

Ler e escrever na Educação Infantil: análise de uma proposta curricular¹

Reading and writing in Primary School: an analysis of a curricular proposition

Giulianny Russo Marinho é Pedagoga formada pela Universidade São Paulo, especialista em alfabetização pelo Centro de Estudos da Escola da Vila e mestranda do programa Escritura y Alfabetización da Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Professora do colégio Anglo 21, também trabalhou com formação de professores da rede pública e privada.

Contato: giulianny@hotmail.com

Resumo

Este trabalho discorreu sobre como uma escola de Educação Infantil poderia organizar seu currículo de Práticas de Linguagem, trabalhando a leitura e a escrita, sem escolarizar e, ao mesmo tempo, preservar a identidade do segmento. Para tanto, foi analisada a grade curricular de uma escola, seus documentos de trabalho, sua organização ao longo do ano, bem como os planejamentos semanais do professor. A análise mostrou como é possível o equilíbrio entre essa área do saber e o brincar, necessidade inerente à faixa etária, em função da coerência teórico-prática, das condições institucionais estabelecidas que favorecem tanto a reflexão e a formação docente quanto a constante construção curricular.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Currículo.

Abstract

This essay discusses the ways in which a primary school can organize its Language Practices Curriculum, working on reading and writing, without schooling and, at the same time, preserving the segment's identity. Therefore, were analyzed a school's curriculum, documents and annual organization, as well as its teachers' weekly planning. The analysis showed that it is possible to maintain a balance

1. Este artigo parte da minha monografia para a conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização do Centro de Formação da Escola da Vila, em 2012, orientada pela professora e mestre em Educação Andréa Luize.



between knowledge and playing – a necessity inherent to this age group – due to theoretical and practical coherence, to established institutional conditions that favor reflection and to the formation of a crew, as well as a constant curricular development.

Key words: Primary school. Literacy. Curriculum.

En que consiste esse “saber” preescolar? Básicamente, en una primera inmersión en la “cultura letrada”: Haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta. (FERREIRO, 2008a, p.25)²

A motivação para esta pesquisa partiu da inquietação diante da crença, muito usual, de que um trabalho consistente, contínuo e permanente na área de práticas de linguagem na Educação Infantil é incompatível com as necessidades lúdicas da faixa etária, e que privilegiar esse aspecto implica negligenciar a brincadeira, a arte e o movimento.

Na Educação Infantil, a diversidade de ideias e de fazeres didáticos é tamanha que algumas escolas nem sequer têm a leitura e a escrita como um dos elementos primordiais do currículo; por vezes focando o trabalho apenas no brincar, por julgarem não caber a esse segmento alfabetizar, e evitando-se, conseqüentemente, o contato da criança com a linguagem escrita. Em outros casos, compreende-se esse segmento como preparatório para o Ensino Fundamental³ e, por isso, a ele cabe o treinamento daquelas habilidades que supostamente são pré-requisitos para escrever (como o domínio do traçado, o reconhecimento dos nomes das letras, a consciência fonológica etc.), antecipando e reproduzindo as práticas tradicionalmente atribuídas ao segmento posterior.

Há muitas publicações (Abchi, Borzone & Diuk, 2007; Bassedas, Huguet & Solé, 1999; Berninger, 1996; Brasil, 1998, 2010; Ferreiro, 2008b, 2010, entre outros) que tratam dessa temática; contudo, as críticas referem-se apenas a essas duas formas, aparentemente opostas⁴, de conceber a existência da escrita na escola infantil.

No entanto, as propostas pedagógicas pautadas na concepção construtivista, apesar de não se apoiarem no treinamento de técnicas (exercício de controle motriz e discriminação perceptiva,

2. Tradução livre da autora: Em que consiste esse “saber” pré-escolar? Basicamente, em uma primeira imersão na “cultura letrada”: ter escutado ler em voz alta, ter visto escrever; ter tido a oportunidade de produzir marcas gráficas intencionais; ter participado em situações sociais nas quais ler e escrever têm sentido; ter podido fazer perguntas e obter respostas.

3. Daí o uso do termo “pré-escola”, como algo que é prévio a escola real, ou seja, que não é escola ainda.

4. Aparentemente opostas, pois ambas posições partem de concepções muito semelhantes de ensino-aprendizagem, do objeto a ser ensinado – a língua, no caso –, bem como dos sujeitos de aprendizagem.



reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetições em coro etc.), têm sido atualmente alvo de críticas. Estas destacam que, apesar de essa perspectiva não propor um modelo mecânico da aprendizagem da leitura e da escrita, tem antecipado essa construção por parte da criança, privilegiando e destinando muito tempo às intervenções na área de práticas de linguagem em detrimento de outras áreas, principalmente, o brincar.

