.

Key words: learning, social practices and reading, preschool.

INTRODUÇÃO

A criança passou a ser reconhecida como um sujeito de aprendizagens, e desde o nascimento está em contato com elementos culturais existentes em seu contexto social. As crianças são inseridas nos processos escolares muito cedo, visto que a primeira etapa da Educação Básica brasileira é a Educação Infantil, que atende crianças de 0 até 3 anos nas creches, e a instituições pré-escolares, que atendem a faixa etária de 4 e 5 anos. Portanto, a partir dos seis meses de idade, ou até antes disso, há bebês que já frequentam essas instituições.

Mas a Educação Infantil tem uma trajetória inicial marcada pelo caráter assistencialista, e por muito tempo preocupou-se mais com o cuidado da criança em detrimento da educação, separando uma coisa da outra. Hoje no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, é um documento que garante o acesso das crianças a Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica (BRASIL, 1996). Além deste documento, outros como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI de 2009, e mais recentemente a Base Nacional Curricular Comum – BNCC homologada em 2018, são os principais documentos curriculares que normatizam e orientam o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil. Estes documentos descrevem os conhecimentos e as experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas às crianças, e nos ajudam a entender que a Educação Infantil tem a finalidade de cuidar e educar e que estes aspectos não se dissociam, isto é, é possível educar cuidando, e cuidar educando.

Mas possibilitar que a criança aprenda a ler e escrever ainda na pré-escola por meio de um trabalho pedagógico intencional tem sido alvo de questionamentos e críticas. Há alguns que são a favor de que na Educação Infantil já se inicie um trabalho sistematizado a fim de alfabetizar as crianças, e outros que entendem ser a Educação Infantil um tempo de desenvolvimento integral da criança, sem preocupações por parte dos professores e crianças com as questões que dizem respeito ao processo de alfabetização.

Um posicionamento interessante a respeito disto é o que consta na revisão da DCNEI:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009, p. 94)

Neste sentido, é importante lembrar que a criança está no centro desta discussão, e os profissionais da educação deveriam questionar-se sobre quais os interesses das crianças, como elas aprendem, o que precisam e são capazes de aprender. A criança está sendo exposta a situações usuais e cotidianas da leitura e da escrita e, mesmo que ainda não tenha sistematizado a língua, e não tenha consolidado a alfabetização, ela faz induções sobre a leitura e a escrita, isto é, as crianças desenvolvem e formulam hipóteses sobre seus usos e funcionalidades. Muitas delas demonstram interesse em conhecer como funciona a leitura e escrita e os professores não podem fechar os olhos para isso.

Assim, desenvolver propostas para a leitura e escrita na Educação Infantil demanda ao professor pesquisar e aprofundar o entendimento sobre os processos de letramento. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa volta-se a conhecer o trabalho realizado por professoras de Pré-escola na área da linguagem, a fim de analisar e discutir o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura considerando seus usos sociais. Os objetivos específicos são: identificar em documentos curriculares da Educação Infantil a proposta de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura considerando seus usos sociais; conhecer as concepções das professoras da Pré-escola sobre o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura; e analisar as atividades adotadas por professores da Pré-escola para o desenvolvimento das capacidades de ler e escrever.

A fim de alcançar estes objetivos a metodologia se pauta em uma abordagem qualitativa e teve como técnica de pesquisa a observação participante realizada em uma turma de pré-escola. Foram analisados alguns documentos curriculares para identificar o tratamento dado a leitura e a escrita na Pré-escola. O questionário foi o instrumento utilizado para conhecer o que pensam as professoras sobre a leitura e escrita na Pré-escola.

A pesquisa está estruturada em três capítulos distintos. O primeiro, da fundamentação teórica, tem como título: A leitura e a escrita da criança de Pré-escola. No segundo capítulo, denominado Caracterização metodológica da pesquisa, são apresentados as técnicas e instrumentos de pesquisa. O terceiro capítulo, da análise e discussão dos dados, é intitulado de Práticas sociais de leitura e escrita na Pré-escola: entre os discursos e a realidade. Por fim, são delineadas algumas considerações da pesquisa.

CAPÍTULO 1

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA DE PRÉ-ESCOLA

Este capítulo trata dos conceitos centrais da pesquisa, conceitos que são suporte à análise e discussão dos dados. Ele está organizado em três subtítulos que apresentam: uma perspectiva histórica de como o conceito de infância e criança foram transformando-se e implicam nas aprendizagens, no desenvolvimento infantil, e nos processos de sistematização da linguagem escrita, para discutir as práticas sociais de leitura e escrita na pré-escola.

1.1 – A criança, a infância e a escola: uma perspectiva histórica e social

Para compreender como se desenvolveram as concepções sobre a criança, primeiro é necessário que seja realizado um breve levantamento sobre o percurso pelo qual perpassa todo o processo histórico do conceito de infância, para que possamos entender quais foram suas implicações sobre o entendimento das características singulares e do olhar individual para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Neste contexto, é importante começar citando Rousseau (1979, p. 49):

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Ensinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo o que podemos fazer para seu bem-estar.

Rousseau nos ensinou que é importante conhecer a criança, suas paixões e interesses, que é necessário considerar a infância na ordem da vida humana, e distinguir a criança do adulto. Mas a noção de infância nem sempre foi bem definida, ela se desenvolveu no decorrer dos séculos e teve influências sociais e políticas, mas que também consideraram o desenvolvimento físico da criança. As reflexões aqui expostas estão principalmente pautadas nos conceitos desenvolvidos pelos autores Phillippe Ariès (1978), Neil Postman (1982) e Colin Heywood (2004).

Os três autores citados discutem o surgimento das concepções de infância e suas características, bem como apresentam a evolução dos pressupostos sobre o que vem a ser a criança e suas devidas particularidades. Desse modo, os autores nos convidam a

compreender a infância como um processo de desenvolvimento que mantém especificidades e que deve ter um olhar diferenciado, pois a criança é um indivíduo singular pertencente à sociedade.

A evolução histórica e social da infância passa a ser vista através do reconhecimento da criança enquanto um sujeito que mantém individualidades. Porém, até que fosse estabelecido um entendimento concreto sobre as características particulares da infância, houve um longo processo histórico, sobretudo na cultura ocidental.

Desse modo, para não delongar em demasia este ponto do trabalho, iremos aprofundar os estudos sobre essas concepções dentro da cultura ocidental e a partir da Idade Média, onde surgiram os primeiros vestígios sobre essa temática. Nota-se que as compreensões das características das crianças naquela época não eram diferentes às do adulto, sendo taxadas como “mini-adultos” ou adultos em miniatura, desse modo, no olhar de Ariès (1981, p.51), [...] até o fim do século XIII não existia preocupação em representar as características particulares das crianças e sim homens de tamanho reduzido”. Essas nomenclaturas estão ligadas à imagem da criança naquela época que, apesar do tamanho, assemelhavam-se às pessoas mais velhas por permanecerem constantemente no convívio de adultos e, inclusive, praticando ações distantes de seu universo, como o trabalho.

Segundo Ariès (1981) as crianças não mantinham características individuais, sendo considerados como seres meramente biológicos. Nessa perspectiva, as crianças da Idade Média usavam, inclusive, a mesma vestimenta dos adultos, não havendo nenhuma característica que as distinguisse, além do tamanho. Além disso, muitas eram inseridas no trabalho, exercendo atividades laborativas junto aos adultos. A representatividade da criança como tal era tão empobrecida que, nas expressões artísticas, não havia nenhum indício que diferisse criança de adulto. Para Ariès (1978, p.50)

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Dentro dessa mesma lógica, Heywood (2004) estabelece que não havia preocupação em representar a infância de nenhuma forma e, desse modo, as características das crianças tornavam-se inexistentes:

Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida [...]. De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. (HEYWOOD, 2004, p.10)

Entretanto, Postman (2011, p. 32) relata que [...]“logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social”. Por serem vestidas da mesma forma que os adultos, é possível inferir inclusive que havia certa limitação na realização de atividades típicas da infância, como correr, brincar, pular. Sobre esse aspecto, Ariès (1981, p.33) salienta que “foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade”.

Ainda na perspectiva da marginalização da infância, naquele período não havia atenção especial à saúde e à higiene das crianças, o que ocasionou em um grande índice de mortalidade infantil. Ariès (1973, p.10) salienta que se a criança morresse, [...]“como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato”.

Dentro dessa mesma linha, Postman (2011, p. 30) descreve que:

Devemos incluir na história [...] a alta taxa de mortalidade infantil. Em parte por causa da incapacidade de sobrevivência das crianças, os adultos não tinham, e não podiam ter, com elas o envolvimento emocional que aceitamos como normal. O ponto de vista predominante era o de ter vários filhos na esperança de que dois os três sobrevivessem.

Desse modo, nota-se que a família não mantinha laços afetivos com seus filhos e, portanto, não percebiam que as crianças deveriam ter atendimentos específicos de cuidado e higiene. Essa postura frente à criança a colocava em uma situação de invisibilidade e de desimportância. Nas palavras de Ariès (1981, p.21),[...] “não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança”. É só nos séculos XVII e XVIII que o paradigma da infância passa por mudanças drásticas, passando-se à compreensão da criança como sujeito social. A esse respeito, Sarmiento (2007, p. 28) enfatiza que:

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

A partir disso, é possível identificar que os olhares mais humanizados para as características das crianças começam a se estabelecer devido às representações desencadeadas pela Igreja Católica. Para Ariès (1978), as crianças passaram a ser vistas como integrante central da família, pois as mesmas começaram a ser retratadas com semelhança à figura representativa dos anjos, sendo considerados como indivíduos divinos.

Em meados dos séculos XVI e XVII, as crianças passam a ser diferenciadas dos adultos inclusive no que diz respeito às vestimentas, sendo essa uma mudança efetiva na forma como se enxergava a infância. Ariès (1978, p. 157) afirma que [...] “essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças”. Além dessa, houve outras mudanças que, embora tenham acontecido de maneira lenta, foram determinantes para a realidade que vivenciamos hoje. Talvez as mais significativas foram aquelas voltadas à higiene e à saúde das crianças, que passaram a ser vacinadas e cuidadas com mais preocupação.

Segundo Ariès (1981, 61) “Essa precaução [...] traduzia um estado de espírito que deve ter favorecido também outras práticas de higiene, provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle da natalidade cada vez mais difundido”. Essa nova concepção trouxe, também, uma mudança na relação que se estabelecia com as crianças. Ainda não era necessariamente um sentimento afetivo, mas é possível notar que as famílias passaram a direcionar maior atenção aos cuidados de seus filhos, sendo as crianças consideradas a base para constituição das famílias na sociedade.

