

CONDIÇÕES PARA O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Beatriz Filipini BASTIANELLO¹
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
beatrizfilipini@hotmail.com

Rita de Cassia CRISTOFOLETI²
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
rita.cristofoleti@ufes.br

RESUMO: Este trabalho foi desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no curso de Pedagogia, com o objetivo de analisar de que forma as facetas interativa e sociocultural da compreensão da linguagem escrita perpassam uma sala de aula de pré-escola no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo, Brasil. Para coleta e análise dos dados foi observada a classe estudada durante alguns dias dos meses de fevereiro e março de 2020, dando atenção especial às atividades que envolvem as questões de alfabetização e as práticas discursivas de linguagem. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora regente da classe pesquisada, a fim de analisar como ela entende os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Os dados foram registrados em diário de campo, assim como por meio de fotos que evidenciam as práticas de letramento adotadas na sala de aula. A partir das observações realizadas, concluiu-se que, na sala de aula estudada, em todo o tempo, a leitura e a escrita permeavam o ambiente, seja nas paredes com a inscrição de letras, números, textos e atividades das crianças, seja nas atividades desenvolvidas ou em livros expostos. Os sujeitos participantes eram continuamente afetados pela presença da escrita, o que refletia na prática pedagógica analisada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil. Leitura.

CONDITIONS FOR LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ANALYSIS OF CLASSROOM PRACTICES

ABSTRACT: This work was developed at the Federal University of Espírito Santo (UFES), in the Pedagogy course, with the aim of analyzing how interactive and sociocultural facets of written language comprehension permeate a pre-school classroom in the São Mateus city, north of the Espírito Santo state, Brazil. For data collection and analysis, the studied class was observed for a few days in February and March 2020, paying special attention to activities involving literacy issues and discursive language practices. A semi-structured interview was also carried out with the teacher in charge of the researched class in order to analyze how she understands the language and literacy development in Early Childhood Education. Data were registered in a fieldnotes, as well as through photos that show the language practices adopted in the classroom. From the observations made, it was concluded that in the studied classroom at all times, reading and writing permeated the environment,

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda em Ensino na Educação Básica, com ênfase nos processos de alfabetização e letramento.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas do CEUNES/UFES.

whether on the walls with the inscription of letters, numbers, texts and children's activities, whether in the activities developed or in books exposed. The participating subjects were always affected by the presence of writing, which reflected in the pedagogical practice analyzed.

KEYWORDS: Literacy. Language. Child education. Reading.

1 INTRODUÇÃO

O termo letramento foi introduzido na língua portuguesa recentemente. A primeira ocorrência em que se tem registro de sua utilização é no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de autoria de Kato (1986):

Acredito que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 07 apud SOARES, 2017, p. 32).

Nessa obra, Kato não define o termo e usa-o no decorrer de todo livro. Mais tarde, o termo foi usado por Tfouni (1986), no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, que lançou o termo letramento no mundo da educação, pois dedicou páginas à definição de letramento e sua diferenciação de alfabetização. Houve, então, necessidade de nomear um novo fenômeno que estava sendo observado pelos profissionais da educação. Conforme Cosson (2021), desambiguar é necessário para aprofundar definições e levar a reflexões; nesse propósito, alguns autores promoveram essa desambiguação para os termos alfabetização e letramento.

Novas palavras aparecem na língua para nomear novos objetos, acontecimentos e fenômenos, tendo em vista que o ser humano não consegue enxergar algo e não o nomear. A esse respeito, vale destacar que, à medida em que as pessoas foram sendo alfabetizadas e a sociedade foi se tornando grafocêntrica (centrada na escrita), algo novo ocorreu: não era suficiente apenas ler e escrever, era também importante saber redigir um ofício, ler uma

notícia, preencher um formulário e outras atividades cotidianas de uma sociedade que utiliza o registro escrito.

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2017, p. 47).

Entender que não basta apenas ensinar o indivíduo a ler e a escrever, mas que também é preciso levá-lo a fazer uso social desses instrumentos já sinaliza certo avanço. Antes do surgimento do termo letramento, Freire (1980) atribuiu à alfabetização um significado similar ao que consideramos hoje como letramento, vendo a aquisição da língua escrita como capaz de promover a democratização da cultura e desenvolver a organização e o reflexão de pensamentos e um modo de pensar crítico, promovendo, assim, uma educação libertadora. Nesse sentido, tornar alunos alfabetizados e letrados é, pois, considerado um desafio, mas fundamental para alcançarmos pleno desenvolvimento em relação à duplicidade de mundo que só a leitura e a escrita proporcionam.