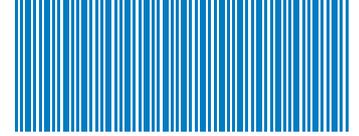
Contudo, o construtivismo é um conjunto de pressupostos teóricos sobre como a criança aprende. Fundamentadas nestes princípios (interação, conhecimentos prévios, processo de equilíbrio e sujeito cognoscente) e apoiadas nos conhecimentos específicos de cada área, emergem as diferentes propostas didáticas. Definir o tempo a ser dedicado a cada uma destas áreas (Práticas de Linguagem, Ciências Naturais e Sociais, Matemática e Brincar e Movimento) é uma decisão pedagógica, que deve estar em consonância com o currículo de cada instituição, bem como com os princípios e metas estabelecidos para cada segmento da escolaridade.

A elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil demanda, necessariamente, a adoção de um arcabouço teórico que, ao definir as concepções de infância, ensino-aprendizagem e educação da qual partem, embasa as práticas decorrentes. Segundo Ferreira (2010, p. 33), “Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”.

Esse conjunto de ideias deve estar expresso no currículo escolar⁵, o qual, de acordo com diversos pesquisadores, como Coll (1996), Kramer (1995), Brasil (2010), Oliveira (2010) e outros, deve incluir: a caracterização da escola; a faixa etária atendida; os horários; os critérios de agrupamento e os encaminhamentos esperados às distintas situações; os pressupostos teóricos, políticos e filosóficos; o tipo de escola que se deseja oferecer e o tipo de aluno que se deseja formar; o contexto em que se inserem; suas metas; prioridades; conteúdos e estratégias de como os ensinar; a organização do tempo, dos espaços e dos materiais; e o cronograma de atividades previstas (KRAMER, 1995).

(...) entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isto, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando, como e o que avaliar. (COLL, 1996, p. 45).

5. Currículo é definido como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12).



Diante dessa perspectiva, podemos nos perguntar: como uma escola de Educação Infantil, construtivista, poderia organizar seu currículo de Práticas de Linguagem, trabalhando a leitura e a escrita, sem, no entanto, escolarizar e, conseqüentemente, destituir a significação de suas práticas e, ao mesmo tempo, preservar a identidade do segmento? Em outras palavras: é possível colocar crianças tão pequenas para refletir sobre a leitura e a escrita sem deixar de considerar as suas características e, ainda, sem que elas deixem de desenvolver outros aspectos que são necessários e específicos dessa etapa escolar (brincar, socialização, relações interpessoais, expressividade, artes)? Em síntese, é possível investir na formação de leitores e de escritores sem desconsiderar que as crianças têm apenas 3, 4 e 5 anos?

Para responder se é possível uma organização curricular da Educação Infantil que favoreça o trabalho com a leitura e a escrita de modo contextualizado, significativo e sem desconsiderar ou, mesmo, concorrer com as demais demandas da faixa etária, foi analisada a grade curricular de uma escola socialmente reconhecida, tanto pela comunidade escolar quanto pelos demais docentes, como construtivista, cujo currículo, de acordo com o Projeto Pedagógico e relatos da equipe docente, é cuidadosa e reiteradamente problematizado. Essa constante revisão e construção têm por objetivo observar como as diferentes práticas sociais de uso da língua escrita articulam-se e dialogam tanto com as crianças, suas características e demandas, como com relação aos objetivos da série e do segmento.

Para tanto, foram analisadas as grades curriculares da área de Práticas de Linguagem dos três grupos etários que compõem esse segmento na Escola da Vila, os documentos dos projetos e sequências, bem como o planejamento semanal de algumas salas para ilustrar como a área se insere na rotina.

A Escola da Vila é uma instituição de ensino privada, localizada em São Paulo, capital, e que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Foi fundada em 1980, com apenas cinco salas de Educação Infantil e um Centro de Formação e foi por meio deste que a escola entrou em contato, ainda neste ano de fundação, com a obra *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

A decisão de realizar a investigação nessa escola justifica-se por sua larga história de compromisso com a construção de um currículo de base construtivista, tanto em seus fundamentos quanto em sua didática, nas diferentes áreas – línguas,



matemática, ciências naturais e sociais, artes etc. –, de modo que a escola tornou-se uma referência na educação, sob essa perspectiva de ensino e aprendizagem. Uma vez implicada na promoção de práticas pedagógicas consistentes com seu referencial teórico, a alfabetização passa a ocupar um lugar central do projeto escolar. Alfabetização aqui entendida de forma mais ampla, enquanto:

(...) habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos)⁶. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA E TECNOLOGÍA, 2006, p.19)

Análise de uma proposta curricular para a formação de leitores e escritores desde a educação infantil

É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta esse objeto no cotidiano escolar [...]
Nenhuma prática pedagógica é neutra.
(FERREIRO, 2010, p.32-33)

O trabalho da Educação Infantil na escola analisada organiza-se em três eixos: Identidade e Autonomia; Comunicação e Representação (expressão pessoal e uso das diferentes linguagens expressivas – incluem as áreas de arte, música, movimento e brincadeiras, práticas de oralidade, leitura e escrita, matemática e língua inglesa); e Conhecimento de Mundo (manifestações sociais, culturais e naturais).