Heywood (2004) afirma que a descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial. Em meados do século XVII surge o princípio dos processos de escolarização. Naquele momento, as crianças eram inseridas em locais chamados de “quarentena”, que se configuravam como uma espécie de protótipo do que viriam a ser as escolas. Nesses espaços, as crianças passavam um determinado tempo junto com seus pares, ou seja,

outras crianças, vivenciando, ainda que tacitamente, as experiências de um universo infantil, que os separava da rotina dos adultos. Esse movimento também desencadeou uma preocupação com a educação das crianças, abrindo portas para o surgimento das primeiras instituições escolares. Esse avanço marcou definitivamente a quebra do paradigma da infância invisível. Conforme Ariès (1981, p. 12)

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde – lá ou substituí – lá sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Outro importante elemento neste contexto histórico são as políticas públicas que começaram a priorizar as crianças, momento em que o governo passou a assumir responsabilidade acerca do desenvolvimento escolar das crianças. Desse modo, mudam-se os paradigmas assumidos até então em relação às crianças, pois as mesmas passam a assumir um papel importante não só dentro de suas famílias, mas também se tornam participantes ativas da sociedade.

Para Postman (2011, p.70):

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas a assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças.

Através dessas mudanças, as crianças não são mais vistas como adultos em miniatura e, entende-se que mantêm particularidades de desenvolvimento que devem ser consideradas durante todo o processo da infância, desse modo, abrem-se portas para um novo mundo infantil, no qual era necessário observar a criança como um sujeito pertencente à sociedade, que mantém características individuais.

Por meio dessas concepções que foram desencadeadas mediante os processos históricos, podemos considerar que o tratamento perante a infância é garantido através de um olhar mais humanitário, ou seja, valorizando as necessidades e as características das crianças, bem como desenvolvendo caminhos para que seus direitos sejam garantidos.

Desse modo, é possível fazer uma relação com as concepções de Rousseau (1995), de que a criança passa a ser vista como um sujeito natural de aprendizagem, visto que as

construções dos novos paradigmas sobre a infância nos remetem a compreender que as crianças mantêm um desenvolvimento que se difere do modo de aprender dos adultos, devendo então conceber a criança como um sujeito singular que, através da relação com o meio, possa estabelecer condições de desenvolver a inteligência e a aprendizagem.

Rousseau (1995) estuda sobre a criança e a aprendizagem, abrindo portas para um novo paradigma sobre o entendimento da infância. Assim, a trajetória do conceito de infância corroborou para o entendimento sobre as características particulares da criança que temos hoje, visto que conseqüentemente essas concepções culminaram em ações políticas que passaram a assegurar que as crianças tivessem melhores condições de vida, com um conjunto de direitos garantidos por lei.

Atualmente as crianças adquiriram direitos nos quais são assegurados por lei. Um dos primeiros passos para o reconhecimento dos direitos das crianças foi datado no dia 20 de novembro de 1959 pela Organização das Nações Unidas (ONU), onde a organização estipulou dez princípios nos quais foram desenvolvidos com o objetivo de declarar e assegurar os direitos das crianças. Através da preocupação sobre o desenvolvimento escolar, cito o princípio VII como base para compreendermos os avanços ocorridos sobre a inserção das crianças nas instituições escolares.

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. (Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças – ONU, 1959)

A criança poder frequentar a escola é um dos seus direitos enquanto sujeito, bem como ser reconhecido com as suas particularidades. Desse modo, nota-se que os avanços sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança vem sendo consolidados como um processo fundamental para formação do sujeito. Nota-se que houve sensibilização dos cuidados especiais oferecidos pelo Estado na garantia destes direitos. Neste sentido, no Brasil um documento que ganhou destaque é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que diz:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam [...]. (BRASIL, 1998, p. 21)

Essas novas concepções nos fazem ter um olhar mais humanizado sobre a infância e o desenvolvimento da criança. Ainda sobre a valorização e o respeito pelos direitos e as necessidades das crianças, cito o artigo 53 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, presente no documento oficial do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) onde estipula que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, sendo assim, como um direito nos quais lhe é assegurado o ingresso e a permanência em instituições escolares.

Através dessa perspectiva, nos debruçamos sobre a atenção ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio de sua inserção escolar, especialmente a relação com a linguagem escrita, sendo então necessária a compreensão desses processos, considerando as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Isto é o que se discutirá no próximo subtítulo.

1.2 Aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento da criança

Dois teóricos destacam-se na discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, são eles: Lev Vygotsky (1978) e Jean Piaget (1974). Apesar de serem considerados teóricos interacionistas e estarem preocupados em como o homem conhece, há divergências entre as suas teorias.

Para Piaget (1974) é necessário que a criança atinja uma determinada etapa de sua maturação funcional e biológica através dos estágios para que então possa executar ações que culminaram em sua aprendizagem, nessa perspectiva pode-se afirmar que para Piaget o desenvolvimento intelectual da criança antecede à aprendizagem, sendo necessário que a criança esteja em determinados estágios do desenvolvimento para que então as funções da aprendizagem sejam desencadeadas posteriormente.

Contrapondo essa concepção, Vygotsky (2010) impõe um papel fundamental à cultura, as relações sociais e a aprendizagem para que a criança possa se desenvolver. Nessa perspectiva, a aprendizagem é o que conduz o desenvolvimento, sendo a aprendizagem a base principal para a promoção do desenvolvimento humano. Ele atribui importância aos processos educacionais, são como potencializadores, pois para ele o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. Ele ainda diz que:

[...] a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa

todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

A descoberta de mundo e o processo de desenvolvimento integral da criança iniciam-se a partir do seu nascimento e perpassam por toda sua infância. Com as interações sociais, as crianças são constantemente estimuladas a executar ações que irão contribuir para o desenvolvimento motor e linguístico, como andar e falar. Considerando o pensamento de Vygotsky (1978) é possível crer que os processos cognitivos da criança já acontecem antes da criança ir para a escola e são desencadeadas inicialmente pela socialização da criança com o seu meio social.

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VYGOTSKY, 1978, p.57).

Desse modo, as primeiras experiências de vida são concretizadas em seu convívio familiar onde a criança está socialmente inserida. Nesse processo a criança cria laços afetivos e por meio dessas interações é estimulado o desenvolvimento na primeira infância, que irá contribuir significativamente para sua aprendizagem. Sendo assim, para Rego, defensora da teoria histórico-cultural de Vygotsky, o indivíduo necessita tanto da maturação orgânica, quanto das interações sociais para desenvolver-se:

[...] o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. (REGO, 2014, pg. 109)

Assim, o ambiente familiar é o primeiro espaço no qual a criança irá desenvolver habilidades possibilitando sua interação no mundo. Desse modo, é um equívoco pensar que a aprendizagem da criança só irá ser concretizada nas instituições escolares, pois é possível identificar que a criança chega na escola com conhecimentos já consolidados e outros que precisa consolidar, sendo a escola um espaço privilegiado para transformar conhecimento prévio em aprendizagens futuras.

Para Vygotsky (2010) aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Sendo assim, quando atinge a faixa etária necessária para adentrar a escola, a criança já percorreu por diversas vivências as quais possibilitaram o desenvolvimento de suas funções cognitivas, sociais e afetivas. Desse modo, a criança é

exposta a variadas situações nas quais é possível identificar o uso contínuo da linguagem oral e simultaneamente da linguagem escrita e, através dessas relações a criança começa a perceber que vive em um mundo no qual as letras e os números estão por toda a parte dos espaços sociais, e, portanto, começa a pensar sobre eles.

Emília Ferreiro, estudiosa da teoria de Piaget, advertiu-nos a repensar a alfabetização, especialmente por tecer críticas aos métodos tradicionais de alfabetizar crianças. Ela dizia: “[...]é útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar” (FERREIRO, 2001, p. 14).

No Brasil há controvérsias sobre como e em que momento a escola deve alfabetizar as crianças. Por muito tempo acreditou-se que elas se alfabetizavam num momento específico, com 6 anos de idade. Este entendimento é equivocado, pois implica que a alfabetização seja compreendida como algo estanque, mecanizado e ligado a decodificação e codificação de símbolos. Assim, as crianças memorizavam as letras e sílabas e faziam a junção destas até formar palavras. Não havia uma preocupação com a criança, em que nível de desenvolvimento estava, seus interesses, e pouco se fazia relação das atividades de escrita e leitura com seus usos sociais.

Vale ressaltar que a utilização de metodologias de alfabetização podem dar condições para que as crianças compreendam as funções da escrita e da leitura, mas também podem, quando utilizadas de forma equivocada, desfavorecer os processos de aprendizagem, e, sobretudo fazer com que o sentido funcional se perca perante o mau uso metodológico, distorcendo o processo de aprendizagem desde o início, nesse sentido, “[...]o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar os dificultar; porém, não pode criar aprendizagem” (FERREIRO, 1999, p.31). Esta mesma autora disse que:

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. (FERREIRO, 2001, p. 31)

Além disso, as crianças não aprendem de forma padronizada, isto é, cada criança mantém seu tempo e modo de aprender, nessa perspectiva, é errada a utilização de **um** método para alfabetizar. Corroborando com esse pensamento, dizia Ferreiro (1993, p. 29) “[...] as letras, as sílabas, as palavras ou as frases se apresentam em certa ordem, em doses pré-fabricadas, iguais para todos para evitar riscos”.

Por ser complexa a natureza do processo de aprendizagem, e que não se pode limitar o ensino da língua a um método, determinando a formas padronizadas, descontextualizadas da realidade das crianças, visto que as representações da língua escrita são dinâmicas. Contribuindo com essa ideia, Ferreiro (1999, p. 21) afirmava que:

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

O método sintético, entende-se que a aprendizagem é determinada por meio da [...]“correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia” (FERREIRO,1999, p.21). Neste caso, a alfabetização partiria “dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo” (FERREIRO, 1999, p.21). Contrapondo esse conceito, o modo analítico consiste em estabelecer a aprendizagem da linguagem escrita através das unidades inteiras, analisando as concepções do todo, desse modo, a palavra em seu sentido completo para, depois, fragmentar em partes menores. Nessa concepção “a leitura é um ato global e ideovisual” (FERREIRO, 1999, p.21).

A fim de sistematizar o entendimento a respeito dos métodos de alfabetização foram estabelecidos dois pilares metodológicos em suas segmentações apresentados brevemente por Mendonça (2003, p. 28)

[...] os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem **sintética** (grifo meu), pois partem da unidade menor rumo à maior, isto é, apresentam a letra, depois unindo letras se obtém a sílaba, unindo sílabas compõem-se palavras, unindo palavras formam-se sentenças e juntando sentenças formam-se textos. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto). Os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem **analítica** (grifo meu), pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores.

