

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

FABIANA GRANADO GARCIA SAMPAIO

**CONSTRUÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES:
UM PROCESSO QUE SE DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FRANCA

2010

FABIANA GRANADO GARCIA SAMPAIO

**CONSTRUÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES:
UM PROCESSO QUE SE DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

Orientação: Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida

FRANCA

2010

Sampaio, Fabiana Granado Garcia

Construção de leitores e escritores : um processo que se desenvolve na educação infantil / Fabiana Granado Garcia Sampaio. – Franca: [s.n.], 2010

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de História, Direito e Serviço Social.

Orientadora: Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1. Educação infantil – Alfabetização. 2. Escrita – Aprendizagem. I. Título.

CDD – 372.634

FABIANA GRANADO GARCIA SAMPAIO

**CONSTRUÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES:
UM PROCESSO QUE SE DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

COMISSÃO JULGADORA

Presidente: _____
Prof^ª Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1º Examinador(a): _____
Prof^ª Dr^a Maria Aparecida Zero Soares

2º Examinador(a): _____
Prof^ª Dr^a Adriana Giaqueto

Franca, 3 de setembro de 2010.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por estar sempre ao meu lado, oportunizando estes momentos maravilhosos de conquista, a minha família que sempre apoiou meus estudos e iniciativas, a minha orientadora Profa. Dra. Djanira, pela paciência e ensinamentos e a todos os educadores que batalham por uma educação de qualidade, visando uma melhoria social.

AGRADECIMENTOS

Estou dedicando o primeiro degrau desta conquista à **Profa. Dra. Djanira**, uma educadora maravilhosa que consegue retirar de seus orientandos aquilo que tem de melhor, a chamada competência mágica, o que a torna como orientadora, o grande diferencial. Tenho orgulho também em compartilhar parte desta etapa com grandes pessoas que estão em meu caminho, como **meu marido, Paulo e meus filhos: Paulo Fernando e Yasmim**.

Uma chuva de pedacinhos de gratidão é oferecida aos que vieram antes de mim e me ensinaram o bom caminho, meus pais, **Pedro e Lúcia**, que perceberam a melhor direção, os estudos e entregaram este presente a seus filhos amados, além de abrir espaço e retirar as pedras que poderiam encontrar neste percurso. Entre outros, vou dedicar vários pedacinhos aos que vieram depois de mim, trilhando caminhos semelhantes, **meus irmãos: Eduardo, Leonardo e Ricardo**.

Outros degraus, desta conquista, vou dedicar a **todos os meus amigos** do curso de Pós-graduação em Serviço Social, que compartilharam comigo conhecimentos novos, antes não desbravados: **Gislaine, Mariana, Márcia Floro, André Cetofante, Tais, Cíntia, Regina Maria, Carmen, André Borin, Meire, Regina, Simone, Márcia e Lilian**. Lembranças especiais vão para **Rutinéia**, uma grande amiga que me acompanha pelas jornadas acadêmicas e por quem tenho uma grande admiração, por sua sabedoria.

Vários degraus deste percurso foram reservados aos **professores** de minha trajetória escolar, **desde a Educação Infantil até o curso superior**, que não apenas passaram por mim, mas deixaram um pouco de suas histórias, oportunizando-me este enlace com o conhecimento e amor à Educação. E não poderia me esquecer daqueles que evidenciaram a conquista maior da Pós-graduação em minha vida e que demonstraram o dom de transformar conhecimentos simples em experiência transdisciplinar: **José Fernando, Íris, Djanira, Helen, Maria Ângela (Lolô), Eladio e Mirian**.

Pedaços perfumados vão para os **professores de Educação Infantil do município de Franca**, que possibilitaram a coleta de dados, viabilizando a pesquisa. As **crianças** da educação infantil, que são sementes de um novo amanhã. E também às **minhas**

amigas de trabalho da Rede SESI e Rede Municipal que ouviram as minhas alegrias e angústias de todo este período.

Enfim, entrego o mais nobre dos momentos desta alegria ao responsável por tudo, *Deus*. Pois é *Ele* que direciona os meus passos e me conduziu até aqui.

OBRIGADA!

*Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã...
Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar.
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá!
nós podemos tudo,
nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.*

(Gonzaguinha. Semente do amanhã)

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. **Construção de leitores e escritores**: um processo que se desenvolve na educação infantil. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2010.

RESUMO

Este estudo realiza um retrospecto de vida e de trabalho da pesquisadora a partir do enfoque de metodologias de leitura e escrita dentro da Educação Infantil. Um trabalho pedagógico significativo pode levar as crianças a construir conceitos e habilidades fundamentais essenciais, desenvolvendo a competência delas enquanto leitores e escritores. A pesquisa também oferece uma retomada histórica do processo da lecto-escritura e de como essas competências se constituem como um mecanismo de exclusão social desde os primórdios, àqueles que não tiveram a oportunidade de adquiri-las. O recorte do tema analisa a proposta do letramento como uma dinâmica que deve ser aplicada pelas escolas atuais, continuando a prática social da linguagem da família, para evidenciar alguns aspectos teóricos fundamentais aos professores da rede e pesquisadores que se interessam pelo assunto. Busca-se com a pesquisa verificar *in loco* esse processo dentro das Escolas Municipais de Educação infantil de Franca e aplica-se como mecanismo de análise as entrevistas aos sujeitos (diretores e/ou coordenadores, professores, pais), depois de observações em sala de aula, estabelecendo de maneira dialética a relação teoria e prática. Verificaram-se vários contextos significativos das interlocuções entre professores e alunos e também das políticas públicas, como a elaboração de um Referencial próprio da rede, porém, ainda existem reivindicações para a melhoria do processo da lecto-escritura, como a aquisição de livros para as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: lecto-escritura. educação-infantil. alfabetização. linguagem.

SAMPAIO, Fabiana Garcia Granados. **Building readers and writers**: a process that develops in kindergarten. 2010. 163 f. Dissertation (Masters in Social Work) - College of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Franca, 2010.

ABSTRACT

This study makes a retrospect of the researcher's life and work outlooking the methodology for reading and writing in kindergarten. A significant pedagogical work can lead children to build concepts and fundamental skills essential to developing their competence as readers and writers. The research also offers a summary of the historical process of reading and writing and how these skills are considered a mechanism of social exclusion of those who since the beginning, have not had the opportunity to acquire them. Also in the theme, we look at the proposal of literacy as a dynamic that should be applied by schools today, continuing the social practice of language in the family highlighting some theoretical aspects crucial to school teachers and researchers interested in the subject. The research looks for verification *in loco (on site)* of this process within the Public Primary Schools in Franca and it applies as a mechanism to review the interviews with individuals (principals/deputy, head teachers, teachers, parents), then with class observation setting out the dialectic relationship between theory and practice. There were several significant contexts of interactions between teachers and students as well as public policies, such as drawing up a proper network, however, there are demands for improving the process of reading and writing: the purchase of books for children in Early Childhood Education.

Keywords: reading and writing. education and child literacy. language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Zona de Desenvolvimento Proximal.....	61
Figura 2 - O trabalho com a língua sem significado.....	66
Figura 3 - Adivinha com banco de palavras	72
Figura 4 - Texto louco: uso da estratégia de antecipação	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índices do IDEB observados em 2005, 2007 e as Metas para a Rede Municipal de Franca	89
Tabela 2 - Educacenso comprovando o índice de matrículas da Rede Municipal comparado ao Estadual e Privado	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos (gestoras)	93
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos (professoras).....	100
Quadro 3 - Caracterização dos Sujeitos (mães).....	117
Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos (Crianças).....	121
Quadro 5 - Diálogo entre pesquisadora e Criança “A” sobre histórias preferidas.....	121
Quadro 6 - Diálogo entre pesquisadora e Criança “B” sobre histórias preferidas.....	122
Quadro 7 - Diálogo entre pesquisadora e Criança “C” sobre histórias preferidas.....	123

LISTA DE SIGLAS

CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
C. P.	Coordenadora Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
REC	Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca
REP	Reunião de Estudos Pedagógicos
REPs	Reuniões de Estudos Pedagógicos
SMEB	Secretaria Municipal de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
1.1 Proposição do problema e das hipóteses	26
CAPÍTULO 2 UM OLHAR RETROSPECTIVO DA RELAÇÃO: ESCOLA, LEITURA E ESCRITA	29
2.1 Os diversos olhares da escola no processo histórico da Leitura e Escrita.....	31
2.2 A escola atual e o desenvolvimento da leitura e da escrita	44
2.3 A nova proposta do letramento	50
CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM BUSCA DE BOAS VIVÊNCIAS EM LEITURA E ESCRITA	55
3.1 O desenvolvimento infantil nos anos pré-escolares	56
3.2 Construção de leitores e escritores na educação infantil	62
3.2.1 Concepções infantis sobre a leitura	62
3.2.2 Concepções infantis sobre a escrita	70
3.3 Os Referenciais Curriculares (Nacional e Municipal) e o trabalho com leitura e escrita	79
CAPÍTULO 4 O LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FRANCA: descrição e análise de dados.....	88
4.1 Visão dos diretores sobre o trabalho com leitura e escrita	92
4.2 Visão dos professores e a experiência vivenciada em sala de aula	99
4.2.1 Observação em sala	107
4.3 As famílias e sua concepção sobre o trabalho com leitura e escrita.....	115
4.4 As crianças e seu repertório.....	120
4.5 Analisando a teoria e a prática da leitura e escrita da rede	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131

REFERÊNCIAS	143
--------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista com as diretoras de educação infantil.....	152
---	------------

APÊNDICE B - Entrevista com as professoras de Educação infantil	156
--	------------

APÊNDICE C - Entrevistas com os pais de crianças que estão na educação infantil da rede Municipal de Franca	161
--	------------

INTRODUÇÃO

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo e nem ensino.*

Paulo Freire

Meu contato com a leitura vem desde a infância e esta vivência tem influenciado todo o interesse em desenvolver uma metodologia de leitura no exercício de minha prática docente. Lembro-me da Educação Infantil em 1980, que realizei na Rede Municipal de Ensino. O prédio era emprestado pelo Colégio Jesus Maria José. Tive duas professoras maravilhosas, que incentivavam além da leitura, o brincar. Eram as duas atividades que me recordo mais: das brincadeiras no parque, durante as sextas-feiras e das “Rodas de Leitura”, onde pude conhecer os principais Contos de Fada. Com certeza meu pai também me influenciou nesse processo, pois sempre foi um admirador da cultura, propiciando no lar leituras e debates variados. Possuía uma enciclopédia e nela se deliciava viajando pelos acontecimentos da História antiga.

Não me recordo de um contexto significativo de histórias, mas me lembro de leituras importantes, como os clássicos: João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve. Tenho a lembrança até do cheiro que estes momentos proporcionavam, que somente a Educação Infantil exalou. No chão, a professora fazia um traçado circular, as crianças chegavam do recreio e sentavam naquela linha demarcada. Depois das crianças instaladas, a professora puxava uma cadeira e lá começava “o dar asas à imaginação”. Acredito que esses momentos foram decisivos na minha vida, pois nunca mais deixei de gostar de Literatura Infantil.

Diante deste contexto cheio de fantasias e tendo um repertório dos contos clássicos, ingressei na primeira série. Senti uma grande diferença, pois pensava que seria uma continuação do que havia aprendido e que poderia escutar outras histórias além de continuar as minhas fantasias de criança. Não! Foi tudo diferente, pois iniciamos o caderno com famosas atividades de prontidão. Eram várias linhas de chuvinha para o lado direito, esquerdo, deitado, além dos ziguezagues e das intermináveis ondas.

Minha brincadeira preferida era me dedicar ao ensino de meus alunos “invisíveis” brincando de escolinha, com uma lousa na varanda e conseqüentemente escolhi

minha profissão, ser educadora. Nesse processo me imaginava lendo histórias para meus alunos ou mesmo apresentando-as através de disquinhos, aqueles antigos que já não existem mais, as mais belas histórias infantis. Em 1992, quando terminei o Magistério, logo já iniciei minha profissão trabalhando em creche e depois na Educação Infantil. Tinha uma preocupação quanto à melhor forma de ensinar para esta faixa etária, pois através de minha análise histórica, percebia que era importante as crianças vivenciarem um contexto significativo de leitura:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...] (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

Baseado mais em observações que em propriamente em estudos, percebia que a metodologia mais adequada e também as atividades mais significativas que realmente motivavam essas crianças dessa faixa etária entre 0 a 6 anos eram diferentes do que vivenciei na 1ª. série. A formação ao Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) já me possibilitou alguns grandes avanços quanto a essas inquietações, mas de nada adiantava a teoria sem a práxis e a aprendizagem que dela decorre:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2006, p. 23)

Ainda no início da carreira, quando me deparava com a prática, me sentia muito impotente diante dos resultados apresentados, pois percebia que a grande maioria não obtinha avanços e que diante de tantas atividades soltas e de algumas leituras de livros, sem uma constância e sem uma intencionalidade, não conseguiria chegar a lugar algum. Ainda nesta época, não tinha uma maturidade teórica para analisar o que era apresentado para os alunos, minhas leituras eram sem entusiasmo, além da qualidade literária ser precária. Mas, já realizava reflexões sobre a aprendizagem de meus alunos e tinha a consciência que não queria a minha prática esquecida pelas crianças e nem tão pouco queria repetir os mesmos erros de minha história educacional. Não estou desprezando o erro, mas gostaria de empregá-lo de forma a impulsionar avanços na perspectiva educacional, pois afinal Cortella (2001, p. 112) coloca muito bem:

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros.

Em 2001, trabalhando em uma rede particular de ensino, uma coordenadora muito ávida em reconhecer as necessidades de seu grupo de professores, procurando obter mudanças de posturas profissionais e educacionais perante o conhecimento, montou um grupo de estudos visando aprofundar teorias indispensáveis ao conhecimento da língua. Foram adquiridas para leitura dos professores e debatidas em reuniões, obras dos grandes pesquisadores que trabalham o tema leitura e escrita, como: Sole (1998)¹, Lerner (2002)², Curto (2000), Teberosky³, entres outros. O trabalho com esses autores desencadeou um processo de mudança, surgiram novas ideias visando conceber a leitura e a escrita para as crianças de uma forma realmente prazerosa. Foram organizadas no prédio, salas destinadas a esse fim. Um ambiente aconchegante e convidativo para a leitura: com almofadas coloridas, tapetes e estantes com bons livros, de editoras renomadas, contendo variados gêneros textuais.

Parecia que neste momento, as peças do quebra-cabeça que estavam soltas em minha mente, se encaixaram e como num *insight*, percebi como poderia desenvolver um trabalho significativo para os alunos, no sentido de uma aprendizagem para a vida e não somente escolar.

Nesta relação dialética entre teoria e prática, sempre me apoiando nos Referenciais Teóricos e em outras fontes já citadas, fui conduzindo este trabalho intensificado procurando conhecer as necessidades culturais das crianças dessa faixa etária (4, 5 e 6 anos) e de todos os mecanismos que levassem às mudanças significativas em nossos alunos. Incorporei em meu planejamento a atividade permanente de leitura, que requeria um trabalho sistemático e contínuo. Levando em conta a intencionalidade didática, as expectativas de ensino, os procedimentos metodológicos e a faixa etária dos alunos. E a partir do momento que as crianças iam adquirindo um repertório significativo, senti necessidade de incorporá-la em seqüências e projetos relacionados às leituras. Comecei a sentir gosto pela arte de educar, pois a cada leitura e atividade era como vivenciar novamente a minha infância.

¹ Realiza pesquisa sobre questões ligada as estratégias de leitura.

² É investigadora em didática da leitura e escrita.

³ Pesquisadora espanhola que por suas obras sobre aquisição da leitura e escrita, exerceu e ainda exerce grande influência junto aos professores.

Dia após dia, percebi que as crianças iam se desenvolvendo e que algo inusitado estava acontecendo, crianças de quatro, cinco e seis anos estavam se tornando pequenos leitores e escritores de textos, pois participavam de escritas coletivas, escreviam pequenas poesias, adivinhas, parlendas, completavam falas dos personagens do gibi. Enfim, de uma maneira que não interferisse no aspecto lúdico que a Educação Infantil traz, além de apresentar a leitura e a escrita, uma função social distinta. Estes resultados já foram visualizados logo no início do ano.

Paralelamente, atuava no ensino municipal e com certeza o desafio ainda era maior, pois não havia recursos financeiros para a aquisição de livros. Foi através de um trabalho com promoções e campanhas, que foi possível adquirir um significativo repertório de livros para aquelas crianças. Incluí também um trabalho sistematizado de escrita aproveitando este novo contexto da leitura. Afinal, acredito que o educador deva ter princípios de transformação social visando à construção de cidadãos atuantes. Portanto, o educador tem o dever de levar aos educandos o melhor que pode oferecer, o que fica definido muito bem por Cortella (2001, p.140, grifo do autor):

Às vezes, professores e professoras argumentam que *sem todo o material é impossível trabalhar!* Ora, nossa tarefa tem uma dupla dimensão: de um lado uma atuação política articulada que reforce as exigências de cumprimento das demandas sociais; de outro (e concomitante), uma organização de nossa prática escolar que leve em conta as dificuldades reais da população. Aceitar, *a priori*, a impossibilidade do trabalho sem todas as condições é condenar ainda mais ao fracasso aqueles que já estão socialmente exauridos; procurar, em conjunto, alternativas pedagógicas emergenciais (enquanto não se atinge o patamar desejado) é o único meio de não se eximir irresponsavelmente.