É composta por grupos, de acordo com as faixas etárias: crianças que completam 3 anos até 30 de junho fazem parte do Grupo 1 (G1); as de 4 anos, do Grupo 2 (G2); as de 5 anos, do Grupo 3 (G3). Contudo, estão previstos em seu currículo diversos momentos, especialmente planejados, para que as crianças de diferentes faixas etárias tenham a oportunidade de atuarem juntas em brincadeiras livres e dirigidas, em jogos, em oficinas de pintura, na escuta de histórias e de músicas etc.

O período escolar é de cinco horas diárias, totalizando 25 horas semanais, que são divididas com especialistas das áreas de inglês e música, e com a visita semanal à biblioteca da escola, na qual o responsável por esta encaminha rodas de leitura, indicação de títulos, contação de histórias, apresentação de coleções, autores, ilustradores etc., com materiais previamente selecionados,

6. Tradução livre da autora: (...) para fazer referencia às habilidades lingüísticas e cognitivas necessárias ao ingresso, à apropriação e recriação da cultura escrita que a humanidade tem produzido ao longo de sua história (na ciência, na arte e nas linguagens simbólicas e matemáticas)



de acordo com a faixa etária do grupo atendido, características e gostos.

O restante do tempo (aproximadamente 22 horas) é dedicado aos demais componentes curriculares: Práticas de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Brincar e Movimento e Artes, além dos cuidados relacionados à higiene e alimentação. Vale salientar que as áreas de Práticas de Linguagem, Artes e Brincar ocupam a mesma carga horária, pois têm a mesma importância no currículo dessa instituição.

A grade curricular da área de Práticas de Linguagem na Educação Infantil está organizada em três eixos e todos eles articulam as diferentes competências linguísticas de ler, escrever, escutar e falar aos propósitos sociais a que se destinam: “Eixo 1 - Ler, escrever, escutar e falar em torno do literário” – para se divertir, emocionar, conhecer outros mundos possíveis e refletir sobre o próprio; “Eixo 2 - Ler, escrever, escutar e falar para informar-se e para informar” – para saber mais sobre um tema ou comunicar o que aprendeu; e “Eixo 3 - Ler, escrever, escutar e falar em situações do cotidiano escolar” – para organização da rotina diária, inserindo as práticas de linguagem nas ocorrências do dia-a-dia.

Para cada eixo, estão relacionados os respectivos fazeres⁷ do leitor, escritor, falante e ouvinte e, em seguida, são citados os meses do ano em que as diferentes propostas didáticas, referentes àquele eixo, serão desenvolvidas.

Organizar a grade curricular de modo a se referir sempre aos fazeres das crianças enquanto leitoras e escritoras, falantes e ouvintes nos diferentes eixos, e não em relação aos objetivos que devem alcançar em cada grupo, é um aspecto que merece destaque. Na grade curricular do G1 e G2, por exemplo, aparece no eixo “Ler, escrever, escutar e falar em situações do cotidiano escolar”, como um dos fazeres, o “ler e escrever seu próprio nome” e a criança o fará quando escutá-lo; escrevê-lo e lê-lo; da maneira que for capaz em cada momento, com os mais diferentes propósitos: identificar os seus pertences, as suas produções; organizar jogos e fichas da biblioteca; consultar o calendário de aniversariantes e os ajudantes do dia etc. Outro fazer que aparece relacionado a esse eixo é o “ler e escrever listas diversas e palavras (objetos, brinquedos) para organizar atividades cotidianas (para votações, para conservar de memória etc.), palavras e títulos das brincadeiras, jogos e livros”. Isso de modo algum quer dizer que a criança deverá ler e escrever, convencionalmente, as listas e

7. A palavra “fazeres” foi tradução utilizada da palavra “que hacer”, em espanhol, para se referir ao conjunto de ações que o leitor, escritor, falante e ouvinte realizam. Por exemplo, um fazer leitor é antecipar o que está escrito em função do gênero, autor, ilustrações, extensão e verificar estas antecipações à medida que lê, comentar, recomendar e discutir. Quanto aos fazeres dos escritores estão: o planejar, textualizar, revisar muitas vezes e se deslocar ao papel do futuro leitor. Em português, a expressão utilizada para se referir a estes fazeres é “comportamento do leitor” e “comportamento do escritor”. (LERNER, 2002).



palavras, mas que, ainda assim, será convidada a ler e a escrever, com esses diferentes propósitos, e o fará de acordo com suas possibilidades.

Isso porque, na didática da língua de orientação construtivista, não se fragmenta língua em unidades menores e supostamente mais fáceis, para que o sujeito avance no sentido do mais simples ao mais complexo. Nessa perspectiva os sujeitos interagem na escola com o objeto, no caso a língua, em toda a sua complexidade, tal como existe fora da escola. E, se o objetivo máximo de seu estudo é possibilitar à criança a participação ativa como membro da cultura letrada, o objeto de estudo incidirá, então, nas situações de uso real da língua, ou seja, em suas práticas.