O professor precisa estar atento para não cair na armadilha dos métodos, saber que a alfabetização deve ser compreendida como uma aprendizagem progressiva e que considera a necessidade do sujeito que aprende. Para Soares e Maciel (2000, pg. 15).

A alfabetização pode ser analisada sob diferentes perspectivas: alfabetização da criança, alfabetização do adulto; alfabetização do sistema escolar regular, alfabetização em instâncias alternativas; alfabetização considerada como processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita e alfabetização considerada como processo não só de aquisição, mas também de desenvolvimento e ampliação dessas habilidades da língua escrita.

Considerando essa perspectiva, a alfabetização deve ser compreendida em sua forma processual, uma vez que a sistematização linguística das crianças ocorre paralela a socialização e inserção no meio cultural.

Para Oliveira (1992, p. 70)

[...] aprender a ler e escrever é, primordialmente, aculturar-se num novo modo de comunicação e expressão, numa nova linguagem e, secundariamente, apropriar-se das características (ortográficas, gramaticais...) da língua. Por isso, é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita.

Então aprender a ler e a escrever é adentrar em um mundo novo por meio da linguagem. A alfabetização também está vinculada a compreensão de que “a escrita pode ser considerada como uma **representação** (grifo da autora) da linguagem, ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRA, 2001, p.10). Portanto, apropriar-se de concepções simplistas de alfabetização, condiciona e limita os processos de ensino e aprendizagem, que precisa ser o mais natural possível. Sendo assim para Perez (1992, p.66):

A criança vai construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive. Nesse processo de construção, está inserida a escrita, como um objeto cultural socialmente construído. Este processo totalizador de construção de conhecimentos se opera sem necessidade de cópias, treinos ou repetições mecânicas e abstratas, mas pela necessidade vital de expressão e de comunicação.

Em uma sociedade letrada, “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social” (FERREIRO, 1993, p. 24), o que torna a alfabetização um processo que pode iniciar-se antes mesmo da chegada da criança na instituição escolar, pois a criança mantém relações as quais possibilitam a interação com a linguagem oral, além disso, as crianças são seres extremamente curiosos observarem o ambiente que vivem.

Saber ler e escrever em uma sociedade na qual se utiliza de linguagem oral e escrita para se comunicar e se expressar, é uma necessidade. Assim, para Augusto (2013, p. 124), [...] “a escrita e a sua cultura são importantes patrimônios da humanidade, portanto, direitos da criança. Quando cuidamos do contato das crianças com a escrita, tratamos de incluí-las na cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas”.

Letramento é um termo discutido há algum tempo na educação, mas alguns professores ainda não conseguem estabelecer uma relação com as práticas sociais de leitura e escrita. Para Soares,

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma, **letrada**. (grifo da autora) (SOARES, 2004, p. 24)

Desta forma, é preciso entender que a aprendizagem da linguagem escrita é um questionamento a respeito da natureza, da função e valor desse objeto cultural que é a escrita, e inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986). E assim, precisamos problematizar o entendimento que a criança tem idade correta para alfabetizar-se. Contribuindo com essa perspectiva, Ferreiro (1993, p. 23) afirma que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

Portanto, favorecer aprendizagens para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, é uma prerrogativa para que a criança ingresse na cultura letrada, e como falava Ferreiro (1993) ao contrário do que se tem sustentado a partir de uma posição **maturacionista**, as crianças de 4 e 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém as obriga a alfabetizar-se, mas onde se oferece todo tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita, avançam rapidamente e conseguem consolidar o processo de alfabetização sem problemas.

Assim, considera-se que a alfabetização não deve ser limitada as concepções de aprendizagem em que “pretende-se que a criança compreenda a mecânica da codificação; depois – e somente depois – poderá fazer algo inteligente” (FERREIRO, 1993, p. 34). Por este caminho, a alfabetização fundamenta-se em procedimentos didáticos, que determinam os passos e as etapas a serem vencidas pela aprendizagem, como se a criança estivesse numa corrida de obstáculos. Subjacente a estas práticas está uma concepção de alfabetização que corrobora uma visão maturacionista de aprendizagem, onde prevalece o conceito de prontidão: como se fosse possível definir que há um momento ideal, observável e mensurável, em que a criança, ao atingir a maturidade necessária, estaria pronta para aprender a ler e a escrever. (PEREZ, 1992)

Nessa perspectiva, deve-se compreender o processo de aprendizagem da criança inserida na pré-escola como um espaço para que tenha acesso as diversas linguagens que irão subsidiar e potencializar seu desenvolvimento, e possibilitar condições em que a criança tenha contato inicial e natural com o seu objeto de conhecimento, e assim conceber o funcionamento da língua materna e compreender as funções sociais da escrita.

Se, estamos entendendo que “na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar, não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema” (SOARES, 2009 p.7), e considerando toda a discussão já realizada sobre a aprendizagem das crianças, então podemos concluir que: independente da vontade do professor, as crianças podem iniciar ou não o processo de alfabetização na Pré-escola.

Neste sentido, precisamos concordar com Ferreiro (1993, p.38) quando pergunta e responde a sua própria questão: [...] “deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda”. Desta forma, quando tratamos de possibilitar às crianças o contato com a leitura e a escrita ainda antes de seu ingresso no ensino fundamental, proporcionamos a elas condições de interagir com o seu objeto de conhecimento, nesse sentido, [...] “o objeto deve estar presente para que alguém possa elaborar conhecimentos sobre esse objeto” (FERREIRO,1993, p. 39). Além da leitura e da escrita deverem estar presentes na sala de aula da Pré-escola, é necessário acolher as formulações e hipóteses que a criança já manifesta em relação a linguagem oral e escrita. Sendo assim, para Ferreiro e Palacio (1987, p. 102)

A escrita existe inserida em múltiplos objetos físicos do ambiente que rodeia a criança do meio urbano (inclusive quando esta criança pertence aos meios mais marginalizados da sociedade urbana). A escrita existe inserida numa complexa rede de relações sociais. À sua maneira e de acordo com suas possibilidades, a criança tenta compreender que classe de objetos são essas marcas gráficas, que classe de aros são aqueles em que os usuários utilizam.

Por isso, é importante que os professores de Educação Infantil estejam atentos as hipóteses construídas pelas crianças sobre o objeto cultural que lhe é constantemente exposto. E isso só é possível verificando deixando as crianças expressarem e escreverem espontaneamente. Nesse sentido, [...] “a alfabetização requer a inserção da leitura e da escrita em situações reais que envolvam sua ocorrência, para que as crianças possam compreender o processo leitor como prática social” (MICOTTI, 2009, p.196).

A leitura e a escrita em uma sociedade letrada condizem com seu uso em várias circunstâncias, portanto não há dúvidas em que a criança pré-escolar observa as características desse conhecimento e formula suposições desse objeto cultural, dessa forma [...] “muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor”. (FERREIRO, 1993, p.69).

Considerando as concepções da autora de que ler e escrever são atividades cotidianas, isto nos faz pensar de que é importante que a família tenha ciência de sua participação no processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois os pais realizam ações, mesmo que inconscientemente em que as usam a leitura e a escrita socialmente. Por exemplo: a mãe escreve a lista de compras do mercado, a mãe leva consigo essa lista e a consulta antes de terminar suas compras, e sem querer, está transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita (serve para ampliar a memória, como lembrete para aliviar a memória).

São exemplos de como utilizamos socialmente a escrita e a leitura: buscamos na lista telefônica o nome, endereço e telefone de algum serviço de conserto de aparelhos quebrados; sem querer, essa leitura transmite informações sobre algo que não sabíamos antes de ler. Recebemos uma carta ou alguém deixa um recado que deve ser lido por outro familiar ao chegar; sem querer, transmitimos informação sobre outra das funções da língua escrita (serve para comunicar-se a distância, para dizer algo a alguém que não está presente no momento de se escrever a mensagem).

Corroborando com esse pensamento Perez (1990) afirma que a criança que vive exposta à linguagem escrita, inevitavelmente, se interessará por saber o que está escrito no livro, na revista, no jornal, na carta e nas instruções dos jogos, bem como se interessará em usar a escrita para expressar seus sentimentos, ideias e ações. Assim, estes portadores de gêneros textuais precisam fazer parte das atividades de leitura e escrita na Pré-escola, e o professor pode criar estratégias para ensinar utilizando-os.

Para AUGUSTO (2003, p.124) é papel da Educação Infantil:

[...] disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. E isso não deve significar, de modo algum, apressar a escolarização, pelo contrário. O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas, assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve.

Dessa forma, ao passo em que a criança está se relacionando com a leitura e a escrita de forma sistematizada, as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem devem conduzir ao desenvolvimento de experiências que utilizem os usos da cultura escrita, de maneira que possibilite as crianças a compreenderem o que está sendo aprendido por meio das linguagens.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta investigação foi estruturada a partir de técnicas e instrumentos distintos, mas que entrelaçam entre si para garantir uma análise mais densa do fenômeno estudado, que implica em abordagem qualitativa de pesquisa. Para Godoy (1995. P. 21), a pesquisa qualitativa tem como característica o fato de partir “[...] de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos”.

Em pesquisas dessa natureza, ainda segundo Godoy, [...] “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (1995, p. 21). Conforme Ludwig (2014) os profissionais da educação que se dedicam às tarefas investigatórias têm utilizado mais as seguintes técnicas de pesquisa: a observação, o questionário, a entrevista e a análise documental.

Assim, esse estudo se desenha, tomando forma a partir de três dos quatro caminhos supracitados: observação participante, análise documental e aplicação de questionário.

2.1 Observação participante

A observação é uma técnica de coleta de dados que não se exaure apenas nas atividades de ver e ouvir, ela analisa os fatos ou fenômenos que se propõem estudar (LAKATOS & MARCONI, 2003, p.191). Ainda segundo as autoras, essa técnica “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Para a realização da pesquisa foi utilizada a observação participante, que consiste na participação real do pesquisador, de maneira que acaba se incorporando ao grupo, chegando ao ponto de se confundir com ele, já que acaba participando ativamente das atividades (LAKATOS & MARCONI, 2003). Nesse contexto, observação participante foi feita em uma instituição de ensino filantrópica do Distrito Federal, localizada em Ceilândia, cidade satélite localizada a aproximadamente 30 quilômetros de Brasília. A observação participante, que aconteceu de forma natural, já que o observador, à época da

pesquisa, pertencia ao grupo investigado, no papel de estagiário (LAKATOS & MARCONI, 2003).