Sem dúvida, sempre me preocupei com a qualidade da escola pública e acredito no potencial de aprendizagem de todas as crianças de diversas camadas da população e de diversos nichos culturais que ela recebe. Diante disto, ainda é válido afirmar que a escola pública tem se mostrado pouco eficiente para lidar com os diferentes conhecimentos construídos pelas crianças em seu processo de socialização nos grupos formais ou informais. A visão da escola capitalista ainda tem alimentado retóricas por todos os atores envolvidos ainda hoje, do tipo: “[...] não aprende devido a problemas familiares”, “A escola não muda as pessoas”, ou mesmo, demonstrados em atitudes levando a ideias expressas por teóricos como Althusser (1974), colocando a escola como aparelho ideológico do Estado, ou mesmo na reprodutividade da violência simbólica de Bourdieu e Passeron (1975).

Reforçando e conservando ainda mais a divisão de classes, a escola muitas vezes mantém as crianças que chegam até ela com diferentes saberes, o que as faz diferenciar, mais acentuadamente e não propõem mecanismos para adequar de forma eficiente todos esses conhecimentos, de forma que ao final da alfabetização, essas diferenças se tornem menores. Ao contrário, a forma de organizar os conteúdos e as sequências didáticas, desde o início da alfabetização, parece que só tem contribuído para aumentar estas disparidades, transformando-as em alguns casos em “deficiências”, levando ao chamado fracasso escolar. (GATTI, 2006, p. 10-11). Esta questão nos faz pensar em Ferreiro (1986, p. 107):

[...] o fracasso escolar concentra-se nos grupos socialmente marginalizados. As crianças que pertencem a esses grupos são caracterizadas como desfavorecidas ou carentes. Elas não reagem à altura das expectativas escolares. Será que essas crianças não sabem nada que seja relevante do ponto de vista escolar?

Para que esse fracasso não se imponha com as classes menos favorecidas, na escola pública, há a necessidade de todos os atores envolvidos, principalmente professores e gestores, reverem alguns princípios de sua prática, como: reconstruir um caminho reflexivo e histórico dela, possibilitando visualizar os avanços e retrocessos dos caminhos trilhados dentro da alfabetização. Outro aspecto é passar a utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa, deixando de lado as atividades com o objetivo apenas de aprender as características da língua e da simples decodificação de sílabas, pois o trabalho com linguagem é muito mais que isto. Além disso, a escola deve viabilizar um acervo literário e cultural significativo para suas crianças, visando à democratização de ensino e igualdade social.

Há a necessidade de o professor compreender a importância de uma aprendizagem significativa, valorizando as manifestações e expressões de seus alunos, como seres que se interagem socialmente, é imprescindível “que as crianças falem”, contem suas histórias e recontem aquelas que mais possibilitam a viagem ao mundo de suas fantasias. Lima (1994, p. 24, grifo do autor) coloca que os educadores devem incentivar o processo democrático, sendo necessário o trabalho de livre expressão das crianças:

[...] alertar os educadores para que reflitam sobre sua prática pedagógica. Em qualquer trabalho de educação, junto a qualquer classe social, e, particularmente junto às camadas populares, o princípio fundamental é priorizar a MANIFESTAÇÃO, a EXPRESSÃO, ou seja, deixar que o educando FALE, que coloque suas idéias, que seja capaz de descrever e analisar sua realidade. Assim, será capaz de transformá-la. A democracia só pode ser exercida através da participação popular, o que implica este longo processo educacional de exercício democrático.

É importante exaltar que diante de muitos autores como Freire (2006), Saviani (1991), entre outros, a História não está determinada, pois o mundo está em movimento e através da Educação pode-se desenvolver a consciência crítica, realçando sua dimensão contestadora, permitindo-nos atuar com a subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente nos relacionamos, sendo, portanto, seres políticos atuantes.

Estou propondo nesta pesquisa a análise de um conjunto de contextos de leitura a ser realizada para o Programa de Pós-graduação em Serviço Social, diante da construção histórica de minha prática e embasada em um campo teórico dentro da Educação Infantil. Tal objetivo se cumpre a partir dessas experiências positivas neste período e das evidências de que a Educação Infantil pode ser um diferencial no processo de letramento das crianças, possibilitando que criem conceitos fundamentais e habilidades que carregarão para o resto de sua vida, se realizado um trabalho com leitura e escrita de forma favorável. Nos aspectos teóricos, foram selecionados como base, autores como Zabalza (1998, p. 51), que evidencia a importância da leitura dentro da qualidade na Educação Infantil do trabalho com a linguagem: “Todos somos conscientes de que a linguagem é uma das peças-chaves da Educação Infantil. É sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender.”

Parte-se do pressuposto de que a escola tem um papel social irrefutável de contribuir para que todas as crianças egressas de suas aulas sejam convertidas em “pessoas que escrevem”, não somente as crianças das camadas mais abastadas, mas essencialmente das camadas populares. A escrita não serve somente como um recurso mnemônico, para comunicar algo à distância ou para marcar a propriedade de um objeto. Tem também, outra função de uma importância transcendental no que diz respeito à aquisição de conhecimentos.

Como educadora de uma escola pública municipal, detecto alguns empecilhos de desenvolvimento no trabalho, principalmente na Educação Infantil, portanto tenho como propósito deste trabalho de pesquisa acadêmica, analisar alguns contextos de leitura e escrita desenvolvidos pela Rede de Educação Infantil de Franca no interior da escola, levando em consideração os sujeitos analisados (gestor, professor e pais), apresentando as representações que possuem da leitura e da escrita e se acreditam que esta faixa etária pode ser um marco diferencial se trabalhado de forma sistemática e prazerosa. Não faz parte dos propósitos deste estudo construir um manual procurando valorizar apenas uma concepção ideal de leitura e escrita, em seguida, descobrir se os sujeitos se adequam ou não à prática efetiva deste

trabalho, e nem mergulhar no cotidiano da escola, para observar as práticas desenvolvidas, para daí denunciar as suas limitações.

Constitui-se encargo fundamental, para quem assume o comprometimento com a melhoria do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, constatar a recuperação de momentos reflexivos sobre as práticas desenvolvidas, realizando um viés com as teorias implícitas que orientam as intervenções, o fazer pedagógico do professor, uma vez também que compõem a síntese da experiência passada e, em vista disso, são mais do que um mecanismo de descobrir sentido no presente.

Dentro de uma abordagem quanti-qualitativa e participante, este trabalho de pesquisa leva em consideração todo o percurso histórico da leitura e escrita e do processo de alfabetização no Mundo Ocidental, até as novas concepções de ser alfabetizado hoje, procurando direcionar as práticas sociais de leitura e escrita, centrando-se na análise dos Referenciais Curriculares (Nacional e Municipal de Franca) e também na análise dos sujeitos da pesquisa que podem evidenciar aspectos positivos do processo de construção de leitores e escritores na Educação Infantil.

Após revisão bibliográfica e levantamento de dados, procedeu-se à escrita desta dissertação que, além da introdução, compreende quatro capítulos, distribuídos da seguinte maneira:

O primeiro capítulo apresentará uma exposição da abordagem e dos procedimentos metodológicos, além de evidenciar o propósito do trabalho com a visualização do problema.

No segundo capítulo, será feito um retrospecto da Escola, no aspecto da leitura e escrita, em que se busca reconstruir o processo histórico das práticas pedagógicas de alfabetização, apontando as evoluções no tempo e sua ligação com as necessidades sociais de cada época. Ao realizar esta viagem até chegar aos tempos atuais e trazer à tona a necessidade de um trabalho diferenciado com a língua em uma época em que o conhecimento é multiplicado a cada dia, ao mesmo tempo é necessário propagar a ideia da dinamicidade do conhecimento, apostando nos teóricos que defendem esta concepção da leitura e escrita trabalhadas de forma prazerosa, propiciando o letramento.

Em seguida, no terceiro capítulo, serão apresentadas as características das crianças da Educação Infantil ficando evidenciada a importância de um trabalho permanente, tomando por suporte obras da literatura brasileira e de outros povos, em diversos gêneros textuais, quando se procurará levar as crianças a aprenderem sobre os mais variados usos e formas da língua que existem no mundo onde a escrita é um meio essencial de comunicação.

Far-se-á discussão sobre os documentos, tanto do Referencial Municipal como no Nacional, sobre como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma agradável, levando a criança, desde a Educação Infantil, a refletir sobre a função social do ato de ler e escrever.

Finalmente, no quarto capítulo, serão apresentadas algumas práticas positivas que marcaram os percursos históricos de alfabetização e letramento apresentados na pesquisa de campo. Será delineado o perfil e realizada a análise dos sujeitos que farão parte da amostra e interpretados os dados, com uma aproximação final da teoria trabalhada.

CAPÍTULO 1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do Mundo...

Fernando Pessoa

No sentido de verificar como os atores envolvidos no contexto educacional (professores, pais e gestores), expressam suas concepções sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, optamos por uma abordagem qualitativa na análise das entrevistas, embasados em estudos teóricos. Será usada também, a abordagem quantitativa, para destacar alguns dados da cidade de Franca no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A investigação qualitativa permitirá compreender se os portadores e gêneros textuais estão sendo expostos, verificando o papel dos discentes neste contexto, permitindo uma interação entre pesquisador e as situações investigadas.

Entendemos que esta abordagem possibilitará uma relação menos rígida entre pesquisador e os sujeitos, oferecendo uma análise dos dados não estanques, com maior liberdade nas interpretações e se necessário, novos direcionamentos, tendo como foco as questões levantadas pela pesquisa. Esta abordagem é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade, trabalhando com descrições, comparações e interpretações.

Posicionamo-nos contra as tendências positivistas que distinguem em primeiro plano os dados quantitativos nas pesquisas, obtendo uma visão de que a averiguação científica séria não deve procurar causas últimas que derivem de alguma fonte externa, mas sim, destinar-se ao estudo de relações existentes entre fatos que são diretamente acessíveis pela observação, geralmente apresentados em estatísticas, regras e outras generalizações. Triviños (2006, p. 33) coloca que foi uma vertente que não nasceu com Augusto Comte, no século XIX, mas suas raízes podem ser encontradas no empirismo na Antiguidade, mas com bases sustentáveis, nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, exclusivamente.

A pesquisa dispensou o estudo fenomenológico, que destaca uma visão a - histórica, não percebendo em nenhum momento a historicidade dos fenômenos em relevo e, por isso, tem servido de ataques dos adversários provindos dos países do Terceiro Mundo, pois a maioria dos pesquisadores são convictos de que a maior parte dos problemas destas

nações, tem sua explicação em fatores provenientes de suas raízes, de seu desenvolvimento social, cultural e econômico. (TRIVIÑOS, 2006, p. 47)

A orientação filosófica que subsidiará a produção de conhecimento desta pesquisa será o materialismo dialético (TRIVIÑOS, 2006), pois prioriza a dinâmica das relações entre o sujeito e objeto de estudo no processo de conhecimento, valorizando os vínculos do agir com a vida social dos indivíduos e desvelando as contestações presentes entre o todo e as partes. É, portanto, a abordagem dialética, que permitirá movimentos reflexivos sobre o processo de leitura na realidade global da proposta pedagógica da rede municipal de Franca. É no comprometimento da reflexão sempre crítica do real, que poderão ser desvendadas algumas questões que intrigam a pesquisadora, da acessibilidade a boas leituras, desde a Educação Infantil e de seu trabalho concomitante com a escrita, confrontando com as orientações das políticas públicas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Referindo-nos à pesquisa, o tratamento que daremos às informações é pelo método de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (apud TRIVIÑOS, 2006, p. 160) proporciona um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e diretos de descrição do conteúdo dos discursos, obter indicativos que permitam intervenções de conhecimentos relativos às condições de emissão das mensagens.

Nesta pesquisa, que está sendo realizada dentro de uma perspectiva quanti-qualitativa, os procedimentos escolhidos foram: a entrevista e a observação participante. De acordo com Cruz Neto (1994, p. 57), a entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Constitui uma conversa a dois com propósitos bem definidos, não sendo despretensiosa e muito menos neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos da pesquisa que experimentam uma determinada realidade que está focada.

Outra questão que deve ser levada em conta é a posição do pesquisador em relação ao sujeito, afinal, deve mostrar-se interessado na fala do entrevistado, sendo um bom ouvinte de tudo que está sendo exposto, realizando os questionamentos, confirmando com movimentos e gestos, sem influenciar seu discurso.

Quanto à técnica da observação, é realizada através de um contato direto com a prática. No caso da pesquisa, um contato com a sala de aula e todas as crianças envolvidas pela trama educacional, visualizando uma análise real das práticas de leitura e escrita.

Portanto, esta proximidade possibilitará um contato direto com os sujeitos da pesquisa, a fim de conseguir informações para encaminhar os dados obtidos na obtenção de reflexões sobre alguns aspectos da realidade. Esta investigação ajudará a entender como os portadores e gêneros textuais estão sendo apresentados, se na escola está havendo a leitura como fonte de prazer e aprendizagem, verificando o papel dos discentes neste contexto, permitindo uma interação entre pesquisador e as situações investigadas.

É na abordagem qualitativa, que se investigam sequências importantes de eventos como testemunha-chave e, particularmente se, observar como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem.

A importância desta técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (CRUZ NETO, 1994, p. 59-60).

A entrevista será semi-estruturada, foi selecionada como técnica de coleta de informações e de acordo com Triviños (2006, p. 146) é definida como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, oferecendo amplo campo de questionamentos, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que o sujeito vai respondendo. Desta forma, o sujeito como informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo entrevistador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Em função da proposta acima serão feitas observações em algumas salas de Educação Infantil, a fim de perceber a rotina, as atividades desenvolvidas, se realmente as escolas estão caminhando para a conquista do desenvolvimento leitor e escritor nas crianças, se há uma interação das crianças com a leitura e se existe uma constância de leituras durante a semana, entre outros aspectos que a observação vai me oferecer.

Assim, observaremos cada sala no 3º e 4º semestre do ano de 2009, para acompanhar o desempenho das crianças no aspecto da língua e confrontaremos com as entrevistas, possibilitando chegar a algumas conclusões sobre a construção de leitores e escritores na Educação Infantil.

1.1 A Proposição do Problema e suas Hipóteses

“O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor.” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 85). Refletindo sobre a citação, verificamos que são as grandes questões, as inquietações humanas que movimentam a Ciência, servindo para definir e guiar as operações posteriores.

Pensando desta forma, a nossa pesquisa vai tentar responder a algumas inquietações que através do embasamento teórico e das análises dos conteúdos, tentaremos esclarecer: considerar que o processo de alfabetização vem em uma linha histórica progressiva, obtendo mudanças na tentativa de encontrar a melhor escola para a sociedade vigente. É bastante interessante conhecer este caminho, sendo, portanto, apresentado no segundo capítulo.

Dando continuidade à linha histórica, visando contemplar a atualidade, surge a interpelação: “Será que as práticas leitoras atuais da educação infantil estão formando bons leitores e escritores, visando um olhar crítico para a construção de uma nova história?” Será destinado um capítulo para visualizarmos algumas considerações importantes sobre as práticas de leitura, propondo desenvolver o letramento, a competência leitora e escritora com finalidades sociais, para que as crianças possam exercer dignamente seus direitos sociais.

Tentando explicar outra inquietação: Será que o referencial está ajudando a mudar a prática de leitura dos educadores ou os professores estão se apoiando em cursos de aperfeiçoamento, ou em sua própria prática? Sendo o Referencial Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998) um documento de grande significância, é importante que todos os educadores conheçam seu teor, pois ele orienta e serve de base para a produção de programas pedagógicos. Sabe-se que em 2009 foi lançado o novo Referencial Municipal (definitivo) e nos anos anteriores (2007 e 2008) já havia o preliminar. Portanto, é importante oferecer um capítulo para reflexões sobre os Referenciais e também considerações sobre a construção de leitores e escritores críticos.

O último problema proposto: “Como a leitura anda sendo desenvolvida na educação infantil da rede municipal?” Será apresentado no último capítulo, propondo uma intersecção entre as teorias apresentadas, a análise do conteúdo das entrevistas e também dos sujeitos envolvidos no processo (professores, pais, crianças e gestores), verificando se

realmente a rede está direcionando sua prática para um trabalho significativo no que se refere à leitura e à escrita e se está condizente com o processo de letramento.

A construção de hipóteses é o passo seguinte numa pesquisa científica, após a formulação do problema. Muitas definições são propostas para o termo hipótese. Segundo Goode e Hatt (apud GIL, 1995, p. 60), é uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar sua legitimidade. Sendo assim, a hipótese é uma suposta resposta, questão a ser averiguada. Só pode ser aceita ou recusada se for devidamente analisada.

Sabe-se que a pesquisadora trabalha na Rede municipal e na rede particular já há alguns anos, mas não possui uma visão de práticas de outras regiões, portanto a observação e as entrevistas possibilitarão uma reflexão mais direta sobre a realidade dos sujeitos. Entretanto, na pesquisa surgem algumas ideias que devem ser levadas como possíveis hipóteses, que serão mais definidas com a apresentação e reflexão das entrevistas. No caso do sujeito: “o professor de Educação Infantil”, poderemos encontrar situações como:

O sujeito tem conhecimento sobre o termo “letramento”, considerando a Educação Infantil como um dos elementos essenciais na alfabetização, mas que ainda na prática não consiga desenvolver de forma eficaz um trabalho que leve em consideração a função social da leitura e da escrita. Podendo ser por situações que envolvam falta de recursos para aquisição de repertório de livros de qualidade, por desconhecimento da literatura infantil e a diversidade de gêneros que pode oferecer, ou mesmo por falta de formação continuada.