Assim, é preciso que haja condições para o letramento. Soares (2017) diz que a primeira condição é o compromisso com uma escolarização real para a população; a segunda diz respeito ao acesso à leitura. Nos países subdesenvolvidos, crianças e adultos são alfabetizados, mas não são lhes dadas condições para ler e escrever, não é disponibilizado o material impresso, há poucas bibliotecas e os livros, jornais e revistas se encontram em um valor inacessível. Nas escolas, local que deveria dar acesso às práticas de leitura e escrita, além do aproveitamento dos diferentes contextos trazidos pelos alunos, é onde essas práticas se tornam engessadas.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo geralmente

concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Street (2014) aborda o letramento como um fenômeno multifacetado, dependente das relações de poder e dos contextos em que os sujeitos se encontram a cada momento, produzindo, assim, novos letramentos de acordo com as circunstâncias socioculturais. Quanto mais variados forem os papéis que uma pessoa representa em determinados contextos, maiores serão as suas identidades assumidas. Dessa forma, Street (2014) apresenta o letramento em duas facetas, sendo modelo autônomo e modelo ideológico.

O modelo autônomo traz a ideia de “autonomia”, entendendo que a escrita é inteira em si mesma, não está delimitado pelo contexto de produção, reduzindo letramento a uma união de capacidades mentais que pode ser medida e classificada nos indivíduos. As avaliações de caráter somativo são exemplos de tal modelo, em que se valoriza apenas o letramento escolar, sendo consideradas as habilidades de ler, escrever e interpretar como processos neutros. Neste modelo, as atividades propostas levam os alunos a caminhos pré-determinados, os quais ajudam a continuar reproduzindo a sociedade vigente.

Opondo-se a esse modelo, Street (2014) propõe o modelo ideológico de letramento, o qual compreende o letramento como produto da história, da cultura e dos discursos, atentando-se para as práticas sociais e concretas, não apenas como hábitos adquiridos na escola para ler e escrever, mas também como um conjunto de concepções que cercam os contextos socioculturais.

Segundo Soares (2018), as faces do processo de aquisição e compreensão da linguagem escrita são: 1 - Faceta linguística, que é a representação visual da cadeia sonora da fala, comumente chamada de alfabetização; 2 – Faceta interativa, representada pelo

veículo de interação, expressão e compreensão; 3 – Faceta sociocultural, que leva aos usos e funções atribuídos à língua escrita. As duas últimas caracterizam o letramento.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar de que forma as facetas interativa e sociocultural da compreensão da linguagem escrita perpassam o ambiente e as práticas realizadas em uma sala de aula de pré-escola, no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo, Brasil.

Considerando esses aspectos, entendemos que a alfabetização não é, e não deve ser um processo isolado, uma vez que é influenciada pelas questões sociais, culturais, políticas e econômicas (SOARES, 2018). Essas influências afetam a interação entre alfabetizador e alfabetizando, na qual devem haver intervenções no sentido de modificar e adequar o método de acordo com essa interação. Os modos como ocorrem a alfabetização não são a única questão envolvida no processo, trata-se apenas de uma das questões, tendo em vista que quem alfabetiza não é o método, mas, sim, o alfabetizador (SOARES, 2018).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de observação participante e entrevista semidirigida realizada em uma sala de aula de Pré, Nível II, de um Centro de Educação Infantil Municipal de São Mateus – ES, localizada na zona urbana. Utilizando um caderno de campo, a pesquisadora, primeira autora do texto, registrou as atividades mediadas pela professora (profissional formada em Pedagogia com pós-graduação em gestão escolar, com 23 anos de experiência na área da educação) que foram realizadas pelas crianças em sala, juntamente com os efeitos que tais atividades tinham no comportamento das crianças.

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa (GIL, 2008, p. 100).

A turma, com 15 crianças matriculadas, foi observada durante 12 dias nos meses de fevereiro e março de 2020, em que foram registradas as atividades realizadas durante esse período. A pesquisadora, quando solicitada pela professora regente de turma, ajudava na organização da classe, realização de atividades, contação de histórias etc., o que caracteriza essa pesquisa como uma pesquisa participante.