Nesse contexto, a proposta da observação participante adotada, buscou analisar como se desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem dos alunos inseridos na pré-escola, analisando as atividades que envolviam práticas sociais da leitura e escrita. O público alvo da observação foram os alunos inseridos na pré-escola II, com faixa etária de 05 anos. A turma era composta por 28 alunos, sendo 13 meninas e 15 meninos.

Embora muitos dados tenham sido coletados com a observação, consideramos o que apontam Lakatos & Marconi (2003, p. 191) de que “a observação oferece uma série de vantagens e limitações, como as outras técnicas de pesquisa, havendo, por isso, necessidade de se aplicar mais de uma técnica ao mesmo tempo”. É em razão disso que, à observação participante, somaram-se a análise documental e a aplicação de questionários, descritas a seguir.

2.2 Análise documental

A análise documental trata de uma técnica que se vale de “qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2008, p.147). Para esse tipo de técnica, ainda segundo este autor, contribuem para a análise do fenômeno não apenas os documentos escritos que se propõem a esclarecer determinada coisa, mas, além disso, [...] “essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo” (2008, p.147).

Nessa seara, a análise documental acaba se diferindo da pesquisa bibliográfica, por exemplo, também muito comum em pesquisas dessa natureza, na medida em que a pesquisa bibliográfica tem sua principal contribuição nas teorias que os autores elaboram acerca de determinados assuntos, enquanto que a análise documental, ainda tomando como premissa os postulados de Gil, [...] “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (2008, p.51)”.

No contexto deste trabalho, a análise documental se foca no exame das atividades xerocopiadas que as crianças realizavam no contexto escolar, bem como analisar as atividades propostas pelo livro didático utilizado e adotado pela escola, para verificar a

intencionalidade de atividades com a leitura e a escrita como uso social. Por fim, para garantir mais riqueza nos elementos analisados, trazendo ao trabalho a perspectiva dos educadores, foi utilizada a terceira e última técnica, qual seja, a aplicação de questionário, detalhada a seguir.

2.3 Questionário

A aplicação de questionário se consubstancia em uma técnica com um grande poder de alcance quando se fala em pesquisas dessa natureza. Trata-se de uma técnica de investigação composta por um grupo de questões apresentadas a determinado grupo de pessoas, previamente escolhido, com fins de obter informações acerca de determinado assunto (GIL, 2008), cujas questões são estrategicamente escolhidas para aprofundar a investigação.

A elaboração de um questionário, no entanto, não se materializa de maneira simples. Segundo Gil (2008, p. 121),

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Assim, foi elaborado um questionário, Apêndice B, contendo 14 questões que trataram entre outras coisas, sobre as finalidades da educação infantil, bem como dos conceitos de alfabetização e letramento e, das práticas sociais da leitura e escrita.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: ENTRE OS DISCURSOS E A REALIDADE

Neste capítulo são analisados os resultados obtidos através das técnicas de pesquisa. A discussão tem como fundamento o capítulo da revisão de literatura, e pretende responder aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, este capítulo trata de discutir as práticas sociais de leitura e escrita na Pré-escola pelos vieses dos documentos curriculares, dos discursos das professoras e da prática pedagógica.

3.1 – O que dizem os documentos curriculares sobre as práticas de leitura e escrita na pré-escola?

Tomamos como base os seguintes documentos que orientam e normatizam a Educação Infantil: Currículo em Movimento da Educação Básica para a Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) volumes 1 e 3, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Procuramos conhecer nestes documentos o tratamento dado à leitura e a escrita, para identificar se há uma compreensão de que as estas precisam ser trabalhadas na Educação Infantil, considerando seus usos sociais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI é um documento que foi publicado na década de 90, mas que tem um grande valor para a área da Educação Infantil, isto se dá pela ampla divulgação e materialização deste currículo nas escolas, e por apresentar concepções que confrontavam os modelos tradicionais de ensino. Conforme o RCNCEI (BRASIL, 1998, v.1, p.23):

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da **cultura** que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de **aprendizagens** diversificadas, realizadas em situações de interação. (grifo meu)

Podemos considerar, neste sentido, que a linguagem é um elemento cultural, e portanto, influi diretamente no desenvolvimento da criança proporcionando sua inserção

social. E para que isto ocorra da forma mais natural é imprescindível conduzir o processo de ensino-aprendizagem da linguagem utilizando outros elementos culturais, outras esferas e linguagens, como dizia Gardner (1994, p.66):

A criança pequena também engaja-se na simbolização nas esferas do desenhar, do modelar com argila, do construir blocos, gesticular, dançar, cantar, fingir que voa ou dirigir, lidando com números e uma série de outros domínios cravejados de símbolos. Embora estas outras esferas não tenham sido estudadas com a mesma profundidade como foi a linguagem e outros campos relativos a ela, pode-se observar surpreendentes regularidades no seu desenvolvimento.

As relações entre as múltiplas linguagens darão possibilidades para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Assim, atribui-se as práticas pedagógicas a possibilidade de oportunizar as crianças exercitarem seu potencial criativo, e de desenvolverem suas capacidades cognitivas. Nesse sentido, entende-se que a criança é um ser ativo e que dispõe de conhecimentos que irão ser potencializados por meio de práticas pedagógicas intencionais elaboradas para a faixa etária de terminada.

Destacando a importância da linguagem oral e escrita, e, sobretudo a utilização em suas práticas sociais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil defendia (BRASIL, 1998, v.1, p. 117) que:

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.

Nesse sentido, destaca-se a relevância deste documento que institui a leitura e a escrita como um eixo básico da Educação Infantil e compreende que estas devem ser aprendidas a partir de seis usos sociais. Essa compreensão nos parece similar ao entendimento de Ferreiro (2001) quando dizia que a língua escrita é um objeto cultural no qual utilizamos socialmente.

Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letrados de rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na língua escrita. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas. (FERREIRO, 2001, p.37)

Contribuindo com essa perspectiva, o Currículo em Movimento para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2104, p. 96) atribui grande relevância ao processo de desenvolvimento por meio da linguagem oral e escrita.

A aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita na Pré-escola é considerada fundamental na ampliação da capacidade de inserção e comunicação no mundo letrado pelas crianças, elemento fundamental para a formação do sujeito crítico que se encontra em constante processo de construção do conhecimento e desenvolvimento.

É necessário construir um espaço no qual possibilitará que as crianças interajam como esse objeto e possam elaborar hipóteses em relação a elas por meio de práticas pedagógicas que conduzam a aprendizagem da leitura e da escrita em sua forma funcional. Para Perez (1992, p. 67)

No ambiente alfabetizador da sala de aula, a criança, através de um clima de confiança e respeito, tem a oportunidade de exercitar com segurança seu potencial criativo e sua capacidade expressiva. Através das várias linguagens - oral, gestual, plástica, musical, gráfica, cinestésica - a criança expande sua atividade ao mesmo tempo em constrói conhecimentos sobre a leitura e a escrita, num universo particular repleto de sentido e significado.

Quando as professoras da pré-escola desenvolvem atividades nos quais é utilizada a música, como as cantigas de roda, por exemplo, o trabalho com a linguagem musical pode ser articulado a linguagem oral e escrita. Quando há atividades dirigidas ou livres que utilize da representação do desenho, trabalhamos então a linguagem plástica, esta também pode ser articulada a linguagem escrita quando possibilitamos a criança diferenciar a escrita do desenho. Nessa perspectiva, quando trabalhamos com a leitura plástica, também podemos trabalhar a linguagem oral e escrita. Assim, entende-se que o processo educativo deve ser comprometido com uma aproximação entre as diversas linguagens, e as ações devem garantir “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.1, p.35) determina, em sua proximidade de relação com as práticas sociais reais que:

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.

Corroborando com essa concepção, o Currículo em Movimento para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 83-84), determina como objetivos específicos da pré-escola, “participar ativamente de práticas de letramento e exercitar e estimular a leitura e a escritas espontâneas”. Este posicionamento é também é indicado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2014, v. 1, p.127),

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui? ”, ou “O que isto quer dizer? ”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Verificamos que todos os documentos estudados são favoráveis a uma compreensão de que a leitura e a escrita devam ser ensinadas na Pré-escola a partir de seus usos sociais. Ao tomarmos conhecimento do que defende a BNCC ratificamos isto, pois ela defende que a criança é um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2018). E isto impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

3.2. As concepções das professoras sobre as práticas sociais da leitura e escrita na Pré-escola

Para conhecer o que pensam as professoras sobre o ensino da leitura e da escrita na Pré-escola, utilizamos os dados gerados por meio do questionário. Este subtítulo foi estruturado de modo em que inicialmente traçamos um perfil das professoras participantes da pesquisa, em seguida apresentamos nossas intenções na proposição das questões e por fim, analisamos as concepções das professoras.

O questionário foi realizado com três professoras da Educação Infantil, que lecionam em turmas da Pré-escola II. No perfil das professoras destacamos algumas características, como idade, formação acadêmica e tempo de atuação na instituição na

qual foi realizada a pesquisa, bem como tempo de docência em sala de aula. Nomeamos as professoras como A, B, C para facilitar a compreensão ao longo do texto e para preservar suas identidades.

Quadro 01 – Perfil das professoras

Participantes	Idade	Escolarização	Quanto tempo trabalha na instituição	Quantos anos atua em sala de aula
Professora A	38 anos	Pós graduação	19 anos	13 anos
Professora B	48 anos	Pós graduação	7 anos	21 anos
Professora C	41 anos	Pós graduação	15 anos	22 anos

Fonte: autoria da pesquisadora (2018)

Para realizar a coleta de dados, foram elaboradas 14 perguntas que constam em roteiro (APÊNDICE B), com os objetivos principais de identificar as concepções das professoras sobre: os conceitos de alfabetização e letramento e suas finalidades, aspectos sobre o planejamento das aulas, perspectivas sobre as crianças e seus processos de aprendizagem e por fim, a intencionalidade das atividades propostas em sala.

- **Professora A:** As crianças aprendem as letras do alfabeto. Então, a alfabetização é um processo de apropriação do sistema de escrita, pois as crianças começam o processo de alfabetização desde que entram na escola.

Quando questionadas sobre o que é alfabetização, a professora A, apesar de condicionar a aprendizagem da leitura e escrita ao conhecimento inicial das letras do alfabeto. Esta fala remete a uma perspectiva mais tradicional, lembra o método sintético, onde a alfabetização se limita meramente as concepções de codificação e decodificação, e que a aprendizagem da escrita parte da menor unidade para a maior (FERREIRO, 1999).