Poderemos também encontrar sujeitos que não acreditem que a Educação Infantil pode ser um elemento importante na alfabetização, que sua função maior, seja realmente o cuidar e o brincar, desconhecendo aspectos importantes do letramento. Apresentando atividades que levem ao desenvolvimento da socialização, deixando a leitura e a escrita em segundo plano. Ou, poderemos encontrar professores que estejam preocupados em desenvolver um postura diferenciada na questão da leitura e escrita com seus alunos e que estejam tentando realizar um trabalho de letramento, procurando ter uma rotina diária com leituras variadas.

Desta mesma forma, analisaremos os outros sujeitos: pais, gestores e crianças, procurando fazer analogias com as entrevistas dos sujeitos envolvidos na mesma unidade de ensino, procurando verificar os resultados positivos obtidos já neste ano no que se refere à leitura e à escrita.

É certo que podem surgir novas hipóteses durante as entrevistas e observação, não ficando restritas somente a estas citadas. A pesquisadora, como educadora da Educação Infantil da Rede de Ensino da Secretaria Municipal da cidade de Franca, vem presenciando

várias mudanças positivas, nestes últimos anos. Vale lembrar que é importante analisarmos se dentre estas mudanças estão em destaque à conquista do letramento, ou se continuamos a alfabetizar somente, comparadas de maneira eficaz por Tfouni (1995, p. 20): “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”

Soares (1998) aponta também que o letramento é como uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, permitindo avançar aspectos conquistados por aqueles que apenas dominam o código, permitindo o sujeito interpretar, divertir, confrontar, sistematizar, documentar, informar, orientar ou mesmo ativar sua memória com simples anotações. Por isso, aprender a ler e escrever em um contexto atual é mais que decodificar letras, mas dar possibilidades de se relacionar, de usar seus conhecimentos em benefício de formas de expressão e comunicação. Desta forma é importante nos envolvermos com estes aspectos importantes de transformação social, visando à construção de sujeitos participativos e atuantes e através desta pesquisa poderemos tirar algumas conclusões, tendo como referência a educação na primeira etapa da Educação Básica no município de Franca.

CAPÍTULO 2 UM OLHAR RETROSPECTIVO DA RELAÇÃO: ESCOLA, LEITURA E ESCRITA

A leitura de todos bons livros é como uma conversa com os melhores espíritos dos séculos passados , que foram seus autores , e é uma conversa estudada , na qual eles nos revelam seus melhores pensamentos.

René Descartes

O homem sempre foi um ser curioso e capaz de se transformar, não apenas exteriormente, mas em suas estruturas interiores, sendo capaz de construir sua própria história e de deixar registros sobre sua evolução. Barros (2002, p. 21) apresenta o ser humano como fruto de um estado cultural, sendo o que distingue o homem do animal:

O homem é um ser que se transforma. Não a transformação meramente exterior, crescimento ou decadência, que é própria do vivo em geral, mas a transformação “interior”, que faz dele um ser histórico. O modo de vida animal é hoje o mesmo que há milhares de anos, o do homem se transmuta permanentemente. O mundo animal é o “mundo da natureza” e o do homem é, para além do universo natural, o da cultura.

O homem, por ser essencialmente cultural, é capaz de perpassar o tempo, adquirindo experiências de seu passado; pode ou não revivê-lo em sua memória e prever um futuro em suas esperanças e ações, o que o difere de um animal que fica preso em seu presente (BARROS, 2002, p. 22).

Portanto, o homem precisa se inteirar de uma cultura que pode ser definida como a moldura, o suporte ou forma de toda experiência individual possível que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos.

Diante disso, a educação tem um compromisso: o de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura. Não como um adicional de tudo o que pode ser vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos anos, pôde acender como valor e significado social, cristalizados em saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (SAVELI, 2001, p. 10).

Independente de como a sociedade é apresentada, temos embutidas na maneira de ser, de agir, características próprias que devem ser apresentadas, estudadas e modificadas

em cada ser na sua complexidade. Morin (2002, p. 56) apresenta a cultura existente por meio de outras culturas:

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular.

Diante desta expressão, somos levados a pensar sobre a maneira como esta cultura se integra a cada indivíduo e tem a capacidade de transformar as concepções e pensamentos, não sendo algo que massifica, mas que transforma diante de cada maneira de pensar, permitindo uma flexibilidade, uma mutação e conseqüentemente acompanhada pela evolução do ser. Esta cultura eterniza-se através da socialização de novos elementos que entram no grupo e vão se interagindo, constituindo o objetivo dessa socialização a perpetuação da cultura. O processo não tem efeitos regulares, mas cada indivíduo responde diferenciadamente ao mesmo tratamento e podem ser apresentados com diferentes combinações de estratégias de socialização para produzirem diferentes resultados.

Considerando este processo da ampliação cultural como algo contínuo, surge neste panorama, o papel da educação constituindo uma marca para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, demonstrando a importância que os sistemas educativos, caracterizados nem sempre através da escola em particular, mas de processo de interação e socialização, a fim de uma perpetuação da cultura.

Ilustrando ainda este contexto que a escola pode ser o principal sistema que deveria oferecer esta cultura, sendo a escrita o resultado de todo este trabalho histórico e humano oferecido como registro de todos os séculos, Tfouni (2002, p. 10) expressa a ideia do livro como produto desta ligação escrita e cultura:

A escrita é o produto cultural por excelência⁴. É de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo, que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas “orelhas” do livro; na sua página de “rosto”; nas notas de “rodapé”, e o capítulo nada mais é do que a “cabeça” em latim.

⁴ A autora coloca a ideia de “cultura”, neste trecho, no sentido do materialismo histórico, onde estão inseridas as categorias: consciência, como atividade reflexiva; poder de resolução; historicidade; construção e transformação natural.

2.1 Os diversos olhares da escola no processo histórico da Leitura e Escrita

Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos.

Lao-Tsé

Se nos apoiarmos na história, veremos que o homem teve sempre a necessidade de se comunicar e transmitir, de certa forma, seus conhecimentos e de acordo com Fischer (2006, p. 14), o homem de Neandertal e os primeiros *Homo sapiens* já realizavam uma leitura baseada em suas necessidades, realizando uma leitura da arte rupestre, como: pontuação de jogos, marcação de dias e ciclos lunares.

Já nas comunidades tribais, as crianças aprendiam por imitação, reproduzindo os gestos dos mais velhos nas atividades diárias e o que é mais interessante, sendo respeitadas em seu desenvolvimento. Os adultos não colocam o castigo em evidência. A educação consiste em uma aprendizagem “para a vida por meio da vida”. Aranha (1996, p. 27) coloca como ocorria este tipo de educação:

A cuidadosa adaptação aos usos e valores da tribo geralmente é levada a efeito e sem castigos. Os adultos demonstram muita paciência com os enganos infantis e respeitam seu ritmo próprio. Por meio desta educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades.

Neste período a terra pertencia ao conjunto, a propriedade era coletiva dos meios de produção e conseqüentemente a sociedade era análoga, una e indivisível. A partir do momento em que a sociedade vai se tornando mais complexa, passando de um período de nomadismo para a fixação ao solo, há apropriação de técnicas para o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, ocorrendo mudanças de cenário: as cidades vão aparecendo e conseqüentemente surge a comercialização dos excedentes do trabalho humano. De uma sociedade tribal homogênea surgem as hierarquias, devido às vantagens de uma classe mais abastada, aparece a servidão e as terras que antes eram de todos, passam para o domínio do Estado (ARANHA, 1996, p. 28).

Com a nova caracterização dessa sociedade, ocorre a necessidade de uma ordem prática, da administração de todos os negócios, dada a necessidade do registro e

arquivo de informações relativas ao comércio e à agricultura, acontecendo o aparecimento da escrita. De acordo com Aranha (1996, p. 32), para organização da máquina, esperava-se funcionário capaz de exercer atribuições legais e administrativas, cujo registro se torna ação fundamental. O saber vai se tornando uma forma de poder, exercendo uma função monopolizante representada pelos escribas no Egito, mandarins na China, os magos na Babilônia e os brâmanes na Índia, que mostravam seus privilégios em detrimento de uma população inferiorizada e analfabeta. Tfouni (2002, p. 10) coloca ainda: “O processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, foi lento e sujeito, é obvio, a fatores político-econômicos.”

Entre cerca de 3300 e 2500 a.C., os alunos egípcios concluíam vários anos de ensinamentos em uma escola própria para escribas, a leitura de hieróglifos e textos hieráticos⁵ torna-se tarefa fácil devido a capacidade de ler, cujo suporte era o papiro, um material leve, firme e flexível, fácil de se armazenar e manusear. Havia, porém, um obstáculo, somente alguns egípcios chegaram a aprender a ler e a escrever, talvez no máximo um em cada cem tenha sido alfabetizado em qualquer época. Os letrados compunham uma elite, mas não exclusivamente, pois uma grande maioria usava escravos como escribas e estes ocupavam quase em maioria os cargos administrativos (FISCHER, 2006, p. 28-29).

Fischer (2006, p. 29) coloca uma citação de um burocrata egípcio enquanto navegava para a escola de escribas, demonstrando a importância que o ato de ler tinha para a época:

Fixe o pensamento apenas nos escritos, pois já vi pessoas serem salvas por seu trabalho. Entenda, não há nada mais genial que os escritos. São como um barco sopra a água. Deixe-me fazê-lo amar a escrita mais que sua mãe. Permita-me introduzir sua beleza a seus olhos. Pois ela é mais importante que qualquer outro trabalho. Não há o que o que a ela se compare em todo o mundo.

Foi no segundo milênio, por volta de 1.500 a. C., que os fenícios inventaram ou mesmo, não se sabe bem, aperfeiçoaram a escrita. A composição de 22 sinais contribuiu para quebrar o monopólio de uma minoria e também facilitou todos os registros e leituras dos documentos comerciais. Ocorreu um aumento de pessoas que procuraram instrução, mas apenas os filhos de classes mais privilegiadas conseguem graus mais elevados (ARANHA, 1996).

⁵ Era uma escrita que servia aos sacerdotes egípcios, ao sagrado.

Os gregos deram um novo tom à Educação, preocupando-se com a atuação da razão humana e da inteligência crítica, diferentemente dos povos da Antiguidade que não se preocupavam com a formação do cidadão no sentido cultural, mas eram totalmente direcionados às tradições religiosas. A educação grega se baseava no seguinte princípio: o homem deveria ser educado para viver na pólis⁶.

Mas no que se refere à leitura, até 600 a.C. poucos gregos sabiam ler. Foi a partir do século VI a.C., que a escrita passou a ser usada de forma mais ampla, empregada na vida pública, tendo os gregos hábitos mais frequentes de exibir inscrições como leis públicas, figuras em vasos pintados, cunhagem de moedas. Alega-se que por volta do século 500 a. C. a maioria dos atenienses conseguiam ler as leis públicas, mas isto é pouco provável, pois a sociedade grega arcaica não era letrada (FISCHER, 2006, p. 46-47).

Foi por volta do século V, que a leitura vai tomando nova amplitude, deixando de ser monopólio de uma oligarquia que dela se utilizava para validar seu poder e passa a ser uma ferramenta popular de acesso à informação, além desta conquista, é criada a palavra Paideia⁷, que inicialmente significava "criação de meninos", mas, este significado inicial vai elevando seu sentido, que mais tarde adquiriu nova nuance. Para o entendimento deste conceito, deveríamos condensar outros que poderiam exprimir se usássemos de uma só vez, os termos: civilização, cultura, tradição, literatura e educação. Faz-nos remeter à ideia de perfeição.

No cenário grego surgem professores, que introduziram a sistematização do ensino, os Sofistas⁸. Eram mestres itinerantes que cobravam pelos seus ensinamentos e que trabalhavam com a arte da argumentação, da retórica. Nesse período não havia um prédio para que estes ensinamentos acontecessem, o ensino se dava em praça pública, através de discussões, reflexões e construção de um ser político. Aranha (1996, p. 43, grifo do autor) apresenta detalhes desse modo de ensinar:

Diferentemente, a virtude do cidadão da *pólis* é cívica e está na sua capacidade de discutir e deliberar nas assembléias. Por isso, os sofistas fascinam a juventude com o brilhantismo da sua retórica e se propõem a ensinar a arte da persuasão, do convencimento, do discurso, que serão bem aproveitados na praça pública, sede da assembléia democrática.

⁶ Era o nome dado às cidades antigas gregas, desde o período arcaico até o período clássico, vindo a perder importância durante o domínio romano. Era compreendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (no grego “*politikos*”), isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade, livres e iguais.

⁷ Etimologicamente *paídos* significa criança.

⁸ Etimologicamente vem da palavra *sofhos*, que significa sábio, professor da sabedoria.

Um dos filósofos gregos, Platão, idealizava como parte de sua república ideal o ensino obrigatório para meninos e meninas e nessa época o ensino fundamental vai transformando a sociedade grega, pelo menos em algumas cidades-estado, que se beneficiavam dos mecenas⁹, que apoiavam as escolas públicas destinadas à participação de meninos não escravos, tendo como foco principal a leitura e escrita grega. O ensino seguia o método analítico que demonstrava um rendimento lento, com os seguintes passos: em primeiro lugar se ensinava o alfabeto grego, do alfa ao ômega, depois de trás para frente. Baseando-se nisso, se praticavam-se sílabas mais complexas, depois palavras de uma, duas e três sílabas. Posteriormente eram acrescentados vocábulos mais raros e após alguns anos o aluno conseguia ler textos contínuos, geralmente memorizados (FISCHER, 2006, p. 51- 52).

Muitos historiadores colocam que a leitura propiciou a democracia, mas de acordo com Pattson (apud FISCHER, 2006, p. 55-56), esta é uma ideia errônea, como enfatiza:

Ao contrário do que alguns historiadores têm afirmado, a leitura não ofereceu a democracia, a ciência teórica ou a lógica formal aos gregos. Isto é, a leitura *per se* não modificou o modo de pensar das pessoas. Na realidade, o que ela fez foi incentivar mais pessoas a escrever sobre o que pensavam. E forneceu oportunidade para que essas e outras predisposições similares criassem raiz e florescessem.

Nas sociedades Romana e Grega, o trabalho manual era desvalorizado, enquanto o intelectual constituía privilégio da aristocracia. Sendo assim, os educadores buscam formar os homens racionais, capazes de pensar corretamente e se expressar de forma clara e persuasiva (ARANHA, 1996, p. 61).

Outra característica apresentada por Aranha (1996) é que enquanto na pedagogia grega há uma valorização da visão filosófica sistematizada ou o predomínio da retórica, em Roma, a reflexão filosófica não merece atenção de maneira sistemática, ou seja, os romanos adotam uma postura mais prática, voltada para o cotidiano, para a ação política e não para a contemplação e teorização do mundo.

Apesar das escolas romanas seguirem o modelo grego com sua rigidez, havia um dentre os principais representantes da pedagogia romana, chamado Quintiliano, que apresenta algumas ideias modernas pela época, como: enfatiza a psicologia como instrumento para conhecer a individualidade de cada educando, prestação de cuidados à criança desde a primeira infância, a recomendação de um trabalho de recreação da atividade escolar, a fim de

⁹ De acordo como Ferreira (online), significa: pessoa ou entidade que patrocina financeiramente um artista, instituição ou evento cultural.

se tornar mais proveitosa e menos cansativa, o incentivo à prática de exercícios físicos, realizados sem exageros, oportunizar o trabalho em grupo, favorecendo o estímulo, de natureza saudável e competitiva e o que é bastante interessante, o estímulo à literatura não apenas no aspecto estético, mas o ético e espiritual (ARANHA, 1996, p. 63). Nas indagações abaixo, de Quintiliano, a valorização do pedagogo à infância como possibilidade de instrução:

Alguns defendem que os meninos não devem aprender a ler antes dos sete anos, pois esta seria a idade mais precoce em que são capazes de obter proveito do ensino e suportar a extenuação do aprendizado. Aqueles, porém, que defendem que a mente de uma criança não deve ser mantida incultivável são os mais sábios. Crísipos [c-280 a.C. - c. 205 a.C.], por exemplo, embora conceda às babás o predomínio do ensino às crianças com até três anos, defende, não obstante, que a formação da mente da criança quanto aos melhores princípios deva ser parte de suas responsabilidades. Por que, novamente, já que as crianças [pequenas] são capazes de receber ensinamentos morais, não seriam capazes de receber instrução? (QUINTILIANO apud FISCHER, 2006, p. 67, grifo do autor).

De acordo com Aranha (1996), a junção das culturas romana e helênica estimulou o bilinguismo e as crianças passam a aprender o grego e latim. Em todas as épocas permaneceram alguns aspectos da antiga educação: o papel da família, representado pelo absoluto poder paterno, com a presença do afeto e pela ação positiva da mulher, célebre tipo da “mãe romana”.

Uma análise curiosa sobre a leitura em Roma é que o leitor poderia ter previsões através dos textos, dando forma à palavra escrita, convertendo-a em algo que nem mesmo o autor, nem a sociedade enxergavam. O texto passa a ser um símbolo secreto de dupla direção: solidifica o desgosto ou o bem, dependendo da interpretação, do estado de espírito e das necessidades do leitor. Era uma leitura muito popular na Antiguidade, não destinada à informação, à diversão, ao conhecimento, mas sim à leitura da sorte das pessoas, uma espécie de magia, dando o poder das adivinhações (FISCHER, 2006, p. 74).

Após a fragmentação do Império Romano, ocorre a formação de inúmeros reinos bárbaros, cujos chefes, pouco a pouco, foram sendo convertidos ao cristianismo, a Igreja começa a exercer influências espirituais e políticas, além de exercer um controle sobre a educação. Os monges se configuram nos únicos letrados da época e todas as produções do período greco-latino são abrigadas dentro dos mosteiros.