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. (SCHMIDT, 2006, p. 11).

Também, uma entrevista semiestruturada foi realizada com a professora responsável pela turma, buscando compreender quais eram seus fundamentos para a realização de tais atividades em sala e para que ela expressasse seu entendimento de como a criança aprende a linguagem escrita. Gil (2008, p. 120) explica que, nesse tipo de entrevista, “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

A entrevista foi realizada no dia 29 de setembro de 2020 através de uma sala de reunião *online* no *Google Meet*, devido às restrições da pandemia causada pela Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais no estado.

Após o recolhimento dos dados através dos instrumentos já citados, foi possível conhecer a concepção da Unidade de Educação Infantil, onde a pesquisa foi realizada, sobre os processos de alfabetização e letramento desenvolvidos nessa etapa da educação, os quais foram expostos e interligados aos autores que discutem essas relações.

3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Essa pesquisa se desenvolveu em três principais momentos: o primeiro diz respeito à coleta de dados na escola através da observação participante ocorrida nos meses de

fevereiro e março de 2020 e, posteriormente, a realização da entrevista com a professora da sala de aula pesquisada em setembro de 2020. Em um segundo momento, foi descrito todo o contexto observado na sala de aula, dialogando com a entrevista dada pela professora. Em um último momento, todos esses dados foram analisados à luz de autores que discutem o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.

Na escola onde a pesquisa se desenvolveu, não houve resistência por parte da diretora e da professora para o desenvolvimento deste trabalho, por entenderem a importância da investigação científica para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Quando questionadas, as duas profissionais explicaram que o município tem suas políticas para não promover a alfabetização na Educação Infantil. Além disso, foi possível perceber que a alfabetização era entendida pelas profissionais apenas como a aquisição do valor sonoro e a transcrição dos fonemas em grafemas e vice-versa, não compreendendo a escrita como prática social que circula cotidianamente na vida das crianças. Foi esclarecido pela pesquisadora que a referência ao termo alfabetização também englobava as questões do letramento.

A observação foi iniciada dias depois da primeira conversa com a diretora e com a professora. Inicialmente, a professora regente da classe apresentou a pesquisadora aos alunos que não aparentaram estranhamento ao recebê-la e acostumaram-se rapidamente com a presença de mais um adulto na classe. A pesquisadora se propôs a acompanhar todo o cotidiano escolar, inclusive as aulas de disciplinas específicas, as quais eram ministradas por outros professores. Para isso, sentou-se nas cadeiras que estavam dispostas para os alunos, junto com eles, o que permitia viver aquele ambiente pelo olhar das crianças, ouvindo suas conversas, vendo suas atividades.

A sala em que foram feitas as observações era bem espaçosa, tinha dois ventiladores, duas janelas, uma porta, um espelho, dois armários com portas, duas estantes de metal com muito material (tintas, papéis, colas, tesouras, livros, pastas etc.), muitos cartazes colados nas paredes, uma mesa para professor, uma escrivaninha com DVD's, jogos, livros, aparelho de som e mesas e cadeiras para 15 crianças.

Segundo Mallaguzzi (1999, p. 50 apud FREITAS; SCHENEIDER; LORENZON, 2015, p. 48), “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas desta influência cultural”. Um ambiente nos transmite muitas sensações, é possível sentir o espaço através de todos os sentidos, seu cheiro, vemos sua organização, ouvimos seus ruídos, sentimos suas texturas, os sujeitos são afetados de muitas maneiras através dos espaços (FREITAS; SCHENEIDER; LORENZON, 2015). Na sala de aula não é diferente, sua organização afeta os alunos de muitas formas:

[...] A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar. (GALARDINI; GIOVANNINI, 2002, p. 118).

Por isso, é importante que os professores se atentem para organização da sala de aula buscando o aprendizado dos alunos. Havia poucos livros dispostos na sala que as crianças tinham acesso; na escrivaninha, tinha um nicho embaixo, cheio de páginas de livros rasgadas e alguns livros empoeirados. Por várias vezes durante a observação, as crianças levavam alguns daqueles livros para que a pesquisadora fizesse a leitura para elas.