A fala indica que apesar da professora considerar a alfabetização um processo, ela entende que só iniciaria quando a criança é inserida na escola, favorecendo concepções em que (FERREIRO e PALACIO, 1987) as escolas têm operado a partir da instrução tradicional de leitura, quando se baseiam no ensino de sinais ortográficos, nomes de letras, relações letra-som e assim sucessivamente, desvinculado do letramento. Descartando a compreensão de que as crianças chegam à escola com conhecimentos já consolidados e outros a consolidar. Assim, é importante lembrar que “a alfabetização não tem início a partir da entrada da criança na escola e na primeira série, como querem alguns, mas vem acontecendo desde que a criança nasce” (GARCIA, 1992, p.11).

- **Professora B:** A construção do desenvolvimento alfabético inicia na constituição da leitura e da escrita para além da mecanização das letras, então a alfabetização agrega a capacidade de ler e escrever, mas também de interpretar o que está sendo trabalhado, caso contrário a criança fica perdida.

- **Professora C:** A alfabetização está relacionada ao ensino e a aprendizagem dos códigos e dos símbolos da linguagem escrita, desse modo devem compreender as relações entre fonema e grafema, fazendo pensarem sobre as suas hipóteses e situações reais de escrita.

Em contrapartida, as professoras B e C trazem aspectos fundamentais em seus entendimentos do que é alfabetização, conseguindo defini-la ao incorporar o letramento e a sistematização da linguagem. Quando questionadas sobre o que é letramento, todas compreendem que o conceito tem vínculo com os usos competentes da linguagem no mundo letrado. Além disso, expõem situações cotidianas onde o uso da alfabetização se faz necessário. Aqui, todas tiveram respostas semelhantes, e nelas o trabalho com o letramento era condicionado em apresentar para as crianças as funções da leitura e escrita nas práticas mais comuns do cotidiano. Além disso, é possível identificar que as professoras acreditavam que o letramento deve ser conduzido em conjunto com os processos de alfabetização.

- **Professora A** – O letramento está diretamente ligado a alfabetização. Processos de leitura e escrita acontecem desde o primeiro dia de aula na Educação Infantil, por meio de imagens, brincadeiras, cantigas, parlendas, receitas, bilhetes, entre outros.

- **Professora C** – Já o processo de letramento relaciona-se aos usos da leitura e da escrita, a participação em práticas sociais, pois a criança é exposta desde pequena em situações do cotidiano, sendo elas: no mercado, na rua e placas, nas histórias que contamos em sala, nas revistas e em celulares, pois esse instrumento está sendo cada vez mais utilizado pelas crianças.

Nota-se a relevância que dão ao letramento. Para elas letramento tem sentido quando ligado a práticas de alfabetização, sendo, a alfabetização aqui entendida como a compreensão do sistema de escrita alfabética e o letramento como os usos sociais desse processo. Para Perez (1992, p.64):

O aprendizado da leitura e da escrita se processa através do uso, da linguagem e com a compreensão de seus usos. É um processo contínuo de descoberta e investigação: as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita, na medida em que se valem dos conhecimentos já consolidados para realizar antecipações léxico-semânticas, elaborar hipóteses, realizar experiências, confrontando os conhecimentos anteriores com os novos dados que a experiência lhes fornece, chegando assim a uma maior compreensão.

Sendo assim, o desenvolvimento da leitura e escrita se estabelece entre alfabetização e o letramento, para que haja compreensão das letras e das palavras, reconhece-se a funcionalidade das mesmas. Assim, a prática docente deve contribuir para que a aprendizagem das linguagens implique na compreensão do que está sendo ensinado para elas e que, assim o aprendizado ganhe significado.

O planejamento das aulas se configurou como uma categoria de análise, pois entendemos quando as professoras falam sobre o planejamento revelam sobre suas concepções e práticas. O planejamento requer que o professor organize suas atividades, porém, deve levar em consideração as ações futuras, de modo em que o planejamento siga uma sequência didática. Para Perez (1992, p.60):

A discussão teórica e prática do ambiente alfabetizador na pré-escola tem possibilitado que a professora repense e questione a sua ação pedagógica, indicando os caminhos a serem trilhados, numa perspectiva de busca, de construção de novos conhecimentos e criação de espaços onde as crianças se capacitem a tomar-se novos sujeitos transformadores.

Portanto é possível inferir a necessidade de se desenvolver um planejamento flexível quando se trata de alfabetização e letramento, visto que o documento serve para orientar as práticas pedagógicas, todavia, sabemos que as crianças não são seres padronizados, e desse modo, não aprendem no mesmo ritmo, sendo necessário que a organização de atividades de aprendizagem coerentes com os conteúdos e compatíveis com as capacidades dos mesmos (CARLINI, 2004).

Perguntamos sobre as atividades de linguagem oral e escrita que eram priorizadas e as professoras A e B mantiveram semelhanças em suas respostas, disseram que o planejamento principal era fornecido pela escola, porém tinham autonomia para interferir e modificar caso houvesse necessidade. A professora C atribuiu relevância à flexibilidade do planejamento, entendendo ser necessário mudanças de acordo com o desenvolvimento das atividades, bem como transformações nas próprias práticas pedagógicas.

- **Professora A** – As aulas são planejadas quinzenalmente de acordo com a necessidade da turma. Os planos precisam contemplar o quadro de conteúdos da pré-escola. Na instituição em que trabalho temos sequências didáticas elaboradas por especialistas da área que nos dão muito suporte nos planos de aula. Nas aulas de linguagem trabalhamos oralidade, leitura e escrita, desenhos, histórias, vários gêneros textuais, escrita respeitando a hipótese da criança. Com o objetivo de disponibilizar diversos materiais que contenham a escrita.

- **Professora B** – O planejamento antecipado de cada ação, principalmente na Educação Infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento pleno das potencialidades cada aluno. Os planejamentos são feitos e avaliados por uma equipe a cada quinze dias levando em conta a proposta da instituição de ensino. Porém, eu posso fazer algumas modificações quando acho necessário, o plano serve para me auxiliar. Através da linguagem oral e escrita, trabalho a escuta de histórias, leitura de parlendas, trava-línguas, dramatização de brincadeiras cantadas, palavras que rimam em textos orais e escritos e localização de palavras em textos.

Observa-se certa preocupação da professora A em disponibilizar diversos materiais que contenham a escrita, ela também diz utilizar vários gêneros textuais respeitando as hipóteses das crianças. Isto demonstra maturidade da professora que consegue fazer com que suas atividades de leitura e escrita estejam indicando a funcionalidade da escrita. As professoras relataram que por muitas vezes, as próprias ações pedagógicas devem ser repensadas, visto que existem crianças que não conseguem desenvolver satisfatoriamente de acordo com a metodologia adotada pela professora. Nessa perspectiva, Ostetto (1992, p. 02) explica que:

Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.

É possível identificar nas falas das professoras que disponibilizam um variado acervo de materiais, onde a leitura e a escrita se fazem presentes. Mas, o que determina se as ações vão ser ou não direcionadas nas perspectivas dos usos sociais desses materiais, é exatamente as possibilidades que a professora irá conduzir esse material.

Outra categoria de análise foi a aprendizagem e o interesse das crianças pela leitura e escrita. Perguntamos o que as crianças aprendem na Educação Infantil. E elas responderam:

- **Professora A** – Na educação infantil a criança aprende a viver com o outro, a se comunicar, a própria identidade, a desenvolver atividades com autonomia, a falar e se expressar por meio das ações de ler e escrever, além de contar e quantificar. As crianças demonstram muita curiosidade por tudo o que são expostas, eu tento sempre instigar a curiosidade delas pelos espaços onde podemos trabalhar a leitura e a escrita. Elas me perguntam e me questionam o tempo todo. Busco incentivar e traçar estratégias para que os estudantes desenvolvam as habilidades propostas em cada tarefa promovendo a aprendizagem significativa. Principalmente no momento das rodinhas de conversas há uma troca de vivências realizadas fora do ambiente escolar, principalmente através dos desenhos e uso de celular.

- **Professora B** – Por meio da ludicidade, a criança da educação infantil desenvolverá suas potencialidades através dos jogos e das brincadeiras onde eu tento integrar a leitura e a escrita, as vezes conduzo apresentando a prática usual daquele objeto, pois as vezes os jogos não tem tanta funcionalidade em trabalhar o letramento. Além disso, desenvolvem a sociabilidade, a cognição e os sentidos motores

através das diversas linguagens. Muitas vezes na hora de responder as tarefas em grupo, as crianças socializam suas experiências que geralmente acontecem com a família, por exemplo: leu um livro com a mamãe ou ajudou a mamãe a fazer uma receita. Eu proveito essas falas para integra-las na alfabetização.

- **Professora C-** De modo geral, as crianças aprendem a desenvolver autonomia para realizar situações em que não precisam mais do adulto como mediador, com isso está integrada a ler e a escrever, a socializar e a desenvolver habilidades motoras e cognitivas. As crianças demonstram interesse pois sabem que para realizar alguma coisa, a leitura e a escrita são necessárias. Elas elaboram hipóteses e na escola estimulamos essas percepções. Vivemos em uma sociedade letrada, então as crianças convivem com diferentes práticas que envolvem leitura e escrita. Percebo que elas têm contato com diferentes situações comunicativas, por exemplo, o gênero textual convite, as crianças falam umas para as outras que a mãe vai convidar elas para a festa por meio do convite.

Verificamos uma riqueza de informações nestas respostas. É possível inferir que elas conseguem ter clareza em suas práticas pedagógicas das atividades de letramento, de usos sociais da leitura e da escrita, e que sabem aproveitar isto em favor da mobilização dos interesses e aprendizagens das crianças. Assim, colaboram para a confirmação das ideias de Ferreiro (1993, p. 47) quando dizia que: [...] “alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo”. Um fator a destacar-se é a utilização do brincar e da interação nas práticas pedagógicas, revelando que as professoras consideram os eixos da Educação infantil conforme o RCNEI (BRASIL, 1998).

Para finalizar, questionamos se consideram que a intencionalidade em trabalhar aspectos da alfabetização na Pré-escola podia trazer malefícios para o desenvolvimento da criança. Se sim, quais? Essa questão tinha o propósito de tencionar um tema recorrente que é se o processo de alfabetização deve ou não ter um trabalho intencional na Educação Infantil. Também queríamos saber se elas conseguiam ainda fazer alguma relação entre o processo de alfabetização e o letramento como aspectos indissociáveis. As respostas foram:

- **Professora A-** O desenvolvimento por menor que seja, nunca trará malefícios desde que o tempo da criança seja respeitado. O que não podemos esquecer é que essa fase precisa ser prazerosa, fazer sentido. Todas as brincadeiras e atividades de leitura e escrita são intencionais e buscam o desenvolvimento da criança, promovendo aprendizagem e fazendo com que elas entendam que o que estão aprendendo será de grande utilidade na vida social delas.