Sendo o clero os únicos letrados e percebendo o perigo que o legado greco-romano poderia exercer sobre as pessoas, realizaram adaptações na tentativa de prevenir os desvios da fé, como podemos perceber na citação de Aranha (1996, p. 71):

A solução encontrada é lenta e criteriosa adaptação do legado greco-romano à fé cristã. Aos poucos, os mosteiros enriquecem suas bibliotecas com o trabalho cuidadoso e paciente dos monges copistas, tradutores experientes vertem para o latim textos selecionados da literatura e filosofia gregas, bibliotecários metuculosos controlam, mediante ordens superiores, as leituras permitidas ou proibidas, a fim de preservar a fé a qualquer custo.

Mesmo após a queda do Império, estudos levam a crer que ainda conseguiram resistir algumas escolas romanas, apesar de precariamente. Após a decadência da sociedade merovíngia¹⁰, estas escolas se sentem frágeis e tendem a se desagregar. Os funcionários leigos são substituídos por religiosos, pois eram os que sabiam ler e escrever nessa época.

No monaquismo¹¹ surgem as escolas monaicas, ligadas ao mosteiro, cuja intenção era ensinar o latim. Os alunos que mais se sobressaíam eram coroados com o ensino de filosofia e teologia, não se constituía a principal meta da igreja, mas se tornavam necessários os ensinamentos para a instrução dos irmãos.

O renascimento carolíngio dá a partir do século VIII e início do IX, sendo um período em que Carlos Magno, visando o fortalecimento do seu império, realiza uma reforma educacional. De acordo com Aranha (1996, p. 77) é criada a escola paulatina, que tem esse nome devido a seu funcionamento ao lado do palácio, sendo a sede de um novo movimento de reestruturação e instituição de escolas monacais, catedrais (que ficam ao lado das igrejas) e paroquiais de nível elementar.

O início da Educação se principia com a leitura e escrita do latim, sendo a leitura preliminar, formada por textos elementares e simples, como o Pai Nosso, a Ave Maria e o Credo dos Apóstolos. Depois que estes textos fossem aprendidos, usando como estratégia, algo bastante inspirado como a “vara de marmelo”, o mestre usava os manuais de leitura mais comuns da época, semelhantes ao livro texto de hoje (FISCHER, 2006, p. 160).

Os garotos que aprendessem a ler poderiam solicitar ao bispo, o ingresso aos onze ou doze anos, em um nível mais avançado de aprendizagem, o qual durante dois ou três anos, iria se concentrar, sobretudo no *trivium*¹². Aos catorze anos eles já estavam aptos à

¹⁰ O território dos Merovíngios compreendia uma vasta área que cobria a moderna França, e partes da Alemanha, Suíça e Países Baixos, durante um período situado entre os séculos V e VIII da Era Cristã. Seus governantes se envolveram com frequência em guerras civis.

¹¹ Foi um movimento religioso, tendo como base a influência dos mosteiros. Etimologicamente a palavra mosteiro vem de *monasterion* e monge vem de *monachós*, sendo formado pelo mesmo radical *monos*, tendo como significado solitário.

¹² Constam as disciplinas de gramática, dialética e retórica, equivalente ao ensino médio.

universidade, com a especialização em alguma área do *trivium*, prosseguindo nos estudos do *quadrivium*¹³ dentro da área da medicina ou direito.

Em um período posterior, ocorre o nascimento das cidades e o surgimento de uma nova classe social, a burguesia. O comércio ressurgiu com a circulação da moeda, principiando uma luta contra o poder dos senhores feudais, transformando a hegemonia do nobre e clero, agora para os três agentes: o nobre, o padre e o burguês.

Diante dessas considerações históricas, sobre a influência da igreja, podemos dar credibilidade ao que Valverde (apud TFOUNI, 2002, p. 14, grifo da autora) coloca sobre a supremacia do pensamento lógico, empírico e filosófico da sociedade grega, além de sua própria democracia e solidificação da escrita fonética:

[...] um dos motivos dessas profundas mudanças em várias áreas está no fato de que “ao contrário de outras civilizações de seu tempo, a sociedade grega não conhece uma casta sacerdotal que monopolize os livros sagrados. A própria escrita não é um segredo dos governantes e escribas, mas de domínio comum e discussão de idéias”.

A partir dos séculos XV e XVI, ocorre uma nova ruptura na história, com a retomada dos valores greco-romanos, período também chamado de Renascimento, desencadeando o movimento humanista, que quer dizer a procura de uma imagem do homem e da cultura, caracterizado pela confiança no poder da razão de cada um no estabelecimento de seus próprios caminhos, indo contra as tendências teológicas da Idade Média e suas idéias autoritárias (ARANHA, 1996, p. 86-87).

É admirável o interesse deste período pela educação. Educar passa a ser uma exigência, segundo a nova concepção de homem. Os homens da alta nobreza continuavam a ser educados por preceptores em seus castelos, mas, a classe emergente, a burguesia e a pequena nobreza, na intenção de melhorar suas expectativas na liderança e ação política, incentivavam seus filhos a participarem da escola. Já os outros segmentos da população, não apresentavam esses interesses pelas questões educacionais.

Vale ressaltar ainda neste período, o embate de Lutero a favor da educação primária para todos, indo contra uma tendência elitista predominante. Realizou junto às autoridades reivindicações a fim de elas assumirem uma educação universal e pública, propondo melhorias na educação, conforme citação abaixo:

¹³ No *Quadrivium* contam as disciplinas: geometria, aritmética, astronomia e música, estudadas por um número menor de pessoas.

De acordo com o espírito humanista, Lutero repudia os castigos e critica o verbalismo da Escolástica. Propõe jogos, exercícios físicos, músicas – seus corais se tornaram famosos -, valoriza os conteúdos literários e recomenda o estudo de histórias e das matemáticas. (ARANHA, 1996, p. 91).

Um episódio ocorrido no século XV, acabou por incentivar a propagação da leitura: foi a descoberta da prensa de parafuso por Gutenberg em 1450, quando a impressão oportunizou a transformação da sociedade, foi o anúncio de uma das maiores rupturas na vida cultural. Contudo, podemos dizer que não foi uma mudança imediata, mas algo gradativo, como mostra Fischer (2006, p. 187-188):

A segunda metade do século XV presenciou leitores cada vez mais responsáveis por aquilo que liam: eles, pouco a pouco, tornavam-se leitores ativos. Com o prolongamento das listas de títulos proporcionado pela impressão, um crescente público lia o que lhe agradava. E, em silêncio e reclusão, esse público também passava a avaliar e interpretar o tema escolhido da leitura segundo critérios pessoais, embora ainda enraizados na educação cristã de caráter clássico.

É significativo colocarmos a análise do historiador Henri-Jean Martin (apud FISCHER, 2006, p. 190), que coloca a mudança gradual do mundo da oralidade para o da escrita:

Resultou, em última análise, em algo inédito – a expansão de mecanismos que possibilitaram ao homem uma nova visão de si próprio e um espírito de abstração... Incentivou uma lógica do ato, assim como uma lógica da palavra, além de uma habilidade de se chegar a decisões fundamentadas e a uma medida mais elevada de autocontrole.

No Brasil, a educação se iniciou como uma forma de dominação, com a chegada dos jesuítas em 1549, logo após o descobrimento. Não conseguindo agir diretamente sobre os adultos, os padres conquistam os filhos dos índios usando algumas estratégias para atraí-los, como: o teatro, a música, a poesia, diálogos em verso e aos poucos vão aprendendo a moral e a religião cristã.

O movimento jesuítico, fundado por Inácio de Loyola, era o sustentáculo da Contra-Reforma, um movimento reacionário, a Reforma Protestante, sendo peça fundamental para a conquista de “novas almas”.

Em apenas quinze dias após sua chegada ao Brasil, já atuaram para fazer funcionar na recém inaugurada cidade de Salvador uma escola de “ler e escrever”, início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhadas por todo o Brasil até 1759, quando são expulsos por marquês de Pombal (ARANHA, 1996, p. 99).

Havia várias tendências com a atuação jesuítica. Por exemplo, a ação para os índios se resumia na cristianização, tornando-os mais dóceis para aceitação do trabalho. Já para os filhos de colonos, a educação era mais ampla, desdobrando-se além do ato de ler e escrever.

Exemplificando como o processo de catequização compunha um ótimo estado de dominação, foi quando os bandeirantes começaram a substituir o trabalho escravo dos negros pelo dos índios, indo buscar trabalhadores escravizados nas missões jesuíticas, pois já estavam “mansos” e não apresentavam muita resistência, diferente da cultura dos negros que não perderam parte de suas características culturais pela falta de um processo educativo.

No século XVII e início do século XVIII, houve uma metamorfose no cenário da colônia, ajudando no crescimento populacional das cidades, portanto, aumentando a necessidade de educar, mas ainda a educação ficava presa nas mãos dos religiosos e a grande maioria dos senhores brancos era analfabeta, porém mandavam seus filhos para estudarem na Europa.

Após a expulsão dos jesuítas, o Brasil passou por um período de estagnação educacional, pois foram implantadas as aulas régias, consideradas isoladas e desconexas, não havendo uma articulação entre elas. Com a vinda da Família Real em 1808, esse fato histórico permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para garantir sua estada, o Imperador Dom João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real. Percebe-se claramente que ainda neste tempo a educação continuou a ter função secundária e que somente as pessoas de maior poder possuíam acesso aos meios impressos e às faculdades isoladas oferecidas.

Segundo Fernando Azevedo (apud ARANHA, 1996, p. 153), a educação brasileira se arrasta através de todo o século XIX, inorganizada, constantemente desagregada, por não haver uma articulação entre os dois mundos: o ensino primário e o secundário, que se direcionam cada qual em um caminho.

Após a Proclamação da República, com a primeira Constituição outorgada em 1824, reza o artigo 179, desta Lei Maior que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Foi uma grande conquista a implantação da escola republicana tendo como lema “escolarizar para alfabetizar”. Porém, de acordo com Barbosa (1991, p. 16), a história da escola e da alfabetização foram linhas tortuosas e difusas que, se em algum momento se uniam, depois se distanciavam, marcando cada uma a sua independência: na maior parte das vezes, no transcorrer da história, competia aos pais.

Foi com a República que surge o ideal que temos até hoje, de leitura e escrita serem objetivos a serem alcançados juntos:

Com a escola republicana essas linhas se entrelaçam e se emaranham formando a trama; enquanto crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; ler, de agora em diante, se aprende escrevendo. Nasce a concepção do processo de alfabetização que herdamos e que, se solidificando no tempo, não nos permitiu sequer imaginar que outra concepção pudesse existir. (BARBOSA, 1991, p. 16).

Percebe-se diante de toda a história, que o ensinamento da leitura e escrita eram conquistas ensinadas separadamente, sendo aplicadas de maneira individualizada pelos chamados preceptores, que seriam uma espécie de pedagogo. De acordo com Barbosa (1991, p. 16), após longos anos de aprendizagem da leitura, para as crianças que tinham um poder aquisitivo melhor, cujos pais pudessem custear um preceptor, era iniciada a arte de traçar letras no papel. Havia pessoas especializadas em ensinar, os mestres, alguns se identificavam com a arte de ler, outros a escrever e ainda outros só a contar.

Diante do contexto da urbanização crescente, de explosão demográfica, do nascimento da indústria e do crescimento da classe média necessitando de uma especialização para garantia de bons cargos no trabalho, a sociedade grita por uma escolaridade, apesar de ser prestígio de poder, sendo ainda dissociada das necessidades econômicas e sociais da época. Aranha (1996, p. 164) evidencia a expansão da classe média nesse período em todo o mundo, aumentando a demanda por educação, visando à busca de caminhos para a ascensão social:

Desde o final do século XIX até a década de 40, aumentam as oportunidades de estudo. Daí decorrem mobilidade e ascensão social, sobretudo para a classe média. Segundo a expressão do sociólogo americano Wright Mills, surge uma “nova classe média” formada pelos *white colors*, “colarinhos brancos”, ou seja, gerentes, vendedores, empregados de escritório e profissionais liberais assalariados.

Nos séculos XVIII e XIX, no mundo se desencadeavam idéias liberais trazendo algumas reflexões sobre a educação, apesar de chegarem tardiamente até nós; sem profundas análises, são implantadas sem levar em consideração as condições sociais, políticas e econômicas do país.

Com a revolução de 1930, surge uma movimentação para que a classe média obtivesse os cargos mais interessantes que tivessem a necessidade de escolarização. A escola, tal qual conhecemos, hoje destinada às classes populares, é algo recente. Foi a partir de 1960,

quando ela se compromete, de fato, a assumir a alfabetização das classes populares, o contexto político e econômico da época impede que a quantidade se alie à qualidade. Bernardes e outros (2007) colocam que as políticas públicas punham em evidência a questão da alfabetização popular, mas ainda estes propósitos estavam restritos apenas ao discurso:

Isso porque o acesso à leitura e à escrita, por parte de toda a população brasileira, estava, constantemente, na pauta de planos de governos e era o foco de muitos partidos políticos autoritários e/ou democráticos. No entanto, apenas o discurso a favor da escolarização básica da população brasileira freqüentemente era o suficiente para alcançar os objetivos políticos desses partidos, uma vez que o que sempre faltou, nesses discursos e campanhas, foi o ingrediente básico que move e torna real todo e qualquer discurso, sonho e ideário: "vontade", transformada em ações reais efetivas que, muito além de serem apenas utopias, concretizam-se com seriedade e a constância nas ações.

De acordo com Aranha (1996, p. 198), surgem neste período vários movimentos políticos e culturais, inclusive uma efervescência na educação, com a participação de intelectuais e educadores que propiciam um “otimismo pedagógico”, ao empreenderem debates e planos para recuperar o atraso brasileiro. Dentre os intelectuais comentados, é importante a contribuição de Anísio Teixeira (1900 - 1971) que, realizando uma viagem aos EUA, retorna deslumbrado frente aos ideais do pensamento de Dewey, sendo responsável pela disseminação de suas ideias no Brasil. Outro destaque desta época é Fernando de Azevedo (1894-1970), um estudioso que sofreu influências de Durkheim, e contribuiu com os movimentos de reforma, encabeçando documentos de 1932 e outro em 1952 a favor da escola pública. De acordo com Manacorda (1995, p. 312), vários países passaram por modificações, como se observa:

Nessa mesma época, nos Estados Unidos, especialmente sob as orientações de Dewey, vinham sendo experimentadas inovações pedagógicas tais como o “método dos projetos” de Kilpatrick (1918), o “plano Dalton” de Helen Parkhurst e o “Plano de Winnetka” de Washburne (1920). Contemporaneamente, nos ex “impérios centrais” atingidos pela revolução, especialmente na Áustria, os social-democratas no governo projetaram e aplicaram reformas inspiradas nos princípios da educação nova. Na Áustria, o protagonista dessas reformas foi Glöckel, que, como ministro da Instrução, pôs em discussão (1919) e sancionou (em 1927) uma reforma de que faziam parte o jogo e as tradições populares, a vida ao ar livre e o trabalho na forma de atividade artesanal-agrícola ou de trabalho psicológico (não na forma de trabalho industrial, como na tradição marxista). Também na URSS se realizam experiências semelhantes: Sackij, Blonskij, Krupskaja (esposa de Lênin) e outros maracaram grande estação do ativismo pedagógico soviético.

O período da Segunda República foi fértil em significativas contribuições culturais, o Cinema Novo, a Bossa Nova e a conquista da copa de 58 e na educação inicia-se um debate nunca visto até então, uma conquista, o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que leva 13 anos para entrar em vigor (ARANHA, 1996, p. 204).

O ano de 1964 mostrou um momento importante, uma vez que a organização política foi alterada pela ditadura militar: o modelo econômico que se consolidou no Brasil foi de capital internacional, voltado para o exterior; as mudanças chegaram ao Sistema Educacional Brasileiro; o exemplo de educação adotado e implantado no Brasil foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, para os países do terceiro mundo (BERNARDES, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 5692 foi publicada em 1971, durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Sua função era respaldar legalmente a reforma da educação brasileira; garantia a expansão da obrigatoriedade do 1º. Grau (1ª. a 8ª. Série), previa um núcleo comum para o currículo de 1º. e 2º. Grau e uma parte diversificada em função de algumas peculiaridades locais.

O Estado abraça a responsabilidade do ensino de primeiro grau para as classes populares de toda a sociedade brasileira, devido à obrigatoriedade desse nível de ensino, mas houve com as mudanças, profundas dificuldades de entendimento do que estava acontecendo no cenário escolar. A estrutura precisa ser transformada para receber todos estes educandos, portanto, com a expansão das matrículas, necessitou-se de salas maiores, períodos intermediários, novos professores para o trabalho, dadas as dificuldades nas adaptações aos novos critérios de aprovação, o que causou certos transtornos ao contexto escolar.

O que se verificou é que o ensino elementar continuava reservado para as classes mais carentes, ao mesmo tempo em que os professores demonstravam o desconhecimento das propostas, procurando um aluno ideal, que já teria conhecimentos prévios de escola, ou melhor dizendo, uma escola para as classes populares, mas, buscando um aluno idealizado de classe média. Dentro desta perspectiva, a escola continua reproduzindo a divisão de classes, assim como aponta Aranha (1996, p. 216):

[...] a escola da elite continua propedêutica, enquanto os oficiais rarefazem seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral. De forma mais grave ainda persiste a questão da seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupa as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não consegue desfazer o dualismo.