O currículo oculto de uma instituição refere-se “àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados

no ambiente escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 363). Por isso, cada situação do cotidiano escolar demonstra concepções enraizadas. Quando uma sala de aula é observada, conseguimos perceber as prioridades estabelecidas naquele espaço, se o centro da sala de aula é a criança ou o adulto.

A organização dos espaços fala por si mesma, ou seja, se constitui como linguagem ao dizer o que se pode ou não fazer e onde se pode ou não agir: em uma sala em que os brinquedos estão todos dispostos no alto, supõem-se que apenas quem tem altura adequada, no caso, os adultos, podem ter acesso ao material. (FREITAS; SCHENEIDER; LORENZON, 2015, p. 55).

Observando a disposição dos livros em sala de aula, entende-se que não há um olhar de valorização para o material de leitura livre, porém, mesmo que os livros não estivessem dispostos de forma atrativa, durante as observações, as crianças brincavam com os livros, observando as páginas, comentando quem era aquele personagem no desenho e “*fingindo*” ler as palavras.

Também, nas paredes da sala, havia bastante material exposto, sendo boa parte confeccionado pelas mãos de adultos com alguma finalidade didática. Alguns móveis da sala, como janelas e armários, tinham seu nome escrito; a pesquisadora relata que esses nomes não foram colocados de forma artificial, mas para fins de alguma atividade, isto é, estavam lá para fazer parte do cotidiano das crianças.

Analisando a sala de aula em que ocorreram as observações, percebe-se que há finalidades implícitas que influenciam na aprendizagem das crianças direta ou indiretamente. Como o ambiente era espaçoso, houve muitos momentos em que as crianças sentavam ou deitavam no chão para realização de atividades, porém, não havia intervenção dos alunos em nenhuma forma de organização da sala, por outro lado, “um ambiente não deve ser inflexível, engessado, mas estar em constante reorganização, a fim de garantir às crianças a livre

expressão e também trocas intersubjetivas” (FREITAS; SCHENEIDER; LORENZON, 2015, p. 54).

As tarefas desenvolvidas com a turma, durante o período em que se realizou a observação, foram muito proveitosas e, nesse percurso, foram feitas anotações interessantes do comportamento das crianças, do ambiente da sala de aula, da escola como um todo. Em uma das atividades, a professora regente da classe utilizou um CD que continha várias histórias clássicas infantis para transmitir o áudio dessas histórias, sendo reproduzido a voz do narrador e as falas dos personagens.

A primeira história começou e, à medida que a história ia sendo contada, ela ia perguntando às crianças: “Que história é essa? Que história tem patinhos? No caso, era a história do Patinho Feio”. O enredo das histórias tinha uma linguagem mais formal, apresentava barulhos do ambiente narrado e muitas falas dos personagens. Algumas crianças conseguiam prestar atenção, outras ficavam conversando e brincando. Narrada a primeira história, a segunda foi A Bela e a Fera e a terceira, Alice no país das maravilhas.

Na sequência, a atividade solicitada foi retratar sob a forma de um desenho, em uma folha de papel que a professora disponibilizou para cada um, a história que a criança mais tinha gostado. As crianças sentaram-se nas cadeiras e, diante das dúvidas dos alunos sobre o que era para ser desenhado, a professora explicou que podiam desenhar um patinho, uma princesa, um lobo. Uma criança questionou: “Lobo? Que lobo?”; uma outra respondeu: “A Fera que depois vira príncipe!”. Mesmo não sabendo se a professora realmente pensou dessa forma, a criança buscou nos conhecimentos prévios que já possuía acerca das histórias infantis uma explicação plausível.

O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens. (VIGOTSKI, 2014, p. 03).

Uma aluna, que estava próxima à pesquisadora, pediu para ajudá-la a escrever a palavra “Bela”, antes disso, um colega, que estava ao seu lado, perguntou se ela estava desenhando a Alice, que respondeu que não e, logo após, pediu ajuda para a escrita. Um outro colega, que estava próximo, ouviu e pediu ajuda também, mas para escrever a palavra Alice, porém, o coleguinha argumentou que não conhecia as letras. Nisso, a pesquisadora foi soletrando e desenhando para ele, que escrevia a letra na sua folha tal qual a pesquisadora fazia.