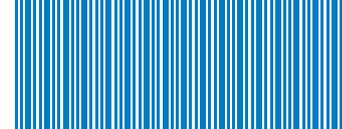
No contexto escolar, portanto, se estudarão as diferentes práticas de linguagem como forma de aceder aos conhecimentos sobre a língua. Inverte-se a lógica: os alunos não aprenderão primeiro sobre adjetivos, por exemplo, para depois poderem utilizá-los. Eles utilizarão muito os adjetivos, em situações reais, como elencar as características de um personagem para sua posterior reescrita, refletirão sobre os diferentes contextos de uso dessas palavras que servem para qualificar, para só posteriormente estudá-los enquanto categoria gramatical que altera o substantivo⁸.

Como já dito anteriormente, e que vale ressaltar, o êxito da criança não consiste em responder “corretamente”, do ponto de vista convencional, mas, a partir do que sabe e dos dados que o contexto informa, encontrar respostas que possam justificar e explicar suas escolhas, de acordo com seus pressupostos. Por essa razão, todas as situações didáticas estão organizadas de modo a “articular os propósitos didáticos (...) com propósitos comunicativos que tenham um sentido ‘atual’ para o aluno e tenham correspondência com os que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola” (LERNER, 2002, p.22). E se concretizam por meio das modalidades organizativas: projetos, sequências de atividades, atividades habituais e situações independentes - ocasionais⁹.

Ao analisar a grade dos três grupos etários da Educação Infantil dessa escola é possível observar uma organização que dá oportunidades à criança de vivenciar e experimentar uma mesma prática social em diferentes momentos. Essa dinâmica curricular parte do pressuposto de que uma situação isolada não garante a aquisição de determinado conhecimento e de que para construí-lo

8. Para expor um exemplo que se refere ao momento de conceitualização da escrita: a criança não será levada a realizar uma análise da composição da sílaba, antes de poder compreender a organização silábica do nosso sistema de escrita. Ela escreverá do jeito que pode em muitas situações, com diversos objetivos, também realizará muitas leituras (em situações que favoreçam a reflexão sobre o sistema alfabético) e, de acordo com o conhecimento que possui, serão planejadas diferentes propostas que confrontem, que criem um obstáculo e a criança necessite buscar outras estratégias e reformular suas hipóteses, avançando no sentido da conquista da convencionalidade do sistema.

9. Mais informações sobre as modalidades organizativas encontram-se em Lerner (2002).



são necessárias diversas aproximações em distintos momentos, para que aquilo que foi experimentado possa se relacionar com outros eventos e saberes que circulam dentro e fora da escola e, então, possibilitar um novo olhar à prática em questão.

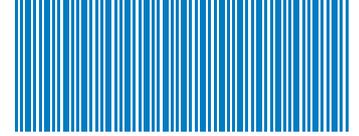
Para ilustrar como ocorre essa transversalidade, o quadro abaixo organiza as propostas observadas nas três séries e que tematizam a mesma prática, no caso, relacionada ao jogo de palavras que encontramos nas parlendas, poesias, cantigas e trava-línguas.

Eixo 3 – Ler, escrever, escutar e falar em situações do cotidiano escolar

Atividade habitual	Atividade habitual	Sequência	Projeto	Atividade habitual	Sequência	Projeto
Escuta e récita de parlendas (também utilizadas em sorteios e brincadeiras) e poemas, especialmente e, de poemas mais curtos	Escuta e récita de parlendas (também utilizadas em sorteios e brincadeiras) e poemas, especialmente e, de poemas mais curtos	Leitura de poemas de um dado autor (Lalau, como escritor, e Laurabeatriz, como ilustradora) e conversas sobre regularidades que se pode observar (temáticas, presença ou não de rimas etc.)	Recital de poemas Apresentação de récita de poemas curtos (para funcionários da escola ou para colegas de outra classe)	Escuta de adivinhas e de trava-línguas (ampliação de repertório e diversão), leitura por si mesmos (localização de respostas) e escrita por si mesmos (respostas e adivinhas).	Eva Furnari Escuta de obras diversas de um mesmo autor/Informações sobre a vida do autor/ Análise de regularidades presentes em sua obra/ Leitura de rimas; leitura e produção de títulos/ Ditado ao professor de indicação literária	Cancioneiro Escuta leitura e canto – canções de domínio público (canções com repetição) / Reescrita de canções, em duplas, para compor o cancionário

Neste quadro foram destacadas as propostas que se relacionam com um tipo de texto que envolve o jogo com as palavras e possibilita às crianças “atentarem à forma, aos aspectos sonoros da linguagem como ritmos e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas” (BRASIL, 1998, v3. p.141).

Desde o G1, são previstas, como atividades habituais e de duração anual, a escuta e a récita de parlendas e de poemas, iniciando assim o contato da criança com esse tipo de texto na escola. Ao longo de todo o G2, essa proposta permanece, mas é realizado um maior aprofundamento, no trabalho com a poesia, por meio da sequência de leituras de poemas de determinado autor. Essas ações, entre outros pontos já destacados anteriormente, ampliarão o repertório de poemas conhecidos e a possibilidade de apreciação por parte das crianças e, ainda, fornecerão subsídios para o recital de poesias, projeto realizado nessa mesma série.