Aranha (1996, p. 218) esclarece que, após este período de ditadura, a situação pede uma urgência na valorização do magistério e também a recuperação das escolas públicas degradadas e empobrecidas nestes anos todos. Os debates foram reativados em Cinco Conferências Brasileiras de Educação, isto devido a várias circulações de revistas e produções universitárias que estudavam os problemas educacionais da época.

Nesse percurso da história, a leitura e a escrita sempre representaram formas de desenvolvimento político-cultural e econômico de um povo e as pessoas que possuem essas habilidades possuem mais poder social que outros que não o detêm. Tfouni (2002, p.11) ilustra muito bem o que a escrita representa na história: um jogo de dominação/poder ao mesmo tempo de exclusão das massas, o que favorece uma análise do contexto histórico de todo este processo de leitura e escrita:

Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as idéias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. Serve como ilustração o caso da Índia, onde a escrita esteve intimamente ligada aos textos sagrados, que só eram acessíveis aos sacerdotes, e aos “iniciados”, isto é, aqueles que passavam por um longo processo de “preparação” (que era, no fundo, a garantia de que poderiam ler esses mesmos textos guardando segredo deles). Aliás, o caráter hermético de algumas religiões, seus segredos e seus poderes, está relacionado com o maior ou menor controle sobre seus textos escritos. Relativamente recente é o caso do catolicismo, que quando premiado pelo avanço das religiões “alternativas” resolveu “popularizar-se”, e a primeira providência neste sentido foi traduzir os textos sagrados, que antes eram em latim, para as línguas vernáculas [...].

Terminando esta viagem histórica pode se ilustrar o percurso com um trecho muito interessante em que Barbosa (1991, p. 39) se refere ao tesouro que corresponde à escrita e o que pode trazer para a chamada equidade social:

A língua e a escrita constituem símbolos externos de uma nação e esta é a razão pela qual os tesouros escritos são o principal alvo de destruição dos conquistadores. Cortez, ao conquistar o México, queimou os livros astecas que podiam trazer à população nativa recordações de seu passado glorioso. A inquisição espanhola queimou os judeus e seus livros talmúdicos em fogueiras. Os nazistas, para destruir ideologias contrárias à sua, queimaram os livros dos inimigos. Os aliados, vitoriosos da Segunda Guerra Mundial, ordenaram a queima de toda a literatura contaminada pelo nazismo.

Precisamos rever a História da Educação brasileira e descobrir aqueles responsáveis pela “queima” dos livros, de toda a nossa cultura, para conquistarmos a vitória da qualidade de Ensino no Brasil. É preciso realizar em nosso país uma mudança de paradigma, que

a leitura e escrita deixem de ser tendências de poder, para oferecer não somente acesso à leitura e escrita, mas oportunizar a necessária e tão sonhada qualidade nestes quesitos.

2.2 A escola atual e o desenvolvimento da leitura e da escrita

A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil, e o escrever dá-lhe precisão.

Francis Bacon

A escola tem passado por grandes transformações, uma delas foram algumas conquistas com a Constituição de 1988, em que o Sistema de Educação Brasileiro passa a ter características diferenciais, como coloca Aranha (1996, p. 223), apresentando pontos significativos: gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório; extensão do ensino obrigatório; avançando ao ensino médio; atendimento obrigatório e gratuito de crianças de quatro a seis anos em pré-escolas, a educação infantil¹⁴.

Apesar de todo o aparato concedido pela Lei Magna, estamos longe de obter uma igualdade de oportunidades concedida pela educação, proporcionando a todos os cidadãos a oportunidade de aprender as noções mais elementares para a participação ativa na sociedade, que é ler e escrever competentemente. Para uma sociedade de verdadeiros cidadãos é preciso que estes sejam participantes de modo consciente e crítico, de maneira efetiva, da vida social e política, tanto como de todas as modalidades tecnológicas deste novo século.

Ao analisarmos os princípios e em especial o artigo primeiro da Constituição Federal (BRASIL, 1988), veremos a necessidade de definir estratégias que permitam tantas conquistas:

Art. 1º.- A República Federativa do Brasil, formada pela união, indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I. a soberania;

¹⁴ No que se refere à nomenclatura: a educação infantil, embora dirigida ao período da infância, atende a primeira infância (Creche) e à segunda infância (pré-escola), enquanto a terceira infância frequenta os anos iniciais do ensino fundamental. A partir de 2006, o presidente sancionou a Lei 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, possibilitando um ano a mais na vida escolar das crianças, no ensino fundamental. Portanto, a educação infantil atenderá agora crianças de 0 a 5 anos. Em todos os momentos da pesquisa estamos nos referindo a criança referente ao período pré-escolar que atende aproximadamente crianças de 3 anos e meio até cinco anos e meio.

- II. a cidadania;
 - III. a dignidade da pessoa humana
 - IV. os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
 - V. o pluralismo político
- Parágrafo único - Todo o poder emana do povo que o exerce por meio de representantes eleitos e diretamente, nos termos desta Constituição.

Verificarmos a importância de uma escola pública fortalecida que garanta a todos um bom ensino, não significa evidenciar um otimismo ingênuo, como apontada Cortella (2001, p. 131), aquele otimismo que atribui à Escola uma missão salvífica, um caráter messiânico, mas aceitar que a escola tem uma profunda responsabilidade como Sistema para atingirmos os princípios presentes na Constituição. Sabemos que, para ser atingida esta meta, o Estado precisa promover leitores e escritores competentes e o professor fazer com que os alunos leiam e gostem de ler, apoiado em um rico acervo de obras literárias de qualidade que possam circular pelas escolas, eliminando o analfabetismo. É somente com livros que se efetivará uma mudança na democratização de oportunidades.

Além do mais, a escola precisa enfrentar a concorrência dos meios de comunicação, que conseguem manipular e conduzir seus usuários da melhor forma, tornando-os passivos ao consumismo que é exposto pela mídia, passando a ser a sua educação permanente. Gadotti (1986, p. 134-135) insiste em que a televisão tem sido a única “fonte cultural massificante” na vida da classe menos favorecida:

Existe toda uma estratégia da televisão dirigida pelo capital no sentido de levar a grande massa a pensar unitariamente. Para isso são cristalizados os pensamentos da classe dominante através de **slogans** e de modas. A televisão capitalista não é uma obra de arte aberta, mas um espetáculo pronto, acabado, fechado, que não leva a pensar o real mas a “representá-lo”. É uma comunicação vertical, não horizontal.

É preciso ver mais de perto como o capital se apropria do **tempo livre da força de trabalho**, apresentado sob a forma camuflada de **lazer**, mas que, na realidade, é a verdadeira educação que as classes dominantes reservam para as classes dominadas.

A partir de considerar aspectos econômicos e sociais da dificuldade de acesso à leitura e a escrita cabe urgentemente iniciar uma mudança social e educativa e uma das possibilidades é trabalharmos de forma eficaz com a formação de leitores e escritores desde a Educação Infantil. É importante oportunizar contato com a cultura historicamente construída, potencializando o desenvolvimento da criança e criando laços que serão difíceis de ser rompidos com a leitura e escrita que é fruto de todo o trabalho da sociedade. Bassedas,

Huguet e Solé (2008, p. 21) aponta como é o processo de aprendizagem desde mais tenra idade:

Mediante os processos de aprendizagem, incorporamos novos conhecimentos, valores, habilidades, que são próprias da cultura e da sociedade em que vivemos. As aprendizagens que incorporamos fazem-nos mudar de conduta, de maneiras de agir, de maneiras de responder, e são produto da educação que outros indivíduos, da nossa sociedade, planejaram e organizaram [...].

Nas classes menos favorecidas, geralmente os pais que chegam exaustos de um trabalho maçante não aproveitam o momento de descanso para ler jornais, ou mesmo livros de qualidade para seus filhos ficando, portanto, a cargo da escola a incorporação desta atividade a seus alunos. Entretanto, muitas vezes nem mesmo o professor se dá conta de que é importante a questão da incorporação da leitura e escrita em contextos significativos e sociais e nem mesmo sabem quais os livros e textos ideais aquela faixa etária com a qual estão trabalhando. Diante disso, mantem-se a reprodução e perpetuação do fracasso escolar da classe dominada¹⁵.

Debates sobre questões relacionadas à educação infantil pontuam a importância de alfabetização ser ou não iniciada nesse período. Concordamos com Emilia Ferreiro (2003, p. 96) quando relata que se trata de uma questão mal colocada, pois, antes de se introduzir a leitura e escrita no período inicial, o tema merece discussões e entendimento. De princípio, temos a convicção de que não é a melhor questão a ser pensada, deve ser evidenciado o como está sendo trabalhada esta aquisição da linguagem, pois afinal, não depende de nós querermos ou não, pois a criança interage com várias situações no dia a dia, com a participação de diversas situações de leitura, tentando compreendê-las desde muito cedo.

De acordo com Ferreiro (2003, p. 99), estas informações vêm de diversas procedências: informações que recebem de leituras dos próprios textos, nos contextos que aparecem jornais, de histórias feitas pelos pais, apresentação em legendas de filmes, panfletos distribuídos na rua, logomarcas; informações obtidas quando participam de atos sociais que envolvam o ato de ler ou escrever, sendo bastante pertinente para a compreensão da função social, como exemplo alguém buscando informações nos classificados dos jornais para comprar algum objeto, consulta na agenda de telefone, leitura de uma carta de amigo feito por pessoas da família, entre outros elementos que vão sendo observados e assimilados em sua mente.

¹⁵ O hábito de leitura não é freqüente entre os trabalhadores de baixa renda, pois, além de poucos recursos econômicos para a aquisição dos veículos de texto impresso, como jornais e revistas, o acesso fácil a televisão no Brasil substitui outras formas de lazer e cultura.

Soares (1991, p. 78, grifo do autor) coloca como a língua deve estar comprometida com a luta contra a desigualdade social e econômica, reconhecendo o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, levando os alunos pertencentes a esta camada a dominá-los, indo contra as tendências de adaptações às exigências de uma sociedade que divide e exclui, oferecendo um instrumento fundamental para a participação política. Ampliando ainda mais sua posição sobre o assunto, coloca a importância da escola e do professor neste contexto:

Entretanto, para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar a *língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo, não é, apenas, uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso *na* escola, que, na verdade, é o fracasso *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.

Seria, portanto, de extrema importância o Estado garantir desde a Educação Infantil um incentivo à leitura e a escrita que fosse rico em situações significativas de aprendizagem. Ao oferecer o alimento para a cultura, um rico acervo da literatura, tendo como repertório: os contos modernos, contos clássicos, livros de receitas, manuais, álbuns de figurinhas entre outros gêneros textuais¹⁶. Contudo, vale lembrar que este nível de ensino (educação infantil) compõe a primeira etapa da educação básica, mas não é obrigatório em nosso país, ficando a cargo somente dos municípios que nem sempre repassam todos os benefícios para a formação ideal dessas crianças e muito menos professores e gestores têm oportunidade de cobrar essas benfeitorias.

Percebe-se que não ocorre a devida valorização deste nível de ensino, já que persistem concepções errôneas de autoridades, pais e mesmo professores com concepções equivocadas sobre os verdadeiros objetivos desse período escolar e seus benefícios essenciais para o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes pensam que esta etapa se resume no brincar, nada mais que isso, ou mesmo evidenciam exercícios preparatórios para a alfabetização. Não estou desprezando o brincar, este ato que é bastante importante na

¹⁶ Os gêneros textuais compreendem o rico acervo de textos que compõe as modalidades discursivas, com sua respectiva estrutura e função social, podendo ser: narrativos, dissertativos, procedimentais, argumentativos, entre outros. São considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias (BAKHTIN, 2000, p. 278-326).

formação da criança, mas ela necessita de mais, principalmente da construção da criatividade no processo de lecto-escritura¹⁷.

Rego (1988, p. 15) evidencia o quanto é prejudicial uma proposta da educação infantil, como momentos que somente antecedem a alfabetização, que preparam a criança para o grande passo da conquista da leitura e escrita, desprezando sua funcionalidade:

As crianças despendem boa parte do tempo nessas classes de pré-escola modelando massas, recortando papéis, ligando pontos, reconhecendo semelhanças e diferenças entre figuras, discriminando sons, trabalhando enfim, os movimentos das mãos e as habilidades discriminatórias consideradas essenciais ao processo de alfabetização. Isso vem sendo questionado através de estudos que levando os aspectos conceituais envolvidos na aprendizagem da leitura, como o entendimento que a criança apresenta do sistema de escrita que se pretende ensinar. Além disso, a ênfase na linguagem oral como ponto de partida para a aprendizagem da escrita tem ignorado a funcionalidade que a criança necessita perceber na língua escrita para passar de fato a se interessar em aprendê-la.

Por haver trabalhado desde muitos anos com essa faixa etária, percebemos que existe a necessidade de um trabalho mais sistematizado com a língua e que a escola deve aproveitar este momento para oportunizar o gosto pelo aprender a ler e escrever e é somente mostrando a função social da escrita que estas conquistas vão ser alcançadas. É oferecer contato com diversos textos, pois a criança ao ingressar no 1º. ano, não deve sentir uma quebra de conhecimentos em relação à língua como relatado na introdução pela autora. Ainda Rego (1988, p. 17) coloca ser bem provável uma criança com reduzida experiência com textos escritos, na fase de educação infantil, apresentar dificuldades tanto no entendimento quanto na compreensão de textos.

Diante disso, a educação infantil deve surgir no cenário educacional com um novo olhar de possibilidades significativas de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento pleno, sabendo-se essa uma fase de desenvolvimento que a criança tenha a possibilidade de adquirir muito no que se refere à linguagem. A principal questão é acreditar que a criança pode aprender e obter um resultado positivo no que se refere às questões relacionadas à compreensão textual e conseqüentemente a evolução da alfabetização. Esta faixa etária tem uma grande vantagem, pois apresenta uma evolução impressionante a seu favor, afinal, são máquinas de aprender, apresentam excelente memória, recebem as leituras e se empolgam com as novidades, seja de qualquer tipo de texto.

¹⁷ Lecto-escritura: leitura e escrita.

Portanto, é fundamental que o professor de Educação Infantil, oportunize momentos em sua rotina de puro prazer da leitura de textos de qualidade: contos de aventura, clássicos, poesias, músicas, biografias, enfim, diversos gêneros. Ofereça também, um espaço de autonomia e liberdade às crianças, no que se refere às escolhas literárias em momentos em que possa trocar com seus colegas suas preferências, recontos, enredo predileto. A mediação do professor nas brincadeiras de exploração da literatura deve ser de forma dialógica, considerando as percepções das crianças e ajudando-os a encontrar novos achados e descobertas. Agindo dessa forma, com o passar do tempo, as crianças vão adquirindo um repertório rico e com certeza não terão dificuldades de se envolver com as palavras, com o universo literário.

Nesta perspectiva estaremos trabalhando contra uma tendência antagônica da escola, que simplesmente atua numa ótica para as classes abastadas, e a favor de oferecer também melhores oportunidades àqueles que sempre estiveram em uma situação desprivilegiada socialmente. A escola, de acordo com Soares (1991, p. 73), deve ser um espaço de forças progressivas, ou seja, forças que atuam em direção às superações das desigualdades sociais, oferecendo os devidos suportes necessários contra a desigualdade, garantindo às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que os instrumentalizem para a participação no processo de transformação:

Por isso, a aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares. Estas disporão, assim, de igualdades de condições de uso da linguagem considerada legítima e de acesso ao capital cultural considerado legítimo, para a sua luta por maior participação política e mais justa distribuição da riqueza e dos privilégios. (SOARES, 1991, p. 74).

Finalizando, é importante trabalharmos como em outras faixas etárias e com os adultos, mas é fundamental o trabalho com a criança visando a essa mudança social, pois não estão presos às estruturas do sistema, à servidão civil. As palavras de Arroyo (2007, p. 67) se prestam a expressar melhor esta questão:

[...] concepção tão negativa do adulto e da cidadania – idade da servidão civil – corresponde uma educação negativa para a cidadania ou de prevenção contra o adulto, enquanto sujeito de história, de relações sociais e políticas. Já que a idade da servidão civil é inevitável, tentemos vacinar a criança contra essa condição, façamos da escola um experimento de autêntico convívio natural, harmonioso, cívico e democrático.

2.3 A nova proposta do letramento

*Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.
É uma receita de biscoitos
Uma lista de compras,
Recados colocados na geladeira.
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e
Cartas
De velhos amigos.
É uma Atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caça ao tesouro,
Manuais, instruções, guias
É orientações em bulas de
Remédios,
Para que você não fique perdido.*

Kate M. Chong

Vale destacar a magnífica infância de um autor que mostra através de suas memórias como se dava o contexto de leitura que realizava mesmo sem saber ler e escrever, saudável e recheada de felicidade, ainda que simples, significativa para a sua compreensão de mundo:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para os riscos e aventuras maiores. [...]. Os “textos”, as “palavras”, as letras daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quando mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber [...]. (FREIRE, 2006, p. 15).

É importante destacar que Paulo Freire (2006) já chegou à escola realizando uma leitura de mundo mesmo antes de saber ler as palavras, teve ajuda de seus pais, mas sua lousa foi o chão e seu giz os gravetos, por isso, quando chegou à escola já possuía um conhecimento e sua professora deu continuidade neste contexto. Isso quer dizer, que a criança quando entra na escola já possui um conhecimento de mundo e que a escola muitas vezes não

aproveita este contexto e nem mesmo procura enriquecer esta aventura de fantasia que a criança possui.