A professora ouviu a soletração e chamou a pesquisadora para informar que a Secretaria de Educação do Município não permite a alfabetização na Educação Infantil. Quando ela escreve o relatório, não pode mencionar que se está alfabetizando, por isso, a pesquisadora não poderia soletrar as letras para as crianças.

Quando, no âmbito escolar se toma alguma decisão sobre o modo de apresentação das letras costuma-se tentar – simultaneamente – controlar o comportamento dos pais a respeito disso. Pode-se talvez controlar os pais, mas é ilusório pretender controlar a conduta de todos os informantes em potencial (irmãos, amigos, tios, avós...) e é totalmente impossível controlar a presença do material escrito no âmbito urbano. (FERREIRO, 2001, p. 38).

Essa preocupação da professora com o ensino das letras, desarticulado de um contexto, aparece no enunciado produzido na entrevista quando ela diz: “Por que ele vai aprender a escrita? Sim! Mas ele tem que entender o significado da escrita, utilidade do que faz. Não escrever mecanicamente o nome dele, mas precisa saber utilizar aquilo ali”.

Embora a professora se atente ao que pede a Secretaria de Educação Municipal para ‘não alfabetizar na Educação Infantil’, observa-se que sua prática está permeada de atividades de escrita e de leitura, mesmo porque essas práticas permeiam o cotidiano das crianças também fora da escola.

Questionada sobre a diferença e a importância da alfabetização e do letramento, ela disse:

Eu acho que todas as duas são importantes, tanto alfabetizar, quanto na parte do letramento. Por mais que seja importante o significado, mas a criança não conseguirá pôr em prática se ela não for alfabetizada. Primeiro acho que vem a visualização, a importância de mostrar o significado da escrita para o aluno e tudo. Eu vejo a alfabetização e o letramento interligados, eu particularmente acho que se deve ensinar uma criança de 5 anos da Educação Infantil a ler e escrever, devemos dar a ele oportunidade para pegar no lápis, caderno, livros, pois daí que é o início de tudo. (PROFESSORA REGENTE, 2020).

Soares (2018) diz que priorizar a alfabetização ou o letramento é um equívoco, são processos diferentes, porém complementares. Visto isso, a professora justifica suas práticas, pois com as experiências e a sua formação, acredita que a turma em que ela trabalha pode, sim, aprender e dar significado à leitura e à escrita, além de sempre unir os dois processos – alfabetização e letramento.

Durante as vivências na sala, em um dado momento, as crianças, que estavam todas no chão brincando com os brinquedos, levaram vários livros para que a pesquisadora, que estava sentada com elas, lesse. Elas pediam para ler um texto após o outro e, cada vez que ouviam a leitura, mais crianças se reuniam em volta da pesquisadora para ouvir a história e questionar o que estava sendo lido.

Durante as leituras realizadas com as crianças, surgiam muitas comparações, conversas e modos diferentes de ver a história. Havia um livro da Ruth Rocha com o título “Meus lápis de cor são só meus” que conta a história de Lulu, uma menina que ganhou uma caixa de lápis de cor e não quis dividir com Miguel. Ao ouvirem essa história, uma criança disse: “eu também não iria dividir meu lápis de cor novo, tia. Vai que quebra!”; já uma outra criança retruca: “mas a tia fala que tem que dividir, sim!”. Uma mesma história produz diferentes narrativas e reflexões nas crianças, que, por sua vez, mudam seus pensamentos compartilhando a leitura.

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. (KRAMER, 2000, p. 20).

Nesse mesmo dia, após o recreio, aconteceu a aula de Artes, na qual a professora contou uma história de um livro que tinha por nome “O circo”. Com o desenho de um circo já na cartolina, pediu para que as crianças recortassem pedaços de papel para irem colando na cartolina. Algumas crianças começaram a discussão de quem já havia ido em um circo, e apenas duas crianças, das 12 que estavam presentes, expressaram já ter ido em um circo. Uma delas falou: “O circo que eu fui não era desse jeito não, era diferente!” (referindo-se ao circo retratado na cartolina). No desenho que a professora fez na cartolina, o circo parecia com uma cabana, além disso, elas recortaram e colaram os pedaços de papel de uma cor só que foi dado pela professora, o que fez com que a criança contrariasse o desenho.