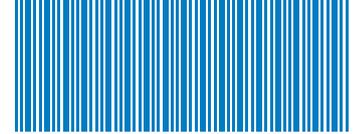


No G3, dando seguimento a esse trabalho, ampliam-se as possibilidades de textos que compartilham o brincar com as palavras e os aspectos sonoros como características. As crianças podem apreciar como as palavras se organizam de modos distintos, criando também diferentes efeitos; também podem experimentar recitar um trava-língua; fazer adivinhas para os colegas; bem como lê-las e escrevê-las, durante todo o ano. Na sequência sobre Eva Furnari, além de se aproximarem novamente de um dos critérios de seleção de livros – que é pelo conhecimento que têm sobre o autor –, terão a oportunidade de observar, novamente, a presença da rima, em um tipo de texto diverso do que até então tiveram contato. E por fim, com muitos saberes construídos sobre essa forma de organização textual, desenvolverão um projeto que visa à produção de um cancionário.

Os saberes envolvidos ao longo de todo esse percurso garantirão a experiência necessária para que as crianças possam reescrever canções com repetição. Há uma evidente progressão de desafios, e ter tido a oportunidade de atuar verdadeiramente como leitor e escritor, durante “toda” sua vida escolar, permitirá que a criança, na fase final do segmento (setembro, outubro e novembro), encontre desafios ajustados às suas possibilidades, motivadas pelo propósito comunicativo em questão.

Para ilustrar como ocorre a transversalidade no currículo foi utilizado o trabalho com textos, cuja característica compartilhada é o jogo de palavras, mas vale ressaltar que o mesmo ocorre em outros tipos de textos que também são privilegiados nessa etapa escolar, tais como os contos de repetição e os contos de fadas.

Vale esclarecer também que o recorte realizado neste trabalho restringe a análise ao segmento da Educação Infantil, mas o contato e o estudo desses gêneros são retomados e revisitados em repetidos momentos da escolaridade – Fundamental I e II e Ensino Médio. Enquanto práticas sociais, é natural que estas se reiterem de forma sistemática e contínua ao longo de toda a escolaridade, e a construção desse conhecimento se dará à medida que a criança possa se aproximar dele sucessivas vezes e de diferentes maneiras – não como um exercício repetitivo, mas, a partir dos conhecimentos já construídos em outros momentos, voltar a olhar, refletir, atuar e produzir, ampliando suas possibilidades, aprofundando sua análise e se apropriando mais desse saber.



Sobre o fazer leitor/escritor: avançando rumo à leitura e à escrita convencional

Em decorrência do tema deste trabalho, a alfabetização na Educação Infantil, é necessário fazer uma consideração especial a esse fazer atribuído ao leitor.

Parte-se, aqui, do sentido mais amplo que a perspectiva construtivista dá ao termo alfabetização¹⁰ – processo de apropriação da cultura escrita que envolve diferentes possibilidades de uso, e não apenas a aquisição do sistema notacional, ampliando e potencializando a capacidade de trânsito do sujeito em diferentes práticas sociais. Contudo, ao estar inserida em contextos nos quais a língua escrita o integra e ter a oportunidade de participar ativamente enquanto leitor e escritor, desempenhando as mesmas ações e procedimentos que leitores e escritores experientes realizam, a criança poderá refletir sobre a língua que se fala, se lê e se escreve, suas particularidades, estruturas, organizações e funções.

No momento de uma produção escrita, a criança terá de lidar com problemas de diferentes naturezas: *o que escrever*, a maneira de dispor as informações no texto, a escolha de palavras que melhor se ajustam ao tipo de texto que se deseja produzir (aspectos discursivos), e também *como escrever* aquilo que deseja, pensando sobre a grafia de cada palavra (aspectos notacionais).

Apesar de o professor encaminhar situações cujo foco da proposta privilegia um aspecto ou outro – quando a criança dita para que alguém escreva, a sua atenção incidirá sobre os aspectos discursivos; quando ela escreve o que o outro ditou, sua atenção incidirá sobre os aspectos notacionais –, não se pode deixar de considerar que o professor não pode controlar as reflexões que a criança faz em cada um desses momentos.

Além disso, nessas situações de produção, a criança encontra-se extremamente motivada, em função do objetivo que ela deseja atingir – um cancionário, um recital de poesias, um livro de informações sobre um animal pesquisado etc. Contudo, o principal objetivo docente é o de promover situações em que a criança tenha a oportunidade de refletir sobre a escrita, suas funções e características, e não que ela conquiste, nesse momento, a escrita convencional.

O que está implícito aqui é o pressuposto de que as crianças, todas elas, participem de todas as práticas de linguagem que

10. Ver mais em FERREIRO (2010), CASTEDO (1995 e 1997), MOLINA-RI (2000).



existem em seu ambiente social, criando representações pessoais para aquilo que observa e vivencia. A escola, ao tomar essas práticas como referência, convoca os alunos, por meio de suas propostas, a atuar enquanto leitores e escritores reais, que leem e escrevem com propósitos definidos e participam de uma comunidade de leitores e escritores, que compartilham e fazem circular os seus saberes. Contudo, é equivocada a suposição, dessa perspectiva, de que para ler e escrever é necessário dominar a notação convencional.