O que aconteceu na infância de Paulo Freire (2006) e é relatado em seu livro “A importância do ato de ler” (1992), retrata de maneira clara e emocionante como a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mostrando através de sua experiência de quando nos primeiros anos aprendeu a ler em sua própria casa, rodeado de árvores e animais. Na verdade, aquele mundo era o mundo de suas primeiras leituras. O “texto”, as “palavras”, as “letras” daquela realidade que o educador experimentava ainda criança mais aumentavam a capacidade de perceber os objetos, os sinais que iam se desenvolvendo ao conviver com eles e com sua família. A leitura do mundo foi fundamental para compreensão da importância do ato de ler e escrever ou de reescrever, transformando essa atividade numa prática consciente.

Desde muito cedo, assim como Freire (2006), as crianças já possuem um conhecimento sobre a escrita, constroem suas próprias hipóteses, experiências infantis com a escrita, que foram pesquisadas mais detalhadamente por Ferreiro (2003), prática que será melhor definida posteriormente. O mundo letrado em que vivemos propicia este pensar, pois afinal esta sociedade compõe o resultado de uma trajetória de construções de toda a história da humanidade. Por isso, o homem a cada dia está diferente do homem do passado, pois vão sendo incorporados novos conhecimentos, novas descobertas, novas dimensões de entendimento.

Sabemos que a alfabetização deve dar outro tom, bem mais profundo do que simplesmente ler e escrever palavras e frases, deve ter um sentido revolucionário, de dar consciência da realidade do mundo e poder transformá-la. Nesta questão Paulo Freire foi um dos primeiros a apontar essa força do alfabetismo (SOARES, 2004, p. 36).

Soares (2004, p. 33) aponta a dimensão social da alfabetização, evidenciando o ponto de vista das práticas sociais da leitura e escrita:

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

A alfabetização deve ser um processo de formação da pessoa humana, oferecendo condições para o indivíduo se posicionar em um mundo letrado, como afirma Cagliari (2005), será lendo o “mundo” e reescrevendo-o, que uma pessoa se tornará crítica e

consciente. A escola necessita repensar os procedimentos referentes a leitura, reservando um lugar de maior prestígio a essa atividade desde o início do processo de alfabetização. Um aluno que não lê passará a ter dificuldade com a escrita, não entendendo seu funcionamento.

Tfouni (1995, p. 20) apresenta uma diferenciação bastante interessante sobre alfabetização e letramento que deve ser considerada neste contexto: “Enquanto a alfabetização se preocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Letramento nada tem a ver com a escolarização, como mostramos em Freire, que aprendeu a ler e a escrever registrando seus contextos significativos de infância. Nesta perspectiva o letramento pode ser desenvolvido mesmo antes das crianças saberem ler e escrever convencionalmente.

Val (2006, p. 19) também diferencia alfabetização de letramento; assim poder-se-á:

[...] definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

E ainda continuando:

[...] letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

Kleiman (2002, p. 15) coloca a dicotomia entre a simples alfabetização e o processo de letramento, afinal muitas crianças apresentam estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação como o texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque, já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 2002, p. 18).

Scribner e Cole (apud KLEIMAN, 2002, p. 19) apontam uma definição para esse processo: “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Conclui-se, portanto, que o letramento extrapola a simples decodificação, vai além de apresentar palavras e sílabas. A autora ainda coloca que a escola muitas vezes se preocupa apenas com a alfabetização, com a aquisição do código:

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, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 2002, p. 20, grifo da autora).

Soares (2004) aponta que a palavra letramento é um conceito recente introduzido na linguagem da educação há pouco mais de duas décadas, e pode ser explicado como decorrência da necessidade de configurar e definir comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita que transponha o domínio do sistema alfabético ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita, seguida pelo processo de alfabetização tradicional. Coloca ainda que a expressão tornou mais evidente, devido às práticas sociais de leitura e escrita que foram adquirindo uma maior importância na vida social e nas atividades profissionais, cada vez mais dependentes e centradas na língua escrita, daí a necessidade de ampliação do contexto de alfabetização.

Diante deste contexto atual, nós professores devemos direcionar as práticas de leitura e escrita a um contexto mais amplo de aprendizagem que não fique limitado apenas a técnicas de codificar (escrever) e decodificar (ler). Devemos desenvolver em nossas crianças comportamentos e habilidades de uso competente da língua, e só conseguiremos isto, se realmente atuarmos num contexto de letramento, se mostrarmos aos alunos as maravilhas de desbravar os diversos portadores de textos, diante de uma situação significativa em sala de aula, na qual realmente sintamos necessidade de seu uso, de sua importância diante do meio social.

Kleiman (2002, p. 30-31) valoriza as práticas interativas e coletivas em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração numa relação tutorial, ou através da participação em grupos, discutindo as melhores formas de produzir uma carta, interpretando um texto no jornal. Daí a importância de uma pessoa com conhecimento da importância do livro nesse contexto, para a evolução da criança:

O suporte do adulto nesses eventos de letramento é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interações. Por todas essas razões, faz mais sentido reencaminhar o ensino da escrita na escola priorizando o que há de comum e relegando a um segundo plano a diferença.

Como educadores da Educação Infantil, é importante propormos situações didáticas que permitam aos alunos ampliarem a sua compreensão em relação à alfabetização apenas como domínio de código, processo este de fundamental importância no processo de aquisição da lecto-escritura. Entretanto, tal processo complementa-se com o letramento, como processo de valorização e vivência do uso social de diferentes gêneros discursivos. Se se entender esse acesso como desencadeador do domínio da variedade linguística a ser aprendida, será possível construir assim, leitores competentes. A educação Infantil pode ser o berço desta conquista se forem usados mecanismos que envolvam as crianças com o prazer que a leitura e escrita pode trazer para a nossa vida visualizando a verdadeira função social que os gêneros podem oferecer.

Terzi (2002, p. 100) realizou uma pesquisa em uma comunidade carente e verificou que a maioria dos adultos eram analfabetos e afirmavam ser a escrita importante, mas não fazia falta e exaltavam que era uma atividade difícil, expondo essas considerações às crianças. Essa posição dos pais acabou sendo assumida pelas crianças, não visualizando um objetivo claro para aprender a ler e a escrever, duvidando de sua própria capacidade de fazê-lo. E o que se verificou na creche, no maternal, que não havia trabalho com livros e nem envolvimento das crianças em eventos letrados e a pré-escola só introduziu algumas histórias, lidas semanalmente, porém sem discussão. Diante deste contexto, é bom apontar que a escola em especial da educação infantil nada contribuiu para o processo de letramento, sendo que as crianças dessa pesquisa irão encontrar sérios obstáculos para encontrar uma necessidade de aprender e muitas cairão no terrível fracasso escolar. Portanto, é uma situação que não gostaríamos de deparar em nenhuma escola brasileira.

CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM BUSCA DE BOAS VIVÊNCIAS EM LEITURA E ESCRITA

*[...] antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases,
já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca.
Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta.
Precisamos de ir além dele.
Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos
e conhecer outras que ainda não conhecemos.*

Paulo Freire

As palavras de Paulo Freire podem ser colocadas dentro do contexto de sala de aula, tanto para as crianças que iniciam uma leitura de mundo, mesmo antes de saber escrever palavras e frases como para a realidade do professor no que se refere à prática. Se não nos disponibilizarmos a aprender a aprender, os conhecimentos se mostrarão arcaicos e não se prestarão para a resolução dos problemas. É necessário que o educador tenha um conhecimento da criança como um todo, suas capacidades e potencialidades, além de conhecer o seu desenvolvimento e o como a criança aprende, para atuar de forma competente.

A Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, pode contribuir para a criança construir seu conhecimento e para isto, os atores educacionais, principalmente o professor que está mediando a “base da construção”, devem conhecer todo este processo.

Se o foco é a aprendizagem desta criança, a mudança no conhecimento e no espaço por onde ele trafega, o seu manejo criativo e crítico, como desenvolver nela a capacidade de construir conhecimento?

A melhor solução é optar por uma proposta que valorize este ser pensante e histórico, que dê credibilidade ao processo de construção do conhecimento ao reconhecer que não existe um saber acabado, pronto, finalizado e que estamos envolvidos em processos de mudanças constantes nessa construção. É importante escolher uma proposta que reconheça a inexistência da verdade absoluta e permanente, que compreenda a limitação do conhecimento, pois muito pouco se sabe sobre a “verdade cognitiva”. Como nada se completa enquanto vive, as teorias serão sempre transitórias; o conhecimento é transitório, está sempre na perspectiva de construção e reconstrução, de maneira semelhante ao desenvolvimento da inteligência humana (MORAES, 2004, p. 200).

Pensar, julgar, argumentar é resultado da atuação permanente sobre o mundo e da interação das crianças com seus pares, portanto, a aprendizagem é uma construção. Pensar é resultado dessa construção, da ação sobre o objeto, de sua transformação, tendo como ponto principal o próprio indivíduo, o educando sujeito ativo em processo permanente de construção (MORAES 2004, p. 198).

Diante desta argumentação, a educação infantil deve valorizar a criança como ser atuante e aprendente, tendo-o como centro decisório do processo de aprendizagem e não simplesmente a figura do professor, ou quem quer que seja. Esse pressuposto parte da ideia de que o fundamental é a atividade da criança, seu pensamento, sua ação. Uma ação que tem como foco a reflexão, interiorizada em suas estruturas mentais, reconhecendo que a criança inteligente é ativa, irrequieta, um organismo vivo, em constante troca com seu ambiente. Portanto, não é só o mundo que age sobre a criança, mas, sim, a criança atua sobre o mundo, constrói suas estruturas mentais na medida de suas vontades e das oportunidades que ocorrem.

Para ajudar o professor de educação infantil a entender um pouco do ser aprendente que está em suas mãos, vamos nos apoiar em algumas teorias do desenvolvimento humano, que valorizam a construção do conhecimento. Uma delas é a teoria que valoriza os fatores cognitivos e interacionistas, como em Piaget; outra, a teoria sócio-histórica de L. Vygotsky e a psicogenética de Henry Wallon (CAMPOS, 1997, p. 57).

3.1 O desenvolvimento infantil nos anos pré-escolares (4-5 anos)

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos teste de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constroi interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Emília Ferreira

O foco da pesquisa se refere à criança que frequenta a educação infantil e vai para a escola geralmente na faixa de três anos e meio, podendo chegar até seis anos,

correspondendo seu desenvolvimento, segundo Piaget, ao estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, também conceituado como período do pensamento pré-lógico e intuitivo (ANDRADE, 1998, p. 28).

A característica marcante desta fase é o egocentrismo cognitivo percebido quando a criança vê o mundo partindo de suas perspectivas; tudo existe a partir do seu “eu”, como a “lua está atrás de mim”!, “a mamãe é minha”!. Esta ideia convicta no aspecto centrado de seu pensamento faz com que não tenha outros pontos de vista.

O estágio pré-operatório é marcado por duas aquisições importantíssimas. Tem início com a representação mental (interiorizações das ações) que desenvolverá a memória de evocações, a função simbólica, sendo a capacidade de utilizar símbolos para substituir significantes ausentes e, conseqüentemente, a linguagem. Finaliza com a aquisição da reversibilidade, que é a capacidade de aceitar a inversão das operações e a reciprocidade das relações, sendo esta característica que marcará a passagem para o próximo estágio, o operatório-concreto (ANDRADE, 1998, p. 29).

A evolução da afetividade acompanha o desenvolvimento cognitivo: inteligência e emoção são complementares e paralelas. Wallon coloca que o desenvolvimento do indivíduo não se inicia cognitivamente, mas na afetividade. “A afetividade corresponde à energia que mobiliza o ser em direção ao ato, e a inteligência ao poder estruturante que a modela a partir dos esquemas disponíveis no momento.” (ALMEIDA apud DANTAS, 1992, p. 37).

De acordo com Campos (1997, p. 61), Piaget acreditava que a criança estava centrada em si mesma, ocupada em conhecer o mundo, atuando por meio de gestos, usando-os como instrumentos, enquanto para Wallon ela sai do isolamento para a comunicação linguística, transformando essa interação, com a ajuda do ambiente humano, numa intensa troca emocional inicial até chegar à comunicação verbal e à categoria de indivíduo amadurecido.

Dentro da Teoria Psicogenética de Wallon (DANTAS, 1992, p. 85), a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Dessa maneira, a caracterização da atividade emocional é bastante complexa e paradoxal:

Ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pelo qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde a sua

primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha atividade cognitiva, neste sentido, ela lhe dá origem. (DANTAS, 1992, p. 85-86).

A perspectiva walloniana tem mostrado na prática, que várias dificuldades de aprendizagem são frutos de problemas no desenvolvimento afetivo da criança, comprometendo seu desempenho cognitivo, pois o afeto é o que move a ação e o pensamento nasce da ação (ANDRADE, 1998, p. 29).

Para Piaget, o conhecimento é construído através da interação do sujeito (no caso, a criança) com o objeto (podendo ser o meio físico e social), a partir de suas potencialidades genéticas.

Piaget definiu também o processo de construção do conhecimento. Ou seja, as funções de organização dos dados da realidade e de adaptação do sujeito, que os assimila e acomoda a eles suas estruturas mentais, progressivamente ampliadas para adequar-se às novas experiências. (ANDRADE, 1998, p. 30).

O fator fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem é o processo de equilíbrio, que existe graças a dois mecanismos chamados de assimilação (novos dados apreendidos em nosso pensamento) e acomodação (algo já conhecido, uma nova aprendizagem). E para que este processo aconteça, é necessário que exista o desequilíbrio positivo, ou seja, quando o indivíduo, diante de um problema a ser solucionado, procura tentar resolver a situação através das estruturas já incorporadas no cérebro. O conhecimento já existente, mais a novidade dará um novo conhecimento, uma nova estrutura mental.

Os seres humanos procuram sempre manter um estado de equilíbrio, superando perturbações, conflitos, situações não comuns, que se estabelecem na relação com o meio. Para tal, há a necessidade de continuamente assimilar informações e conhecimentos, transformando-os e aprimorando-os. Esta transformação de conhecimento resulta de um conhecimento prévio, mais uma nova informação, trazendo como resultado, a acomodação e posteriormente um estado de equilíbrio até que um novo conflito chegue, causando um novo desequilíbrio.

Em um exemplo prático, na tentativa de ampliar melhor esta dinâmica do processo de assimilação e acomodação: imaginemos que a comida que ingerimos hoje, seja um novo conhecimento. Ela entra pela boca e ao entrar o assimilamos em nosso corpo. Mas este alimento (conhecimento) começa a ter algumas transformações com a saliva, com as enzimas do estômago (conhecimentos já adquiridos), até que se modifica e é absorvido pelo

organismo, acomoda-se em nosso corpo, tornando-se corpo também. De maneira semelhante, acontece com a aprendizagem.

A linguagem de uma criança de 4 anos, para Piaget, apresenta características egocêntricas: não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil. Vygotsky discorda com relação à função desse tipo de fala no comportamento da criança, acredita que a fala egocêntrica assume um papel definido e importante, sendo o momento da criança refletir consigo mesma, estando a serviço da orientação mental, como descreve na citação:

Os resultados de nossos experimentos indicam que a função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança. O seu destino é muito diferente daquele que foi descrito por Piaget. A fala egocêntrica desenvolveu-se ao longo de uma curva ascendente, e não descendente; segue uma evolução, não uma involução. Ao final, transforma-se em fala interior. (VYGOTSKY, 1989, p. 115).

Outro detalhe contraditório de Piaget em relação a Vygotsky é que o desenvolvimento da fala na criança, para o segundo teórico, parte da fala social para a egocêntrica, que é transitória e depois para a interior, enquanto que para Piaget a fala inicial é egocêntrica para depois iniciar a social. Wallon assegura a hipótese de Vygotsky de que o indivíduo é social desde o início de sua existência, sendo que sua estrutura orgânica depende da cultura para se atualizar, inicia-se com a motricidade culminando com o fortalecimento do processo ideativo: pensa-se com o corpo em duplo sentido, com o cérebro e com os músculos (ALMEIDA, 2002, p. 39).

Vygotsky (1989, p. 44) coloca que as estruturas da fala são dominadas pela criança, tornando-se estruturas básicas do pensamento, de onde se pode concluir que: “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” E que “[...] o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” Piaget (ANDRADE, 1998, p. 31) situa a linguagem como uma das cinco manifestações da função simbólica, ao lado da imitação diferida (na ausência do modelo), da imagem mental, do jogo simbólico, do “faz de conta” e do desenho. Para ele, a linguagem é estimulada pelo pensamento e os dois se desenvolvem concomitante e progressivamente na interação.

Na perspectiva piagetiana, o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto.

Já a teoria de Vygotsky apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

De acordo com Vygotsky (1989), o processo de formação de conceitos tem início na infância e amadurece e se configura somente na puberdade. Durante a infância, a criança adquire capacidades de conceituação que constituem o início desse processo. Para a formação de conceitos, o mediador é a palavra, ela é o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de algum signo.

É muito importante evidenciar que, de acordo com Vygotsky (1989), é fundamental a construção do conhecimento através da interação social, da referência do outro, por meio do qual se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Por esta mediação, ressalta-se o papel da linguagem, fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1989, p. 50).

É função da escola o desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, contribuindo para a consciência reflexiva do aluno. A partir da relação com o mundo, pelas vivências positivas que a criança experimenta, ela descobre que tudo possui um nome, evoluindo sua forma de conceituação das coisas, através dos questionamentos pelos quais recorre ao adulto. Esses significados simples de palavras assim adquiridos funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos.