- **Professora C-** O ensino-aprendizagem quando bem planejado faz com que a criança vivencie práticas de leitura e escrita de forma prazerosa e produtiva. Jamais lhes trará malefícios, pelo contrário, no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias e de elaborar hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. A postura do professor na condução das atividades da rotina é essencial ao aprendizado”.

E mais uma vez as professoras demonstraram maturidade na compreensão do trabalho com as crianças. Pois como disseram, o trabalho intencional com a alfabetização, não trará malefícios para o desenvolvimento das crianças, desde que respeitado seus interesses e desenvolvimento, mas sim, garantirá a elas, o contato com um objeto cultural necessário para a aprendizagem e a socialização no mundo letrado. Contribuindo com essa concepção, Ferreiro (1993, p. 38)

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todos o contato com a língua escrita.

Assim, ressaltamos a importância em desenvolver planejamentos e atividades nos quais irão contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, pois ao utilizar-se das diversas linguagens existentes na sociedade, inclusive a linguagem oral e escrita, a prática pedagógica irá possibilitar que as crianças se apropriem um instrumento social que irá agregar a sua aprendizagem, bem como possibilitar que a criança exerça o direito de ter acesso a uma educação de qualidade. Agora vamos ver **na prática** como trabalham as professoras.

3.3. As práticas pedagógicas com a leitura e escrita na Pré-escola

Iniciamos este tópico lembrando que a prática pedagógica do professor se torna imprescindível para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam conquistados com êxito. Ao analisar as características e as experiências vivenciadas buscamos conhecer quais os aspectos que priorizados nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na pré-escola e, de forma específica, identificar as interações e o contato das crianças com a linguagem escrita. Nesse sentido, Perez (1992, p. 67) determina aspectos necessários para conceber as atividades desenvolvidas.

Na aprendizagem da leitura e da escrita é importante que a criança se sinta encorajada a utilizar a escrita como um veículo para expressão e conhecimento, mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é escrevendo que a criança vai construindo conhecimentos sobre a escrita. Toda atividade de leitura e de escrita deve estar integrada às demais atividades desenvolvidas cotidianamente em sala de aula. Qualquer experiência que a criança realize, qualquer experiência vivida coletivamente pelo grupo, pode se transformar, em sala de aula, num momento de produção de conhecimento e de prazer.

A perspectiva fundamental para que esse processo se estabeleça tem relação com o planejamento das atividades pelos professores, da proposição dos objetivos na elaboração e promoção das atividades para as crianças. Assim, é necessário um planejamento cuidadosamente articulado de forma a atender as necessidades das crianças dessa faixa-etária. Assim, nosso trabalho será restrito a analisar as atividades nos quais a linguagem escrita se fez presente, bem como delimitar se as atividades nas quais os usos e as funções da leitura e da escrita foram realizadas de forma mecânica e tradicional ou não.

Para tanto, nos indagamos ao iniciar a observação. Quem iria conduzir o processo de ensino? Quais assistências terá o sujeito para garantir o desenvolvimento pleno de todas as crianças da turma? Apesar de parecer ser fácil responder essa questão, pois, atribui-se então as responsabilidades educacionais para o professor ou a professora da turma, todavia, vale ressaltar que o processo de ensinar é complexo, e é claro que é imprescindível a figura do professor nos processos de ensino da criança, mas lembramos que ela não aprende só com o professor.

A participação e inferências de outros profissionais da instituição escolar, bem como a da família nesse processo é fundamental. E isto demanda, sobretudo, uma grande quebra de paradigmas de ações tradicionais que por muitas vezes regem esse processo, e se validam como fonte principal das ações educativas, tanto de condicionar o aprendizado, como de tornar as crianças seres passivos e alheios a construção dos saberes.

Trazendo concepções importantes sobre a prática pedagógica, Sampaio (1992, p. 36-37) objetiva algumas das possíveis ações intencionais do docente.

É a possibilidade concreta de um fazer pedagógico onde o papel da professora não é dar o conhecimento à criança e nem apenas se limitar a observar e constatar “como” o seu aluno se encontra. Ao contrário de um espontaneísmo, a professora tem um papel fundamental enquanto “mediadora” no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos... alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente, novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita.

Nota-se então, a importância de desenvolver um trabalho de qualidade no que se diz respeito a conduzir o processo de ensino de modo que as estratégias e metodologias de ensino atendam aos objetivos de aprendizagem, tendo como referências principais a possibilidade de fornecer subsídios para que as crianças desenvolvam plenamente todas

as linguagens. Assim, inferimos a importante do papel do docente como mediador das aprendizagens da linguagem escrita.

Sobre as aulas, verificamos que os desenvolvimentos das atividades de uma forma geral consideravam as interações entre as crianças e o educador, bem como entre seus pares. Foi possível identificar a utilização do livro didático e de atividades xerocopiadas. Após a avaliação geral do processo de observação, apresento a seguir o registro fotográfico de algumas das atividades que consideramos e foram desenvolvidas no cotidiano escolar. Descrevendo suas características e analisando as intencionalidades.

Imagem 1- Gênero textual Receita



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Nas situações observadas, nota-se a utilização dos gêneros textuais para conduzir as atividades propostas. Na imagem 1, a atividade foi realizada através leitura inicial pela professora do livro “ O sanduíche da dona Maricota”. Em seguida, foi disposto os ingredientes alimentícios que iriam compor o sanduíche (pão, presunto, queijo, alface e tomate). A professora escreveu no quadro a quantidade correta de cada um deles, para que não houvesse desperdício. Nesse sentido, entende-se que a prática no qual foi conduzida a atividade indicaria a funcionalidade usual por meio da leitura e escrita como uma forma de realizar a compreensão acerca dos procedimentos necessários para desempenhar a receita. A professora foi retomando a história, lendo as quantidades de cada elemento nos quais foram escritas no quadro, explicitando quais eram os nomes de cada um, com isso, as crianças foram fazendo seus próprios sanduiches com os alimentos que estavam na mesa.

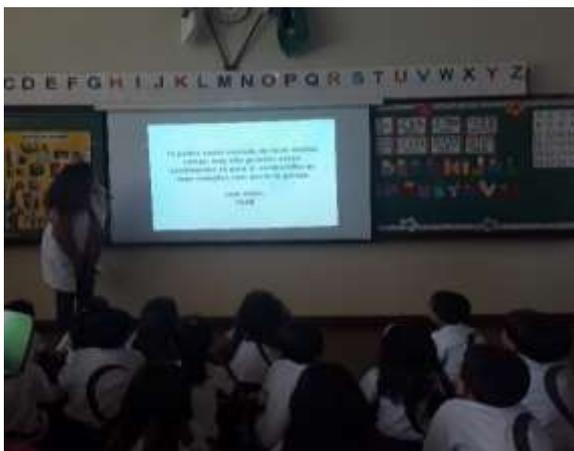
Imagem 2 – Gênero textual – Receita

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Na Imagem 2, a atividade foi realizada com duas turmas da pré-escola, e a proposta era ensinar, por meio da receita, como as crianças poderiam fazer tinta com corante alimentício. A proposta final era utilizar a tinta produzida pelos próprios alunos para pintar um cartaz de uma data comemorativa. As professoras novamente escreveram no quadro a quantidade de cada elemento para ser feita a receita. As crianças iam percebendo que era necessário se atentar a leitura para compreender quais eram os processos que deveriam ser seguidos, bem como a quantidade exata de cada ingrediente. Assim, verificamos que a professora conseguiu materializar o que dizia (ZACCUR, 1994, p. 18) “essas e outras informações experienciadas fornecem dados, informações, mas as sínteses não foram mecanicamente ensinadas, foram construídas pelos sujeitos”.

Os propósitos dessas atividades conduzem ao trabalho da linguagem oral e escrita nas concepções do letramento, onde a leitura é exposta em uma pluralidade de situações, indicando então suas utilidades sociais. Essas ações possibilitam que “a professora, ao refletir com os seus alunos sobre estas questões, estava trabalhando diferentes estruturas de textos, fornecendo-lhes dados que lhe permitiam mobilizar os seus esquemas de antecipação, indispensáveis a novas e sucessivas leituras”. (SAMPAIO, 1992, p. 32).

Imagem 3 - Gênero textual - Bilhete



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Na imagem 3, a professora apresentou diversos modelos de bilhete, explicando a funcionalidade desse gênero textual. Além disso, foi ensinado sobre as estruturas necessárias para compor um bilhete. Após a explanação, as crianças confeccionaram seus próprios bilhetes, com remetentes nos quais elas queriam. Nota-se que algumas crianças utilizaram de letras para elaborar seu bilhete, principalmente aquelas nos quais iniciavam com o nome próprio, nesse sentido, é possível identificar que as crianças através da atividade, sabiam que a escrita poderia ser manipulada para anotar suas ideias e assim, (PEREZ, 1992, p.60) “[...] utilizando a escrita para registrar experiências, mostravam a compreensão de uma das funções da escrita - a escrita como registro”.

Portanto, é possível identificar as crianças tiveram acesso a situações nos quais a leitura e a escrita foram abordadas a partir de gêneros textuais. Além disso, quando a [...] “professora envia um bilhete para a casa da criança, ela elabora a síntese da situação vivida: a escrita serve para entrar em contato com quem está ausente” (ZACCUR, 1992, p. 18), demonstrando a funcionalidade da escrita. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.3, p. 141).

É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.

Os processos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil precisam ter significado e sentido para as crianças, para tornar o processo de inserção da cultura letrada prazeroso. Desse modo, faz-se necessário a promoção dessas atividades por meio da

exploração de diversos materiais, bem como de possibilidades interativas nos quais os alunos possam usar a brincadeira para aprender o conteúdo proposto. Atribuindo relevância em associar a ludicidade nas compreensões sobre o sistema de escrita e baseando-se nas concepções de Vygotsky, Rego (2014, p. 69) dizia que:

O aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brincar. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde os signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita.