Ao descreverem as diferentes conceitualizações que a criança tem sobre o sistema de escrita, Ferreiro e Teberosky (1979) revolucionaram o ensino da língua, porque demonstraram que as crianças, mesmo sem produção alfabética, possuem inúmeros saberes sobre o sistema de escrita; o que demonstra que elas estão refletindo e criando hipóteses para explicar o que percebem.

Proporcionar situações nas quais as crianças possam ler e escrever, do jeito que podem fazê-lo, é legitimar os saberes de que elas dispõem no momento e validar a sua participação como membros de determinada cultura escrita. Nesse sentido, se faz premente a existência de um clima de confiança para que os alunos se sintam seguros em suas competências e possam ler e escrever de acordo com as hipóteses que possuem.

Vale ressaltar, também, que essa proposta curricular não preestabelece níveis que a criança deve alcançar a cada série, ou após cada projeto ou sequência, mas, sim, que participem efetivamente das práticas sociais de leitura e de escrita e tenham garantido o seu direito de refletir sobre a língua que se fala, se ouve, se lê e se escreve.

A análise dos planejamentos de aula dos três grupos possibilitou observar que apenas no G3, em função do incremento da complexidade das propostas, foi demandado um tempo maior para a realização destas. Apenas nesse grupo apareceram momentos específicos destinados às ações relativas às etapas das sequências ou dos projetos, mas que não ultrapassam – pelos planejamentos analisados – 30 minutos semanais, enquanto no G1 e G2 as situações didáticas na área de Práticas de Linguagem ocorriam como uma das atividades diversificadas (na hora dos cantos) ou no momento da roda de conversa e na roda de história.



Algumas considerações

(...) se a escola não gera aprendizagem,
não pode justificar-se como instituição social.
(FERREIRO, 2008b, p.53)

A análise desse currículo expõe claramente como é possível equilibrar, balanceando as diferentes áreas do saber e o brincar – necessidade inerente à faixa etária. Também aponta que propor um trabalho consistente na área de Práticas de Linguagem, sem, no entanto, escolarizar e conseqüentemente destituir a significação de suas práticas e, ao mesmo tempo, preservar a identidade do segmento (brincar, socialização, relações interpessoais, expressividade, artes), só é possível na medida em que a consistência em relação ao marco teórico é garantida pela instituição. Negligenciar outras áreas extremamente fundamentais ao desenvolvimento infantil implicaria a desconsideração das características e demandas dos principais sujeitos envolvidos, e isso consistiria em uma incongruência teórica, já que, segundo a perspectiva construtivista, conhecer bem a quem ensinamos é premissa básica sobre a qual se desdobrarão todas as intervenções didáticas. Nesse sentido,

O verdadeiro desafio da alfabetização é o de conhecer a quem ensinamos (os processos de aprendizagem dos alunos, seus saberes e pontos de desequilíbrio cognitivo) e o que ensinamos quando nos propomos a alfabetizar (a natureza da linguagem e o papel social por ela atribuído).
COLELLO e LUIZE (2006, p.19).

Conhecer as crianças, como aprendem, o que estão pensando e por quais assuntos se interessam permite ao professor, munido dos saberes sobre a natureza do objeto de ensino, assim como da sua respectiva didática, potencializar as situações escolares, por meio de suas intervenções. Desse modo, a criança terá a possibilidade de interagir com o objeto de estudo de forma qualitativa e sistemática, tanto nos projetos e sequências como, sobretudo, nas situações cotidianas. Contudo, é importante ressaltar que um trabalho sistemático não implica a proposição de atividades exaustivas e repetitivas, pobres em relação ao sentido, ao propósito e ao que mobilizam na criança. Mas, sim, a oportunidade de entrar em contato, reiteradas vezes e em diferentes momentos, com determinado objeto de estudo.

Ana Malajovich, em uma apresentação feita em um seminário sobre o brincar (Brincar e Aprender: os dois lados da mesma moeda?)¹¹, defendeu que os conhecimentos próprios, os conteúdos

11. Organizado pela Escola da Vila e Instituto Singularidades, em setembro de 2012.



da Educação Infantil, diferentemente daqueles trabalhados nas demais etapas escolares, não podem ser recuperados, pois se referem à oportunidade de brincar com o outro, ampliar suas possibilidades de comunicação, de exploração do ambiente e objetos, suas curiosidades, de se perguntar e encontrar respostas, de desenvolver confiança e respeito em si mesma e no/pelo outro e descobrir que pode se expressar por palavras e pelas artes (plásticas, corporal, musical etc.).

Nessa perspectiva, os conteúdos são considerados como meio para o desenvolvimento das capacidades e para que a criança possa expandir o conhecimento que tem sobre o mundo ao qual pertence; ou seja, um instrumento para compreender a realidade. Mas não somente a própria, mas outras que lhe sejam novas, com as quais possa interagir e estabelecer relações a partir daquilo que já sabe e, assim, ampliar seu conhecimento de mundo. Ou seja, considerando a escola um lugar em que a criança entre em contato também com aquilo que não lhe é familiar. Para que isso ocorra é necessário que esses conteúdos lhe sejam apresentados, já que não é possível desejar aquilo cuja existência se desconhece: uma criança que não sabe que existe um lugar chamado museu não poderia solicitar que os pais a levem a ele; ou ter representações sobre esse espaço.