Para Vygotsky (1989), há uma relação de dependência mútua entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante recurso mediador da relação do homem com o mundo, no processo de desenvolvimento humano. O ensino escolar, para ele, não pode ser identificado

como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 89), na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é essencial. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

Piaget coloca que o resultado do desenvolvimento cognitivo é a equilibração (como citado anteriormente), que se processa por meio da interação entre o meio e o indivíduo, articulados com fatores genéticos, experiências, maturação biológica, ligados aos estágios de desenvolvimento. Daí a formação de esquemas por meio da assimilação e acomodação, resultando na equilibração. Trazendo a teoria para a prática, é importante que o professor de educação infantil tenha consciência do que a criança já tem de conhecimento adquirido dentro da língua, quais os textos que já conhece, quais palavras já traz em seu repertório, o que já sabe escrever, pois é a partir deste ponto que vai propor situações que tragam desafios, estes permitirão que a criança desequilibre suas estruturas e aprenda.

Vygotsky aponta outros conceitos para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo: a “zona de desenvolvimento proximal”, entendida como a distância entre aquilo que a criança faz sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto (nível de desenvolvimento potencial). A distância entre o **nível de desenvolvimento real** e o **potencial** é a potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja:

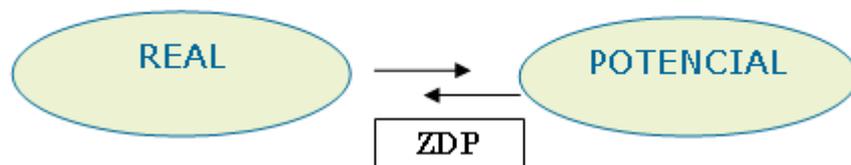


Figura 1 - Zona de Desenvolvimento Proximal

Aplicar os aspectos teóricos vygotskyanos à realidade de sala de aula, significa desenvolver estratégias em que o professor tenha em seu planejamento educativo um aparato

de estratégias que possibilitem reconhecer o aluno em seu nível de desenvolvimento, no que é capaz de fazer sozinho, seus conhecimentos prévios e o que dá para fazer com sua ajuda ou mesmo dos próprios alunos, possibilitando dentro da leitura e escrita uma interação e crescimento. A evolução da conceituação e conhecimento na criança será possível através da articulação entre atividades adequadas que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem, do texto.

Através de um trabalho consciente, tendo como recursos o uso dos gêneros textuais e a construção de textos, poderemos construir leitores e escritores críticos, desde a Educação infantil, capazes de se posicionarem diante dos fatos sociais, usando as habilidades que adquiriram na escola para participar e compreender o mundo que os cerca.

3.2 Construção de leitores e escritores na educação infantil

Quando a criança opera com a linguagem, constrói conceitos a respeito de sua interação com a mesma, tanto do ponto de vista da leitura quanto da escrita.

3.2.1 Concepções infantis sobre a escrita

*Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo
e entendo o quero dizer, entendo o que posso fazer.
Escrevo porque sinto a necessidade de
Aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...*

Clarice Lispector

Pesquisas de Ferreiro e Teberosky introduziram uma linha evolutiva, trazendo a possibilidade de melhor entender a questão específica da escrita, complementando estudos feitos pela Linguística, Psicologia e Pedagogia. Essas pesquisadoras possuíam idéias e questionamentos interessantes sobre o tema que valem ser ressaltados:

1. A criança não se depara com a linguagem escrita no primeiro dia da escola. Na realidade em que se movimenta – às vezes mais, às vezes

menos -, há de qualquer forma, muita escrita. Que ideias ela pode ter sobre isso?

2. Sempre avaliamos o que a criança sabe sobre a linguagem que lhe é ensinada na escola. Por que não avaliar o que a criança sabe sobre a escrita independente do que a escola ensina? (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 27).

Ambas pesquisadoras reconheceram o valor heurístico de suas concepções, dando à escrita um aspecto evolutivo e construtivo. Certamente o resultado dessas investigações trouxe uma preocupação para a escola na medida em que provocam um repensar das metodologias utilizadas. Porém, quando lemos a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), analisamos que não existe nenhuma prescrição pedagógica, nenhuma receita em termos de um trabalho em sala de aula (DURAN, 2008, p. 107).

De acordo com Ferreiro (2003), a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual através de construção cognitiva, em que a criança elabora níveis de conceitualização através da interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. Não existe um tempo determinado para transpor cada etapa, vai depender da interação da criança com portadores textuais e intervenções de pessoas que estão ao seu lado. Daí a necessidade da escola proporcionar uma riqueza de oportunidades de leitura e escrita.

Uma das duas consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula é o respeito à evolução de cada criança é a compreensão que desempenho mais vagaroso de uma criança não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais, mas que cada um tem seu tempo biológico ou social.

De acordo com a teoria exposta em *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), toda criança passa por uma linha surpreendentemente regular, mesmo tendo diversos meios culturais, diferentes aspectos pedagógicos ou diferenciação de língua:

O primeiro nível compreende o **pré-silábico**: neste momento a criança ainda não faz nenhuma correspondência entre grafia e som, não compreende a natureza do nosso sistema de representação. Inicialmente expressam seu pensamento através de desenhos, para escrever (representação icônica). Posteriormente, além dos desenhos, expressam seu pensamento através de garatujas e rabiscos. A criança inicia o conceito de escrita, porém não reconhece as letras e seu valor sonoro. Ainda neste nível, em um período seguinte, vai ter como preocupação a propriedade do texto, o eixo quantitativo de no mínimo três letras. Pode acontecer na etapa seguinte uma mudança de interesse em que vê necessidade de criar modos

de diferenciação, como variações sobre o eixo quantitativo (variar o repertório de letras de uma palavra para a outra para poder ser lida) e às vezes sobre o eixo qualitativo (variar as letras que se utiliza uma escrita para outra, ou mesmo variar a posição das mesmas sem modificar a quantidade) (FERREIRO, 1985, p. 11-12). Pode acontecer ainda o chamado realismo nominal, tentativa de correspondência figurativa entre escrita e o objeto referido. A criança reflete na escrita algumas características do objeto para diferenciá-lo, isto é, utiliza a escrita para representar a diferença entre os objetos. Se lhe perguntarmos qual é a palavra maior, “BOI” ou “FORMIGUINHA”, ela automaticamente responderá que “BOI” é grande e “formiguinha” é pequeno, considerando o tamanho do animal.

No próximo nível, também chamado de **silábico**, a criança começa a descobrir que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outra parte da palavra escrita, as sílabas. No início do nível silábico, também chamado de restrito, a criança usa qualquer letra para representar qualquer sílaba. Pela interação com a escrita e reflexão sobre ela, passa a reconhecer seu valor sonoro, a usar as vogais para representar partes sonoras estáveis ou então consoantes. Ex: Ela associa cada sílaba à sua vogal ou a sua consoante, na palavra “GATO” pode ser representada desta maneira: “GT”; “AO” ; “GO” ou “AT”.

“O período **silábico-alfabético** marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos” (FERREIRO, 1985, p. 13). Mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas correspondentes. Ainda ocorrem confusões nesta fase, pois muitas vezes são tradicionalmente interpretadas por alfabetizadores como omissões de letras, atribuindo às vezes, ao aluno a característica de “dislético”. Trata-se de uma identificação imprópria, dado que a dislexia é um distúrbio neurológico de origem genética e esta fase compreende algo passageiro em transição, da fase silábica para a alfabética. Ex: a criança escreve para representar “APONTADOR”: “APOTDO”; “APTADO” etc.

O nível cinco corresponde à escrita **alfabética**, o final da evolução dos níveis. A criança domina, enfim, o valor das letras e sílabas fazendo, portanto, a correspondência entre fonema e grafia. Neste nível, já “compreendeu” que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 213). Ex: DINOSARO (dinossauro); ABAQAXI (abacaxi). Nesse momento, a criança ainda não é ortográfica, ou seja, ainda não escreve de forma convencional.

Vale destacar que é de suma importância o professor ter conhecimentos destas fases, principalmente o professor de Educação Infantil, pois todo este processo inicial da

escrita pode acontecer por volta dos dois anos e meio ou três anos, período a se cumprido em creche ou pré-escola (Educação Infantil).

A criança já chega à escola carregada de conhecimentos prévios sobre a escrita e muitas vezes com contextos interessantes de sua representação, mas dependendo do trabalho que é realizado dentro da sala de aula este pode levar à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que se pode obter da boca dos outros, sem nunca a criança poder participar na construção do mesmo. Outras práticas levam a criança a pensar que “o que existe para se conhecer” já está pronto como um conjunto fechado, como algo sagrado de coisas não modificáveis. Há práticas que deixam as crianças como espectadoras passivas ou receptores mecânicos, impossibilitando-as de encontrarem respostas aos seus “porquês” por não se atreverem a se expressar em voz alta (FERREIRO, 1985, p. 14).

A pesquisadora Argentina (FERREIRO, 1985, p. 15) coloca que os adultos alfabetizados tem uma tendência a reduzir o conhecimento do leitor para o conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional. A autora apresenta uma pesquisa com grupos de adultos (por volta de 5 pessoas cada um), aos quais são entregues materiais impressos em escritas desconhecidas: árabes, hebraicos, chineses com a orientação de tratar de lê-los. A primeira situação é a rejeição, mas depois decidem explorar os materiais, descobrindo certas categorizações deles: *Isto é um jornal ou um livro?* Mas, se for jornal, deve ter seções (política, esportes), se for um livro, deve ter capítulos, nome do autor na capa, editora etc, entre outras características que não convém apresentar. O que vale apenas ressaltar é que após algum tempo de exploração, os grupos confrontaram suas conclusões e chegaram a algum parecer: *aqui deve dizer..., pensamos que aqui diz ...*

Esta experiência foi citada para mostrar que com a criança também é assim, sentem dificuldades, mas através do mecanismo de antecipação e de seus conhecimentos sobre a língua, podem iniciar uma análise mais complexa sobre os textos estudados. Assim, descobrem também que o conhecimento da língua escrita que possuem não se resume ao conhecimento das letras, mas de todo o contexto.

Como se pode observar, as letras não estão isoladas, soltas, mas dentro de situações de textos, sendo um objeto de uso social, com existência. Dentro de um ambiente urbano, as crianças vão encontrar: letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios na TV. Daí a importância da escola dar sentido a todo esse conteúdo que as crianças já possuem e muitas vezes sabem onde deverão usar. Ex: uma professora pergunta a crianças de 4 e 5 anos: *Para que serve o livro?* E elas respondem: *Para contar histórias.* A escola deve oportunizar momentos que levem ao enriquecimento da cultura e aprendizagem significativa

das crianças, não ficando presa apenas a técnicas e metodologias, que levam ao simples domínio do código, como mostra a tirinha abaixo:



Figura 2 - O trabalho com a língua sem significado

Fonte: (DURAN, 2008, p. 105).

Desta forma é importante destacar as boas intenções de leitura que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, deve oferecer. É inevitável a necessidade de livros e materiais impressos na escola e que não fiquem presos simplesmente nas estantes das paredes de uma biblioteca, mas que estejam bem próximo do aluno, de preferência dentro das salas de aula. Diante desta premissa, a escola deve ter uma biblioteca volante, aquela que o aluno possa manipular diariamente, para que em intervalos de atividades tenham oportunidade de viajarem pelo mundo dos textos. Através desses procedimentos diários de leituras, as crianças vão assimilando e transformando seus conhecimentos, construindo um repertório necessário a suas necessidades sociais. Cagliari (2005, p. 176) critica algumas escolas que não oferecem este rico recurso às crianças:

Algumas escolas têm bibliotecas e guardam os livros como se fossem pedras preciosas, trancadas. Para que serve uma biblioteca de escola se os alunos tem tanta dificuldade em usá-la? As escolas precisam ter uma biblioteca com livros de consulta e com livros de livre circulação. Esses últimos são livros de vida relativamente curta. Livro também se estraga com o uso e as bibliotecas precisam prever isso; devem ter dois exemplares de um mesmo livro – um para acervo permanente e outro para ser manuseado pelos alunos.

É certo que a maioria das políticas públicas não valorizam esse contexto rico que pode ter a educação infantil, mas a escola não pode ficar esperando essas melhorias, pois afinal, dentro da sociedade capitalista, não é interessante que todos tenham acesso à cultura.

Trata-se de reiterar a referência à escola que só oferecia oportunidades àqueles com situações mais abastadas. Pensando dessa forma, a escola dos nossos dias deve se conscientizar e se mobilizar para conquistar um acervo interessante de livros e que conquiste

um espaço entre as editoras para envio de catálogos, pois todo ano são lançados vários tipos de livros que devem ser adquiridos. Muitas vezes, são enviados pelo próprio governo e em outras existe a necessidade da mobilização dos professores para realização de promoções para a compra desses livros. Se o professor gestor tiver a consciência da necessidade e importância do ato da leitura, com certeza será a primeira meta dentro do seu plano de ensino.

Outro fator determinante para o incentivo da leitura é a organização de momentos livres em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também (BRASIL, 2001, p. 58). A escola deve propiciar um ambiente culturalmente rico, dando oportunidade da conquista não apenas dos livros, mas de outros recursos como os vídeos científicos, filmes etc., pois afinal, nem todas as famílias populares tem acesso a tais recursos.

É importante planejar atividades diárias, garantindo que as leituras diárias tenham as mesmas oportunidades que as atividades de escrita, ou mesmo, que sejam exercitadas concomitantemente, como Lerner (2002, p. 41) coloca:

É necessário lhes propor também situações de produção que lhes apresentarão o desafio de compor oralmente textos com destino escrito – para serem ditados ao professor, por exemplo; no curso dessa atividade, serão apresentados problemas que as levarão a descobrir novas características da língua escrita e a se familiarizar com o ato de escrita, antes de saberem escrever no sentido convencional do tempo.

Ferreiro (1985, p. 15) aponta uma inquietação por parte dos professores de saber se as crianças devem ler antes mesmo de escrever. Se analisarmos que o ensino da língua escrita tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição, é possível separar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares. Mas esta diferenciação carece de sentido quando entendemos que, para a criança, trata-se de compreender a estrutura do sistema de escrita, e que, para conseguir entender o nosso sistema, realiza tanto atividades de interpretação como de produção.

Dentro desta perspectiva, para que isso aconteça de forma contextualizada, é necessário incorporar na prática pedagógica o trabalho com projetos. Esta modalidade de trabalho apresenta-se com ótimas situações para que as crianças produzam textos de forma contextualizada, além de ter visibilidade e função social definida, concretizado em um produto final, podendo ser um portador textual. Para a sua confecção, há a necessidade de

muito estudo e pesquisa envolvendo alunos e educadores na sua elaboração e leitura intensiva na verificação e análise na produção dos documentos.

É necessário que o tema seja de motivação para a criança, visando à mobilização do grupo para a pesquisa, podendo estabelecer múltiplas relações com diversos conteúdos, sendo, portanto, transdisciplinar. É exigida leitura, escuta de textos nas rodas, elaboração de textos orais, leituras de pesquisas, resumos, entre outras atividades, resultando em diferentes portadores textuais, como: coletânea de textos de um mesmo gênero (poesia, mitos, contos de aventura, adivinhas, piadinhas, etc.), uma agenda de telefone dos amigos, um jornal da escola, um panfleto de como plantar alguma flor, um folheto explicativo sobre alguma doença que está em evidência na mídia, um cartaz para divulgar alguma festa promocional da escola, entre outros. Lerner (2002, p. 80) enfatiza muito bem esta questão da importância da leitura no contexto de projeto:

[...] os projetos devem ser dirigidos para a realização de algum (ou vários) dos propósitos sociais de leitura: ler para resolver um problema prático (fazer uma comida, utilizar um aparelho, construir um móvel); ler para se informar sobre um tema de interesse (pertence à atualidade política, cultura, etc., ou saber científico); ler para escrever, quer dizer para produzir o conhecimento que se tem sobre o tema do artigo que a pessoa está escrevendo ou da monografia que se deve entregar; ler para buscar informações específicas que necessitam por algum motivo - o endereço de alguém ou o significado de uma palavra, por exemplo. Os projetos vinculados à leitura literária se orientam para os propósitos mais pessoais: lêem-se muitos contos ou poemas, para escolher aqueles que se deseja compartilhar com outros leitores: lêem-se romances, para se internar no mundo de um amor, para se identificar com o personagem predileto [...].

Para a elaboração de um destes produtos finais, existe a necessidade do educador e do grupo de crianças se aprofundarem sobre o gênero a ser estudado, características e maneiras de apresentação. Quando o professor seleciona com a turma o gênero mais adequado para a divulgação de seu projeto, deve ter clara a função social do gênero escolhido e sua eficácia para a apresentação. Um panfleto, por exemplo, pode divulgar um estudo sobre como evitar a proliferação da dengue, por ser um portador de baixo custo e poder atingir grandes públicos em pouco tempo.

Outro aspecto interessante na produção de qualquer outro portador textual, diante de um projeto, é que deve passar por uma revisão do trabalho para a confecção do texto final, pois, afinal, vai ser lido por outras pessoas. Diante disso, as crianças ficam comprometidas com seu próprio processo de aprendizagem, além de visualizar nitidamente a função social daquele trabalho que está confeccionado.

A partir deste trabalho de reflexão sobre sua própria escrita, as crianças vão internalizando conhecimentos importantes sobre a língua, sem precisar nomear cada elemento gramatical, uma vez que essa atividade está a favor e a serviço da compreensão textual. Esses conteúdos: verbos, modos, tempos e pessoas são ensinados ao longo de um trabalho de escritas coletivas e ao longo do trabalho de linguagem dentro da escola de escutar, ouvir, falar e ler. Com o passar do tempo, as crianças vão adquirindo ideias sobre a escrita. Estas hipóteses de regras gramaticais devem ser trazidas à discussão junto com o grupo para que a criança tire a dúvida e internalize a verdadeira regra gramatical que é significativa diante de seu contexto.