Trabalhar com as crianças as funções sociais da leitura e da escrita, nos remete a conceber a manipulação e a aproximação das crianças com o objeto de conhecimento. Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas interações sociais, fazendo com que, através das relações entre seus pares, e mediante a interferência da professora e de colegas mais experientes (VYGOTSKY, 1978), construam o conhecimento de modo coletivo e prazeroso. Corroborando com essa ideia, Ferreiro e Palacio (1987, p.131) defendiam que:

Nos intercâmbios entre crianças são compartilhadas informações sobre os aspectos físicos e sociais do objeto escrito. Porém é interessante assinalar que se compartilham e utilizam também de hipóteses construídas por eles próprios, ou seja, suas próprias conceptualizações. Essa socialização de conhecimentos pode dar-se entre a criança e o adulto, mas o compartilhar hipóteses subjacentes à construção desses conhecimentos somente se dá entre aqueles que as elaboram contemporaneamente. Esta é uma das grandes vantagens da situação de interação entre os pares.

Apresentamos a seguir, registros fotográficos de atividades nos quais a aproximação e o contato com o objeto de conhecimento foram fornecidos e manipulados pelas crianças, onde as mesmas formulam hipóteses sobre a escrita, atribuindo-lhes significado por meio da mediação da professora, e o propósito do trabalho pedagógico foi conduzido através das nomeações dos objetos. As crianças tinham que identificar a letra inicial correspondentes a escrita do objeto, bem como identificar quais letras eram necessárias para compor o dominó.

Imagem 4 – Manipulação das letras em E.V. A

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Imagem 5 – Relação entre letra e objeto

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Nas imagens 4 e 5, a proposta da atividade era apresentar as letras do alfabeto em E.V.A (material emborrachado) e as crianças identificavam os objetos que utilizamos em situações do cotidiano e as classificavam de acordo com sua letra inicial. Nas Imagens 6, a ideia se assemelha a proposta anterior, todavia, as crianças deveriam escolher um objeto representado por meio de imagens e os colocar nas caixas das vogais.

Imagem 6 - Jogo das vogais

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Imagem 7 – Dominó das letras

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Na Imagem 7, a proposta pedagógica era reconhecer as letras do alfabeto, as crianças deveriam identificar as letras iguais para formar o dominó, onde a professora mediava as situações nos quais as crianças tinham dúvidas, além das próprias crianças se ajudarem e construírem o conhecimento em grupo, em uma relação de troca. Nesta última atividade, apesar de não conseguirmos fazer uma relação intencional com o letramento, mas por outro lado, este processo parece ser desenvolvido de forma lúdica.

A atividade pedagógica de letramento desenvolvida por meio da ludicidade condiz com as inúmeras possibilidades de trabalhar a linguagem, pois (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 58) [...] “a maneira de atuar frente a esses caracteres gráficos testemunha uma extensa prática de explorações ativas com esse material”. Além de possibilitar a manipulação desses materiais, atribuindo-lhe significado por meio das intervenções da professora, é possível identificar que “os conhecimentos que as crianças adquirem em situação de interação, não são transmitidos de uma para a outra, mas construídos entre elas próprias”. (FERREIRO e PALACIO, 1987, p. 132)

Desse modo, apesar de estar se trabalhando apenas com as letras iniciais, nota-se que a sistematização da língua não foi desenvolvida de forma mecânica pois, através da mediação da professora, as letras e os objetos iam fazendo sentido, e ali foi atribuído um significado real. Contribuindo com essa perspectiva, Sampaio (1992, p. 36) acreditava que:

Nesta concepção de aprendizagem e desenvolvimento é de crucial importância compreender que o não-saber da criança, em determinada situação, aponta para a possibilidade de vir a saber. A criança avança na construção e apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro. O papel do “outro” na construção do conhecimento é de maior relevância e significado, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento.

Através das perguntas disparadoras que foram lançadas pela professora, tais como: Você tem telefone na sua casa? Para que usamos o telefone? Você consegue falar com alguém que está em outro lugar? Essas e outras indagações serviram de apoio para que os alunos compreendessem a funcionalidade da leitura e escrita.

Além de possibilitar o envolvimento das crianças com materiais que trabalhem não só as perspectivas da sistematização da língua, nota-se a importância de estabelecer uma relação de construção do conhecimento de um grupo, visto que as atividades foram direcionadas de modo em que as crianças pudessem, por meio das brincadeiras, utilizar outras formas de conceber a escrita em seu cotidiano.

Nesse sentido, é possível inferir a necessidade em dispor variados materiais que possibilitem que as crianças mantenham contato sistematizado com a leitura e a escrita dentro e fora de sala. Com isso, foi possível identificar que a professora organizava o planejamento de modo em que a leitura estivesse presente não só nos momentos de realização das atividades de linguagem oral e escrita, mas em momentos distintos,

sistematizados ou espontâneos. Algumas das vezes, inclusive, as leituras dos livros eram solicitações feitas pelas próprias crianças.

Ler livro para as crianças que não saibam ler e escrever da forma convencional, se configura em um momento em que a criança exercita sua imaginação e, através das atividades feitas pela professora, pudemos reconhecer a função da escrita na leitura de um livro.

Imagem 8 - Leitura do livro



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Imagem 9 – Leitura do livro



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Nesse sentido, para (ZACCUR, 1992, p.17) “na rotina da pré-escola há muitas ações carregadas de sentido que não passam despercebidas para a criança. Se a professora lê livros de histórias, os alunos percebem que, além das figuras, há letras”.

Na Imagem 8, a professora lê o livro “Quatro amigos em forma” escolhido pelas crianças. A professora sugeriu que a cada dia as crianças escolheriam em conjunto os livros que constavam no acervo da sala, envolvendo a leitura por meio do trabalho da interpretação escrita e da leitura e exposição das imagens.

Ligado a mesma ação pedagógica, na Imagem 9, a proposta de leitura vincula-se a exploração acerca dos direitos das crianças, nesse sentido, a professora elaborou um painel junto com elas. A professora escreveu as palavras em papéis separados enquanto as crianças acompanhavam a escrita, leu para as crianças e pediu ajuda para colar no painel. Depois leu o livro “Gente pequena também tem direitos”. Essas iniciativas de leitura da professora condizem com o que propunha o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, v.3, p. 135):

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente.

Acreditamos que através da leitura dos livros, é possível despertar curiosidades dos alunos em vista do que está sendo lido, além de dar uma função, um sentido, a ação de ler. As palavras utilizadas para compor o painel contribuíram para que as crianças compreendessem que ali continham situações que garantiam direitos nos quais lhe são assegurados por lei, tais como: brincar, moradia, educação, nome, alimentação etc. Nesse sentido, as crianças puderam fazer interpretações daquilo que estava escrito e, novamente, utilizaram-se da escrita e da leitura para agregar conhecimento significativo. Contribuindo com essa perspectiva, para Ferreiro e Palacio (1987, p. 19):

A busca de significado é a característica mais importante do processo de leitura, e é no ciclo semântico que tudo adquire seu valor. O significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que devemos acomodar continuamente nova informação e adaptar nosso sentido de significado em formação. No decorrer da leitura de um texto, e inclusive logo após a leitura, o leitor está continuamente reavaliando o significado e reconstruindo-o, na medida em que obtém novas percepções. A leitura é, pois, um processo dinâmico muito ativo.

Trazer as concepções da funcionalidade da escrita e da leitura dos ambientes externos da escola para o ambiente de sala, é tornar o espaço alfabetizador em um lugar onde a criança terá acesso a essa função ou, irá ter possibilidade de compreender essas informações e, através da aprendizagem, estabelecer o uso social da escrita e da leitura por meio da exposição a várias situações nos quais a escrita se faz presente. Desse modo, para Ferreiro (1993, p. 33):

Em cada classe de alfabetização deve haver um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, buscar por semelhanças ou diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto”, em função da categorização do objeto que o veicula.

Configurando essa análise, apresentamos as práticas pedagógicas nos quais foram utilizados materiais onde a professora condicionou a função social da escrita e da leitura através de situações em que as crianças mantiveram contato com o objeto de conhecimento.

Imagem 10 – Livro didático – Rótulos comerciais



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Imagem 11 – Identificando as letras do rótulo



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Nas imagens 10 e 11, a professora solicitou (via agenda) que as crianças trouxessem embalagens de alimentos de suas casas. Na sala, cartazes foram confeccionados com a ajuda das crianças, com o objetivo de integrá-las na participação dos materiais produzidos e posteriormente expostos em sala. A proposta pedagógica foi elaborada com o objetivo de apresentar para as crianças que a escrita dos rótulos e das embalagens mantem a função de informar o nome dos produtos, além disso, podemos identificar a quantidade de alimento e as propriedades de nutrição que contem em cada item, como a quantidade de sódio ou vitaminas.

A professora pediu para que as crianças identificassem nos rótulos as letras que compunham o nome próprio ou o nome do colega, conduzindo a atividade de modo em que essas leituras [...] “lhe facilitam entender e compreender o mundo físico e social no qual vive” (SAMPAIO, 1992, p. 36). As crianças escolheram os rótulos nos quais mantinham familiaridade e os colaram na atividade do livro didático. Com os rótulos que sobraram, a professora fragmentou as palavras em sílabas para que as crianças pudessem criar novas palavras. Sendo assim, nota-se a preocupação em possibilitar a organização de diversos materiais nos quais possam criar um ambiente que estimule a percepção das crianças acerca das funções sociais em que a leitura e a escrita se estabelece.

É possível identificar que as concepções inferidas no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da utilização da linguagem, foram atribuídas aos usos e funcionalidades sociais e, desse modo, foram ocorrendo de modo prazeroso, e o ambiente alfabetizador, paralelo as práticas da professora, proporcionaram um processo de letramento de qualidade, favorecendo a compreensão das crianças acerca do objeto de conhecimento proposto, além de desenvolver aspectos fundamentais por meio da ludicidade e das brincadeiras no progresso cognitivo e social das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre muitos fatores que perpassam o processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, é perceptível a integração das diversas linguagens que contemplam o desenvolvimento integral das crianças. Especificamente na busca em compreender quais os processos que subjazem a prática pedagógica direcionada para a aprendizagem da língua escrita. O objetivo principal era de conhecer o trabalho realizado por professoras de Pré-escola na área da linguagem, a fim de analisar e discutir o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura considerando seus usos sociais.

Acreditamos que este objetivo foi alcançado, pois conseguimos analisar a intencionalidade dada ao processo de ensino e nas práticas pedagógicas, a partir das perspectivas dos usos e da funcionalidade social da leitura e escrita como um objeto cultural pertencente à nossa sociedade letrada. Foi possível inferir que apesar das práticas educativas de uma pedagogia tradicional estarem presentes em alguns momentos das atividades, procuramos não priorizá-las por terem sido poucas vezes em que a condução das aulas perpassava a aquisição mecânica da leitura e da escrita.