Outro aspecto, extremamente relevante é o de não se pressupor o domínio de determinado saber como a única conquista legítima. Naturalmente, há expectativas de aprendizagens, mas o objetivo principal é possibilitar que a criança participe dessas situações, interaja com seus pares, com o professor, com os materiais, com o objeto de estudo e, ao relacionar todas as informações, produtos dessas interações com aquilo que já sabia, com suas hipóteses, produza novas conclusões, que ora se ajustarão ao que é convencionalmente estabelecido, ora apenas se aproximarão.

Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un compromiso alfabetizador. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. No significa estipular niveles de logro por salas o edades, ni adquirir la alfabetización del sistema al egreso del jardín. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática y con propósitos claros. Enseñar desde las posibilidades de los niños para su transformación (MOLINARI, 2000, p.19).¹²

12. Tradução livre da autora: Quando dizemos que desde muito pequenas as crianças podem iniciar o processo de compreensão da leitura e da escrita, dizemos na realidade que já estão se alfabetizando. Por isso, e porque também é um valioso conteúdo do ponto de vista cultural, a Educação Infantil deve assumir um compromisso alfabetizador. Mas esse compromisso não deve ser confundido com a produção alfabética. Não significa estipular níveis de logros para cada idade, tão pouco adquirir a alfabetização do sistema ao final do segmento. Supõe, sim, trabalhar os conteúdos de maneira sistemática e com propósitos claros. Para que as crianças se transformem é necessário ensiná-las a partir de suas possibilidades.



Mas, se é a criança quem constrói, não é possível que ela construa algo totalmente díspar do que é convencionalmente aceitável? Se não for objetivo desse segmento chegar a uma verdade absoluta, não será um problema a criança concluir, por exemplo, que a sílaba “GA” que escuta é representada pelo “HA” ou, ainda, que acredite que o que está escrito nos livros é a expressão da verdade, ou, fora da área da linguagem, que a cauda do girino cai e não simplesmente se integra ao corpo do animal à medida que ele cresce? Ao ter a possibilidade de entrar em contato diversas vezes com os materiais, observar os diferentes contextos em que a informação aparece, ter oportunidade de refletir sobre isso e, então, fazer generalizações, progressivamente irá se aproximando do conhecimento que foi por outros construído.

Contudo, é muito difícil que uma criança, inserida no mundo letrado nessa cultura ocidental, construa a hipótese de que a nossa língua é representada por sinais gráficos pictóricos ou lendo um livro verticalmente ou de trás para a frente. É difícil porque todas as interações que teve, desde o seu nascimento, informaram outra coisa. Além disso, os erros observados na fala e na escrita de crianças entre 3 e 6 anos revelam um intenso esforço cognitivo de compreensão da sua língua materna. Para citar um exemplo: a regularização da conjugação dos verbos irregulares, perceptível ao se dizer “eu trazi” para “eu trouxe”. Esse erro demonstra que a criança já sabe distinguir “entre radical verbal e desinência verbal e ter descoberto qual é o paradigma ‘normal’ (isto é, regular) da conjugação dos verbos” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p 25).

A natureza do erro também é relevante: a criança que escreve BITK (para biblioteca – atribuindo uma sílaba para letra escrita) comete um erro de natureza conceitual; ela já sabe que a escrita representa aquilo que falamos e consegue fazer um recorte sonoro, silábico, entre aquilo que fala e o que escreve. Totalmente diferente é a criança, ao final do segmento, desenhar livros para representar a biblioteca.

Por essa razão, é possível concluir que não é o professor que alfabetiza, mas sim a criança que o faz a partir das relações que vai estabelecendo ao interagir com a língua (escrita e falada) e com outros falantes e escritores. O que, por outro lado, não minimiza o papel do professor, que é quem planejará intencionalmente variadas e significativas oportunidades de entrada, as intervenções, o contato, a reflexão e a experiência sobre a língua.

Portanto, se concluímos que é dever da escola tornar acessível às crianças os elementos da cultura e possibilitar que participem

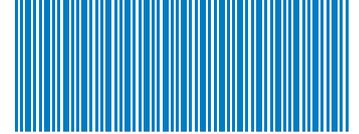


na vida social, tanto quanto garantir que sejam atendidas em suas necessidades, que, além das fisiológicas e do cuidado, incluem o brincar e o aprender, as propostas relacionadas às práticas de linguagem desempenham um papel fundamental e estruturante no que se refere à ampliação e potencialização da participação da criança em práticas sociais da cultura letrada. À medida que participa e atua, observa, reflete, constrói e se apropria da linguagem como um todo: tanto dos aspectos notacionais, quanto dos discursivos.