Em uma outra atividade aplicada após o recreio na escola, a professora pediu para que cada criança pegasse um livro e contasse a história de acordo com o que estava vendo nos desenhos retratados. A maioria dos livros estava faltando páginas, mas mesmo assim conseguiam contar as histórias como elas viam. Por outro lado, enquanto uma criança contava a sua versão da história, as outras pareciam bem entediadas e ficavam conversando, o que fez com que a atividade não durasse muito tempo, tendo em vista que não prendeu a atenção das crianças.

Na entrevista que a professora concedeu, ela enunciou que:

Eu gosto muito que a criança faça a leitura visual das coisas, ela tem que ver primeiro para depois se imaginar naquele mundo, pois enquanto nós não visualizamos uma coisa, a gente não sabe o que é aquilo. Então, quando uma criança está vendo um livro, a imaginação dela está trabalhando e dali sai muita coisa. Com atividades do tipo de contação de histórias através da imagem que elas veem no livro, você trabalha a oralidade da criança, a imaginação que é muito importante. (PROFESSORA REGENTE, 2020).

A ideia de observar os livros e pedir para que as crianças narrem uma história através dos desenhos é muito interessante, tendo em vista que elas buscam em sua imaginação uma forma de representar cada objeto presente nos desenhos e, nesse movimento, são surpreendentes e infinitos os caminhos possíveis.

A atividade combinatória do nosso cérebro não constitui algo absolutamente novo em relação à sua atividade conservadora, sendo na verdade sua forma mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe os seus dados em novas e novas combinações. (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Porém, naquela sala de aula, naquele momento, não houve um engajamento dos alunos para que todos pudessem ser ouvidos. Possivelmente, se a atividade fosse desenvolvida em duplas ou grupos, ou em um horário de menor agitação, as expectativas da professora em torno da atividade fossem atingidas.

Em um outro momento, na aula de Artes, a professora distribuiu pedaços de papel crepom amarelo e azul para todas as crianças e pediu para que fossem picotando e fazendo bolinhas com o papel. Em seguida, a professora deu a metade de uma folha A4 para que elas desenhassem e, nesse desenho, colassem as bolinhas feitas. Algumas desenharam paisagens, flores; outra criança tentou desenhar alguns signos, parecidos com letras.

Figura 1 - Desenho feito por uma criança com o que parece estar imitando letras.



Fonte: Acervo próprio, 2021.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o primeiro nível de desenvolvimento da escrita na criança é caracterizado pela diferenciação entre desenho e escrita, uso de formas que imitam formas básicas e reconhecimento da arbitrariedade e linearidade, que são as duas características básicas do sistema de escrita. No desenho feito pela criança, vemos o que parecem ser letras “A”, “E”, “O” e alguns outros signos lineares, escritos da esquerda para a direita, outra característica técnica da escrita.

Na hora do intervalo, em um dia de observação, a professora regente pediu a opinião da pesquisadora sobre alguma história que poderia contar para as crianças, pois, a cada trimestre, precisa ser apresentado, à Secretaria de Educação do Município, práticas lúdicas. Em atendimento à solicitação da professora, foi sugerida a contação da história da Dona Baratinha (OOM, 2014), que foi prontamente aceita, ficando combinada a apresentação para as crianças em um outro dia.

No dia do teatro da contação da história da Dona Baratinha, a pesquisadora levou máscaras dos personagens “Dona Baratinha” e do “Senhor Ratão” para que as crianças pintassem após a apresentação, isso já havia sido combinado antes com a professora. As crianças sentaram-se em formato de U para que a apresentação acontecesse no centro da sala.

A pesquisadora encenou como Dona Baratinha e a professora representou todos os outros personagens. A professora começou perguntando para as crianças: “Hoje contaremos a história de um bichinho bem pequenininho, marrom, que, quando a gente vê, vamos logo matar, que bichinho é?”. E as crianças falaram formiga, rato, lagartixa, gato etc., somente depois lembraram-se da barata.

No decorrer da contação da história, as crianças riam muito com os personagens, com o Sr. Ratão caindo na panela de feijão e com a Dona Baratinha que voltou para a janela em

busca de um marido. Por fim, foi feita a atividade de pintura das máscaras, o que foi significativo para as crianças, pois mostravam divertimento ao realizar a atividade.