Para que o desenvolvimento do trabalho pedagógico seja realizado de modo em que as propostas de planejamento das aulas não sejam estruturadas através de atividades repetitivas para as crianças, é imprescindível que haja uma variedade de materiais didáticos que, além de serem materiais pedagógicos para fomentar o aprendizado, é necessário que os mesmos sejam construídos com finalidade de agregar as atividades lúdicas para favorecer a aprendizagem.

Foi possível identificar que o livro didático se torna um dos elementos de materialização do ensino, todavia, a riqueza de materiais concretos e jogos educativos são também propostas pedagógicas que ganham protagonismo no desenvolvimento das aulas.

Assim, as manipulações de materiais diversificados foram utilizadas constantemente pelas crianças, sendo a professora a mediadora para sanar os questionamentos e instigar as hipóteses construídas por elas.

Foi possível notar que a professora conduziu seu planejamento de maneira flexível, o que lhe possibilitou desenvolver atividades alternadas onde as explorações de materiais que envolvem a leitura e a escrita privilegiam o letramento. Através da exploração de material escrito como parlendas e cantigas de roda ou, produção de textos feitos coletivamente através das rodas de conversa, leitura e contação de histórias infantis,

além da produção de cartazes, manipulação do alfabeto móvel, exploração de gêneros textuais diversificados e leitura e escrita espontânea sem julgamento de erro e sim de construção de aprendizado, verificamos que as ações possibilitam as crianças começam a compreender a função e a utilidade da leitura e da escrita em nosso cotidiano. Nessa perspectiva, além de ensinar a ler e a escrever, ensina-se a prática social desses elementos. As crianças reconheceram e se apropriam de forma prazerosa da cultura escrita.

O fazer docente da professora nos remete as perspectivas estipulados pelos documentos curriculares oficiais analisados, e as práticas sociais da leitura e da escrita ganharam força e embasamento. Observamos nas falas e nas práticas pedagógicas das professoras da pré-escola, a consciência em desenvolver habilidades significativas que irão potencializar a aprendizagem presente e contínua das crianças. Na Educação infantil, mesmo que ainda não se consolide a alfabetização, apesar disto não depender da vontade do professor e da escola, a leitura e a escrita precisa ser objeto de estudo e interesse. Além disso, o professor pode utilizar as tentativas de acertos como ponte construtora da alfabetização.

A comunicação e as expressões das crianças configuram-se como eixos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, além disso, a interação das crianças com seus pares, conjugado com as brincadeiras como eixo norteador das atividades infantis, me possibilitaram a compreender a necessidade de estabelecer a pré-escola como um espaço de aprendizagens onde o conhecimento é construído coletivamente, sem que as crianças se sintam pressionadas para tanto. Entende-se que a leitura e a escrita não devem ser atividades árduas e enfadonhas, pois isso acarretaria em frustrações e até retaliação por parte das crianças.

Acredito que o desenvolvimento da pesquisa me resignificou como pessoa e profissional, pois além de conciliar a teoria com a prática, pude perceber que meus anseios anteriores ao progresso da pesquisa não foram observados de forma irrelevante, pois, tinha como hipótese que a alfabetização não precisa ser iniciada apenas nos primeiros anos do ensino fundamental mas, a pré-escola, deve dar oportunidade para que as crianças pensem sobre a leitura e a escrita como objeto de conhecimento cultural, onde não seja apropriada de forma mecânica, mas que haja favorecimento as prática de letramento, e as crianças possam pensar sobre a leitura e escrita em suas infinitas finalidade e usos sociais.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AUGUSTO, S.O. **A linguagem escrita e as crianças** – Superando mitos na educação infantil. UNESP, São Paulo, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, vol. 3, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, vol. 1, 1998.
- CARLINI, A. L. E agora: preparar a aula. In: _____ et. al. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004. P 123-133
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed. São Paulo: Crtez, 2001.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993, 2. ed.
- FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 273 p.
- FERREIRO, E.; TEEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 46ª ed, São Paulo: Cortez, 2005.
- GARDNER, H. **Crianças pré-escola: Como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KOLL, M. de O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- _____. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- LUIZATO, C. Contexto de letramento: é possível trabalhar com produção de texto na educação infantil. **Leopoldianum -Revista de estudo e comunicação**, Santos, v. 28, n. 78, p. 71-73, jun. 2003.
- Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
- MENDONÇA, S. O. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização**. UNESP, São Paulo, 2003.
- MICOTTI, M. C. de O. (Org.) **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- OSTETTO, E. L. **Planejamento na Educação Infantil, mais que atividade a criança em foco**. Campinas, Papirus. 1992.
- PEREZ, C. L. V. O prazer de descobrir e conhecer. IN: GARCIA, Regina Leite (org.).IN: ZACCUR, Edwiges.IN: SAMPAIO, Carmen D. S. Sanches. **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. – São Paulo: Cortez, 1992. – (Questões da nossa época: v.6)
- PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. 236p.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação** / 25 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da educação**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SEDF, Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil. Brasília, 2013.
- SOARES, M.; MACIEL, F. (Org.). **Alfabetização**. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2000.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In:
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev,
A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA**. O objetivo da pesquisa é conhecer o trabalho realizado por professoras de Pré-escola na área da linguagem, a fim de analisar e discutir o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura considerando seus usos sociais. O Projeto tem a orientação da Prof^ª. Ireuda da Costa Mourão Faculdade de Educação da UnB, orientadora da Pedagogia.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução N^o. 466 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução PPGE UnB N^o. 12 sobre Ética em Pesquisa em Educação. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Agradeço a sua disposição em participar desta pesquisa.

Sabrina Karoline Farias Dantas

Outubro de 2018.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Idade: _____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Qual a escolarização?

Quanto tempo trabalha na instituição?

Há quantos anos atua em sala de aula?

QUESTÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

1. Quais as finalidades da Educação Infantil?
2. Você planeja suas aulas? Como faz seu planejamento?
3. O que você entende por alfabetização? Como e quando as crianças se alfabetizam?
4. O que você entende por letramento?
5. Em sua opinião existe relação entre alfabetização e letramento? Qual?
6. O que as crianças da Educação Infantil aprendem na escola?
7. As crianças da pré-escola demonstram interesse em aprender a ler e a escrever? Como você lida com isso?
8. As crianças conversam sobre práticas de leitura e escrita que são comuns na sociedade? Como você percebeu isto? Dê exemplos.
9. Quais as atividades são priorizadas por você nas aulas na área da linguagem?
10. Sobre a aquisição da linguagem oral e escrita como instrumento cultural, você considera importante trabalhar o letramento e da alfabetização na Pré-escola? Justifique sua resposta.
11. Você considera o trabalho com a alfabetização na Pré-escola uma antecipação dos conteúdos para o Ensino Fundamental? Como avalia essa questão?

12. Considerando que as crianças vivem em um mundo letrado, como é possível iniciar o processo de alfabetização considerando a intencionalidade para o seu uso social ainda na pré-escola?
13. Você considera que a intencionalidade em trabalhar aspectos da alfabetização na pré-escola possa trazer malefícios para o desenvolvimento da criança? Se sim, quais?
14. É possível iniciar um processo de alfabetização na Educação Infantil utilizando as brincadeiras e os jogos? Como você avalia essa questão?

3ª PARTE
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Durante toda a minha trajetória acadêmica, os planos para o futuro já perpassavam as minhas ideias, visto que as possibilidades no curso de pedagogia são diversas. Além disso, me questionava sobre os meus anseios em permanecer no âmbito educacional, pois parece-me que indiretamente o trabalho educacional vem sendo cada vez mais desvalorizado, sobretudo sob mediação de um governo no qual não prioriza a ação educadora. Para tanto, me remetia as minhas idealizações como pessoa e como futura educadora. Tendo como base a educação como ação transformadora na vida das pessoas, penso: é exatamente por isso que devo lutar. Acredito que minha contribuição enquanto pedagoga contribuirá para fortalecer o movimento dos processos educativos, tendo como referência principal a transformação na vida dos meus futuros alunos.

Acredito, ainda, que nas concepções nos quais eu venho idealizando desde o princípio, em outras palavras, me tornar professora e lecionar sempre foram meus maiores sonhos. No final da graduação, isso vem se tornando mais forte, pois finalizo um caminho para abrir portas para vários outros. A Universidade de Brasília transformou meu modo de pensar e agir no mundo, sendo assim, minhas pretensões futuras são de permanecer na instituição para agregar valor ao meu conhecimento acadêmico, visto que a graduação de torna ponto de partida para fomentar outros conhecimentos. Porém, é necessário tecer outros planos, visto que o futuro é incerto.

Nessa perspectiva, mesmo que não consiga permanecer enquanto estudante na instituição pública, buscarei especialização também em instituições privadas, pois acredito que a formação contínua do professor alfabetizador se torna imprescindível para garantir que sua prática pedagógica seja conduzida de forma satisfatória, pois nota-se que a educação vem se transformando e, para isso, é necessário que o professor acompanhe esses processos de transformação por meio da aquisição de conhecimento ininterrupta.

Após a formação, pretendo, acredito como grande parte dos recém-formados, incorporar o grupo profissional dos professores da secretaria de educação do Distrito Federal, não só como garantia de “estabilidade profissional”, mas também por acreditar que minha ação transformadora está direcionada principalmente para as escolas de cunho público, no qual eu fiz parte por toda a minha trajetória escolar. Para tanto, apesar de ser preferência, essa perspectiva não se limita as escolas públicas, pois na obtenção de

possibilidades profissionais, irei levar as minhas condutas educacionais para qualquer oportunidade que me é cabível.

Uma das minhas perspectivas profissionais mais concretas, é trabalhar com a alfabetização. Acredito que essa etapa educacional, além de ser estabelecida como uma paixão para mim, se configura em um processo no qual eu acredito que os progressos sejam extremamente importantes para o desenvolvimento futuro das crianças, visto que é a primeira etapa educacional e, desse modo, se torna decisivo para as demais etapas não só educacionais das crianças, mas também de vida.

Sendo assim, acredito que aqui eu finalizo um processo, abrindo portas para tantos outros. Buscarei sempre estar aperfeiçoando minha prática educativa para, dessa forma, aprimorar meus conhecimentos e possibilitar que minha ação educativa seja sempre satisfatória não só para mim, mas principalmente para meus alunos. Portanto, mesmo que o futuro seja uma condição incerta e, apesar de manter perspectivas profissionais e de formação durante toda a minha trajetória, buscarei sempre concretizar meus sonhos e, através da educação, transformar vidas. Assim como o acesso à educação transformou a minha.