À escola cabe a tarefa de romper 'definitivamente entre a divisão entre 'o momento de aprender' e 'o momento de fazer uso da aprendizagem', propondo a 'articulação dinâmica e reversível' entre descobrir a escrita (conhecimento de suas funções e formas de manifestação) e aprender a escrita (compreensão das regras e modos de funcionamento) e usar a escrita (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito. (COLELLO, 2004, p 113)

O temor de escolarizar a Educação Infantil é legítimo e oriundo de um momento histórico em que se concebia o segmento como preparatório para a educação “de verdade”, o Fundamental. Contudo, é uma generalização simplista e leviana atribuir essa escolarização à presença de conteúdos e ao trabalho consistente com a linguagem. Reduzir a responsabilidade à presença ou não de determinados conteúdos exime a própria instituição escolar e o professor do cuidado da gestão do tempo, da organização de um currículo atento às demandas de seu público e do planejamento criterioso de suas propostas e intervenções. Em nome da crítica da escolarização, abstêm-se de oferecer conteúdos selecionados por essa cultura.

É responsabilidade da escola garantir que as crianças aprendam, sintam-se desafiadas e avancem em relação as suas hipóteses – e, por hipótese, não se refere aqui ao nível de conceitualização sobre a notação, mas a qualquer ideia prévia que se tem sobre algo e que pode e deve ser problematizada e aprimorada. Isso independe das competências individuais: uma criança que se apropriou do caráter alfabético do sistema em um grupo que esta conquista não é o objetivo precisa continuar sendo motivada, desafiada, e é preciso que tenha possibilidades de continuar refletindo e avançando em relação ao seu próprio saber. Ou seja, não é porque uma criança ou um grupo atingiu as expectativas de uma proposta, ou mesmo de uma série, que ela não será mais alvo de investimento por parte do professor; em outras palavras, negligenciada à medida que tem suas potencialidades podadas porque chegou a um



suposto “ponto-final”. Isso porque considera-se que seja tarefa do professor não fazer só o que interessa à criança, mas tornar interessante aquilo que ensina.

Vale ressaltar que a grade curricular analisada é uma opção possível entre muitas outras e que não pretende servir como modelo a ser seguido. Essa grade se ajusta aos propósitos da escola, ao público atendido por ela e ao trabalho de formação profissional que desenvolve. É produto de muita pesquisa e reflexão e dificilmente poderia ser puramente transposta a outras realidades. A intenção em utilizá-la foi a de apresentar como crianças de 3, 4 e 5 anos atuam enquanto leitores e escritores, de maneira significativa, contextualizada, e sem deixarem de vivenciar outros momentos importantes para sua formação.

Para finalizar, fica claro que a questão principal sobre a qual a escola infantil deve se debruçar não é definir se irá reproduzir as práticas do Ensino Fundamental ou limpar assepticamente as salas de aula de qualquer traço da linguagem escrita, mas, sim, definir quais são os conteúdos relevantes para cada grupo e, partindo dos pressupostos teóricos sobre como se dá a construção do conhecimento, refletir como ensinar de forma a potencializar a criança como sujeito de seu próprio percurso de aprendizagem.

É certo que as discussões sobre o tema da alfabetização na Educação Infantil não se esgotam aqui. Há muito que pesquisar para se contribuir e para favorecer a reflexão e a atuação dos docentes desse segmento, como, por exemplo, realizar um levantamento que evidencie o impacto na aprendizagem das crianças, ao longo de sua escolaridade, ao serem convidadas na escola, desde o início, a atuarem enquanto leitores e escritores que o são.

REFERÊNCIAS:

ABCHI, V.S.; BORZONE, A.M.; DIUK, B. *La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición*. Universitas psychologica, (3), 559-569, 2007

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



BERNINGER, V. *The "Write Stuff" for preventing and treating disabilities*. International Dyslexia Association. Disponível em: <http://goo.gl/tF05KL> (acessado em 29.jun.2016).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CASTEDO, M. Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*. Ano 16, n.3. Buenos Aires, 1995.

_____. *A função alfabetizadora da escola, hoje*. Seminário Internacional - Projetos didáticos com língua escrita. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, 4 e 5 de abril de 1997.

COLELLO, S.M. G.; LUIZE, A. *Aventura Linguística*. Viver – Mente e Cérebro (coleção Memória da Pedagogia). São Paulo, v.5, n.5, p.14-23, 2006

COLELLO, S.M. G. *Alfabetização em questão*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

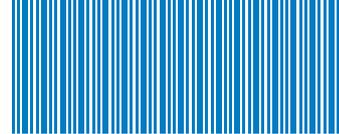
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. *Passado y presente de los verbos leer y escribir*. 2ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2008a.

_____, E. *Com todas as letras*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.



LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA E TECNOLOGÍA. Consejo Federal de Cultura y Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Lengua*. Primer Ciclo EGB/ Nivel Primario. Serie Cuadernos para el aula. Argentina, 2006.

MOLINARI, M. C. Leer y escribir en el jardín de infantes. In: Ana María Kaufman (comp.), *Letras y Números*. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y primer ciclo de la EGB. Buenos Aires: Ed. Santillana, 2000.

OLIVEIRA, Z.M.R. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?* Brasil, agosto de 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/curriculo_educ_infantil.pdf> Acessado em 06/01/2013.

Recebido em: 19/04/2016

Revisto em: 20/06/2016

Aceito em: 24/06/2016