Relacionado ao uso de contação de história a professora diz:

A primeira estratégia que eu vejo aqui é a questão do lúdico. E a leitura visual que eu uso muito, para criança ver que nos desenhos também tem uma mensagem e que aquela mensagem tem um significado. Aquele momento que a criança está ali em sala de aula, futuramente servirá para que ela compreenda a sociedade. As estratégias que eu uso são o lúdico, a socialização que vem a questão da humanização, pois eu como educadora não quero formar apenas um indivíduo que sabe ler e escrever, do que adianta esse conhecimento se ele não sabe usá-lo na sociedade. (PROFESSORA REGENTE, 2020).

Por meio de histórias, as crianças sentem alegria, tristeza, medo, são estimuladas a criar, a imaginar e trazem lembranças do já vivido, assim como se tornam uma lembrança:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 2001, p. 17).

Percebe-se que há um movimento de alfabetização dentro da sala de aula, mesmo que não haja um método definido que esteja sendo utilizado para chegar a esse fim. Vigotski (2007, p. 98) diz que “aquilo que uma criança pode fazer com assistência, hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”, isso faz da mediação do professor fundamental para as aprendizagens que as crianças tanto desejam assumir. A todo instante, as crianças são expostas a materiais que possibilitam entendimento do uso da escrita e que as fazem sentir necessidade de registrar, observar, ler e manusear materiais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, assim como a sociedade, é constantemente repensada e reformulada atendendo às demandas ideológicas, sociais, políticas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) compreendem que a educação é promovida pelo ímpeto de quem a controla. É

imprescindível o desenvolvimento contínuo de pesquisas e reflexões relacionados à escola pública, pois é essa educação que precisa cada dia mais ser valorizada, pesquisada, discutida, repensada e reinventada, uma vez que é ela a única institucionalmente democrática.

Analisando a disposição da sala de aula, percebeu-se que materiais com fins didáticos são mais valorizados do que produções das crianças, assim como, jogos, livros e papéis conservados estão apenas ao alcance da professora, isso demonstra uma sala em que o adulto é o centro, conforme Freitas, Scheneider e Lorenzon (2015). Os livros dispostos para as crianças estavam em mal estado, mas, mesmo assim, os alunos os utilizavam para brincar, observar, pedir para um adulto ler. Não foi observado alguém rasgando um livro propositalmente, provavelmente já estavam ali há muitos anos, por isso o desgaste, até porque as observações foram feitas no início do ano letivo.

As atividades desenvolvidas pela professora traduziam sua preocupação e intenção com uma prática articulada com a produção de sentidos, o que também ia ao encontro de suas falas com relação à alfabetização na educação infantil.

Pode-se concluir que a escola observada traz elementos do letramento. A professora apresentou domínio sobre os conceitos de alfabetização e letramento, assim como entende suas diferenças. Não foi visto, em momento nenhum, atividades que tornaram o ato de ler ou escrever entediante, como obrigação, sendo, a todo instante, respeitado o limite de cada criança. Além disso, algumas atividades buscavam o apoio de desenhos, áudios e habilidades sensoriais para auxiliar e produzir significado. Pôde-se observar que houve um entrelaçamento entre alfabetização e letramento permeado em todo o espaço da classe.

Por outro lado, o ambiente da sala de aula poderia ser repensado para se tornar ainda mais interessante e propiciar de forma mais qualitativa o desenvolvimento dos significados da linguagem escrita para as crianças.

Dessa maneira, a pesquisa traz reflexões relevantes no âmbito da escola, uma vez que foi avaliado todo o contexto escolar, desde o ambiente físico e material ao pessoal, evidenciando uma das muitas realidades existentes na escola pública, o que já é de grande valia para repensar os espaços de leitura e escrita na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.
- COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Revista Interdisciplinar**, v. 35, p. 73-92, 2021.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, F.; SCHENEIDER, M. C.; LORENZON, M. O espaço da escola de Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Diversaprática**, Uberlândia, v. 2 n. 2, p. 42-64, 2015.
- GALARDINI, A. GIOVANNINI, D. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-132.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p.18-27, 2000.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

OOM, A. **Dona Baratinha e João Ratão**. São Paulo: FTD, 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1986. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268858>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RECEBIDO EM: 25 de agosto de 2021
APROVADO EM: 15 de novembro de 2021
Publicado em dezembro de 2021