Para que o texto seja aperfeiçoado é importante que o educador sugira aos alunos o uso do rascunho ou esboço, pois, é através desta estratégia didática que as crianças vão percebendo a provisoriedade do texto, analisando seu processo de percepção da linguagem. Neste trabalho de melhorar o texto, as crianças irão perceber que sempre que recorrermos ao documento escrito, ele poderá ser mudado, que nada é estático e que o conhecimento exige certo movimento de ir e vir. Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 196) colocam a importância do pré-texto para um avanço de concepções de linguagem:

[...] damos grande importância à tarefa de reescrever textos conhecidos acima da criação de textos livres. Ao reescrever, inclusive mais que ao ler, a criança presta atenção às características próprias do texto de referência e se apropria delas: as figuras literárias, os recursos estilísticos, a estrutura geral e parcial do texto etc.

Portanto, a revisão do texto deve assumir um papel fundamental na prática de produção, visando monitorar todo o processo de produção textual desde seu planejamento, de maneira que a criança que esteja escrevendo possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e apreciador do seu próprio texto. Isso implica deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar no planejamento e durante todo o percurso: antes, durante e depois (BRASIL, 2001, p. 74).

A criança que inicia a educação infantil não sabe muitas vezes decodificar e realizar uma leitura cultural do mundo o qual está descobrindo, mas de acordo com Zilberman (1988, p. 15-16), esta criança depende exclusivamente da leitura de um adulto que decodifica o mundo a seu redor para ela, tendo como repercussão desse ato a sua emancipação, dando acessibilidade à escrita e a todos bens culturais.

O professor tem esse papel de extrema importância dentro da primeira etapa da escolaridade, mas precisa ter uma compreensão desse processo de como deve ser preparado o momento de leitura, deve ser algo mágico, envolvente, fascinante e conforme este início será

a construção de todo o restante do processo de alfabetização. Lerner (2002, p. 95) evidencia que o professor ao ler, ensina como se faz para ler, quando as crianças não sabem ler convencionalmente:

Durante este período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de textos. Quando se trata de uma história, por exemplo, cria um clima propício para desfrutar dele: propõe às crianças que se sentem ao seu redor para que todos possam ver as imagens e o texto se assim o desejam; lê tentando criar emoção, intriga, suspense ou diversão (conforme o tipo de história escolhida); evita as interrupções que poderiam cortar o fio da história e, portanto, não faz perguntas para verificar se as crianças entendem, nem explica palavras supostamente difíceis; incentiva as crianças a seguir o fio do relato (sem se deter no significado particular de certos termos) e a apreciar a beleza daquelas passagens cuja forma foi especificamente cuidada pelo autor.

Finalizando, para a escola formar escritores competentes, é preciso sempre oferecer condições das crianças, desde a educação infantil, criarem seus próprios textos, com oportunidade de avaliarem o seu percurso criativo de aprendizagem, com debate em roda sobre as criações e referências bibliográficas usadas pelo autor. Incontestavelmente, isso só se torna possível, se tiverem construído um vasto repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar e simplesmente recriar suas próprias obras. Portanto, não se cria nada no vazio; é preciso, para formar bons escritores e leitores, uma prática continuada de produção de textos e leituras diárias, de diversos portadores e gêneros.

3.2.2 Concepções infantis sobre a leitura

*A atividade fundamental desenvolvida pela escola
para a formação dos alunos é a leitura.
É muito mais importante saber ler do que saber escrever.
O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado
para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades,
mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu
em grande parte sua tarefa.*

Cagliari

Tanto quanto na escrita, acreditamos no potencial da leitura, ainda mais no início desta fase da educação infantil, pois, afinal, se a criança pegar gosto por esta tarefa, será um leitor ávido durante toda sua vida, daí o papel essencial da escola em perceber esta

importância e não esquecer desta principal meta. Ler deve ser uma atividade diária e não se deve deixar para o final da aula, se der tempo. O melhor horário da leitura é no início, destacando-se por ser a parte nobre de todas as atividades.

Podemos definir o ato da leitura como um processo de decifração e decodificação, sendo que em primeira instância, o leitor deverá decifrar a escrita, depois entender a linguagem e em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isto e formar sua própria interpretação, sua opinião a respeito do que leu (CAGLIARI, 1991, p. 150).

Porém, de acordo com Kato (1990b, p. 5), o ensino da linguagem de grande maioria de nossas escolas parece privilegiar as práticas de escrita, dando a entender que a prática de leitura é algo consequente, ou seja, que o aluno aprenderá a escrever e a leitura virá automaticamente. Não quer dizer que a prática de produção (escrita) não possa intervir favoravelmente na capacidade de recepção (leitura), principalmente levando em conta que o ato de escrever exige menos automatização e mais reflexão metalinguística. Porém, uma vez iniciado o processo de aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê, melhor se escreve, e quanto mais se escreve, melhor se lê.

Esta questão supracitada é algo muito grave, pois, afinal, só são exigidas dos professores sondagens de escrita para verificação dos níveis, já citados na pesquisa, e se deixa de lado a questão de como a criança está lendo ou mesmo, o que poderemos melhorar na aquisição da leitura dentro de sala de aula. Pode-se deduzir que a escola está falhando em não cumprir com seu antigo papel de ensinar a ler e escrever. É necessário uma socialização dos conhecimentos referentes a esta área da leitura, para que os professores entendam o processo de construção desse conhecimento, tornando mais eficiente seu trabalho. Uma avaliação do processo da leitura em que a criança se encontra, se prestaria a identificar possíveis falhas.

Muitas crianças já chegam à escola capazes de representar o que leem: pegam o livro, colocando na posição correta, abrem-no, olham-no atentamente, soltam um discurso em um determinado tom de voz, passando as páginas etc. O conteúdo do discurso pode ser o mesmo de um conto conhecido, caso já tenha visto bem ou mesmo uma explicação das ilustrações, ou outra forma qualquer. Mas com frequência, a linguagem que utilizam, ao mostrar que leem, não é igual a linguagem coloquial, própria da conversação, mas é uma imitação de uma linguagem diferente, própria da que se escreve. Exemplo: *Era uma vez um gigante muuuuuuito grande...* Esta conduta aponta um passo fantástico no que a criança já conquistou sobre esta competência (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p. 43).

Quando a criança não possui este pré-requisito em relação à leitura, é dever da escola proporcionar este gosto, o envolvimento com a leitura. Isto só é possível com uma rotina que a proporcione à criança leitura de vários contos e de todos materiais que possam ser lidos, ensinando-os o como se faz para ler: apresentação da capa e sua exploração, apresentação do autor, exploração da contracapa, que muitas vezes tem referências importantes para o entendimento do contexto, apresentação do sumário, se houver, a antecipação de alguns elementos do texto, a própria leitura com entonação de voz adequada, o prazer e a emoção de estar lendo aquele livro. Todos esses elementos vão proporcionar um bem-estar para a criança, marcando, sem dúvida, uma motivação para ela, aprender a ler e tornar-se uma criança letrada.

Uma atividade interessante para o início do ano de uma fase iniciante de Educação infantil (3-4 anos) é apresentar fichas contendo o nome de todas as crianças do grupo para que possam explorar e através da intervenção do professor, propor que tentem ler para reconhecer o seu. Aos poucos vai se confrontando com as letras de seus amigos, percebendo semelhanças e diferenças existentes entre um nome e outro. Por exemplo, em cartaz com pregas estão os nomes de duas meninas chamadas Maria e colocam o sobrenome em letras menores, ou mesmo atrás do cartão. Na hora da chamada, as crianças no final do semestre, já conseguem perceber qual o nome de cada Maria, pois usam para diferenciar um nome do outro a análise do sobrenome.

Mesmo não sabendo decifrar completamente, ainda não reconhecendo todas as letras, já são capazes de localizar em textos, certas palavras pedidas pelo professor. Por exemplo, em uma adivinha, as crianças terão que descobrir qual é a resposta certa e marcar com um traço embaixo ou mesmo marcar um **X**:

O QUE É, O QUE É?

DÁ UM PULO E SE VESTE DE NOIVA?

PANELA

PIPOCA

BICICLETA

Figura 3 - Adivinha com banco de palavras

A fim de resolver este problema, as crianças poderão usar alguns indicadores, dependendo de como estão percebendo a escrita: pode ser que escolham a palavra “panela” por começar com P, assim também como a resposta certa “pipoca”, outras poderão argumentar que a resposta certa é a última, por ser a maior das palavras, estando presas em

um nível inferior de leitura, outras em nível mais avançado poderão já perceber que “pipoca” tem como inicial o “P” e o “I”.

Quase todas as crianças já reconhecem e realizam uma leitura baseada em palavras que já estão estáveis em sua mente, como: “Coca-Cola”, “Bombril”, “Nestlé”, entre outras logomarcas com que mais interagem no seu dia a dia. Dessa forma, as crianças já conseguem ler, mesmo antes de conhecer todas as letras. A leitura antes do processo de decodificação, de acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 46), requer certas condições determinadas, tendo o texto em que a criança está interagindo certas sugestões que permitam compensar a insuficiência da decifração:

- Uma dica é a presença da imagem. A ilustração deve permitir previsões plausíveis do conteúdo do texto.
- O contexto e a situação que se convida a criança a ler são limitados e precisos: por exemplo, achar um nome de um colega entre os da chamada da classe. Ou um substantivo entre vários de uma mesma família (o volante entre as partes de um carro, por exemplo).
- Podem-se reconhecer e localizar palavras num texto previamente memorizado pela criança: uma canção, uma poesia, adivinhações, títulos de história infantis, etc.
- Pode-se ler em companhia de um leitor experimentado (adulto ou colega) que ofereça a informação necessária, estimule o reconhecimento de indicadores, esclareça o conteúdo da palavra, etc.

Kaufman (1994, p. 25-27) aponta considerações importantes sobre a pesquisa de Ferreiro, que elaborou um material interessante para avaliar a leitura das crianças: cartões contendo imagens e também um texto que consistia, segundo cada caso de uma palavra ou de uma oração. A conclusão final dessa pesquisa é que se chegou a cinco tipos de respostas diferentes que se destacam por sua perspectiva evolutiva:

Na primeira etapa, as crianças anteciparam o conteúdo do texto apenas em função da imagem que o acompanha, considerando em geral, que a escrita significava o nome do objeto presente na ilustração. (PALACIO; KAUFMAN apud KAUFMAN, 1994, p. 26):

Exemplo: Frente a um cartão no qual há um pato nadando na água, cujo texto é O pato nada, consideram que diz pato, assinalando toda a oração, sem que para eles sejam significativos o comprimento do que está escrito, os espaços em branco entre as palavras, nem as letras envolvidas.

Em uma segunda etapa, as crianças antecipam o significado do texto em função da imagem, porém se atém a algumas propriedades do texto (espaços entre palavras, comprimento, quando se trata de uma oração e também algumas letras conhecidas, que são

utilizadas como índices para apoiar sua opinião). (PALACIO; KAUFMAN, apud KAUFMAN, 1994, p. 26, grifo do autor):

Exemplo: no caso do cartão antes mencionado, uma resposta típica dessa categoria consiste em antecipar o nome do objeto (pato), porém, ao se observar detidamente o texto, acrescenta-se: “Não, não é possível que diga apenas pato, porque é muito comprido, deve dizer O pato está na água, ou algo assim...”

Outro exemplo de resposta dessa categoria seria o seguinte: “Diz pato”; pedimos-lhe que assinale aonde considera que diz pato (até aqui se trata de uma antecipação feita em função da imagem), olha o texto e diz “Aqui (assinando pato) diz pato esta (aponta o P) é a de papai. Aqui (indica o O) e aqui aponta para nada) não sei o que diz”. Neste caso, buscou uma letra conhecida (P) para apoiar sua predição, consistente em atribuir ao texto o nome do objeto: pato.

Em um momento mais avançado decifra silabando ou mesmo soletrando e chega a compreender algumas palavras do texto (PALACIO; KAUFMAN apud KAUFMAN, 1994, p. 26).

Exemplo: diante de um cartão onde há uma girafa e o texto é girafa tem pescoço comprido, uma menina lê: A gi... ra... fa... girafa, te... m... tem... pes... co...ç...ço... com... pri... do...” (faz cara de espanto), o que diz? A girafa o quê? Não entendo... (volta a tentar). “A girafa te... m...tem, ah! Tem pes...co...ç...ço...o, não sei o que tem...”.

Em um outro estágio, mais segura na leitura, decifra silabando ou soletrando e entende todo o texto: (PALACIO; KAUFMAN apud KAUFMAN, 1994, p. 27):

Exemplo: Outra menina, frente a outro cartão, no qual há vários brinquedos e o texto é Estes brinquedos são novos, lê da seguinte maneira: “Es...tes...brin...que...dos...s...ã...sã...o...n...no...vo...s Estes brinquedos são novos? Vamos ver...” (olha novamente o texto) “e...es...tes...Ah! Estes brinquedos são novos.”

E o último estágio compreende a leitura fluente, incluindo aqueles que liam dizendo a palavra sem cortar a emissão e os que olhavam durante alguns segundos e depois diziam a expressão completa (PALACIO; KAUFMAN apud KAUFMAN, 1994, p. 27).

Um dado percebido por Kaufman (1994, p. 28) é que todas as crianças atravessam uma etapa na qual procuram decifrar os textos, chegando a atravessar difíceis momentos de silabar ou soletrar, este período foi, em todos os casos, relativamente breve. Outra detalhe apresentado, é que sempre tentavam chegar a algum resultado significativo, e quando não era obtido (quer dizer, quando depois de tentativas de soletração ou silabação, não

chegavam a uma integração de sentido), manifestavam insatisfação e indagavam: “o que está escrito?”

Vale destacar que a criança não pode simplesmente passar pelas etapas de decodificação e não passar por um processo mais complexo que é se inteirar com o conteúdo do que está lendo. Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 47) apontam esta questão de maneira clara, colocando a importância da escola em ajudar a criança a buscar a compreensão:

Decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo. Jamais deveria acontecer, na escola, uma situação em que a compreensão não fosse prioritária. Para isso, é preciso ler sempre textos autênticos, cujo significado seja necessário desvendar com um objetivo claro e explícito.

Ao tentarmos ler não apenas utilizamos conhecimentos prévios acerca do que está escrito, mas também utilizamos estratégias para aprender a partir da leitura. O ensino das estratégias para aprender através da leitura, não deve ser aprendido em idades avançadas, mas já no início do processo de alfabetização, na educação infantil. “Ou se ensina desde o início da leitura – nos primeiros contatos da criança com textos escritos – ou nos arriscamos a aprovar pessoas que sabem decifrar, mas não utilizam a leitura como meio de aprendizagem nem de acesso à informação, nem de prazer etc.” (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p. 48).

Kato (1990b, p. 51-52) descreve as várias hipóteses sobre os processos mentais subjacentes à leitura e apresenta mais detalhadamente aquela que aponta a leitura como processo de reconstrução do planejamento do discurso por parte do escritor. Nesse processo de reorganização, também se refere às duas concepções contrárias sobre o processamento da leitura: a hipótese ascendente (*bottom-up*), na qual o leitor analisa o texto cuidadosamente e sintetiza a partir das partes menores, a fim de obter o significado do todo, e a hipótese descendente (*top-down*), na qual o leitor se baseia em seu conhecimento prévio e sua capacidade inferencial para fazer previsões sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas, como possibilidades complementares.

A autora (KATO, 1990b, p. 53) aponta também que o leitor proficiente é aquele que usa de forma adequada desses processos supracitados, tornando-o um leitor fluente e preciso. “As estratégias são determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura.”

Kato (1990b, p. 63) coloca alguns pontos importantes dos grandes teóricos cognitivistas Goodman e Smith, evidenciando-os no contexto de estratégias, que aparece hoje

como um conceito fundamental em teorias de análise e interpretação de texto. Para o primeiro:

[...] o processo receptivo nas línguas naturais é constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita de amostragem, predição, testagem e confirmação, estratégias essas que lhe fornecem, através do uso mínimo das informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como um jogo psicolinguístico de adivinhação

Para Smith (apud KATO, 1990b, p. 64), ler é buscar diretamente o significado, sem ter a preocupação de decodificar palavra por palavra ou letra por letra. Envolve mais especificamente formular perguntas e encontrar respostas relevantes, sendo a melhor estratégia de leitura.

De acordo com Kato (1990b, p. 64), ambos os autores valorizam a estratégia de adivinhação, ou melhor, a predição, sendo fundamental numa leitura significativa. Ela ocorre porque a leitura não abrange apenas as informações visuais presentes no texto, mas também informações não visuais, do mundo cognitivo do leitor. É através da interação do visual com os conhecimentos arquivados na memória do leitor que será possível antever, ou predizer, o que o encontrará no texto.

Solé (1998, p. 72- 73) aponta as necessidades das estratégias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute. Portanto, o ensino de estratégias de compreensão ajuda a dotar os alunos de recursos necessários a aprender a aprender. Comenta algo interessante sobre as estratégias, que muitas consideram como técnica, o fato de apresentar uma lista ocorre o perigo de converter o que é um meio em um fim do ensino em si mesmo, sendo que não é a intenção da autora. “O que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto.”

Solé (1998, p. 74) sugere as seguintes estratégias: as que permitem atualizar os conhecimentos prévios relevantes (as prévias e durante a leitura), outras que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a compreensão enquanto se lê e tomar resoluções adequadas ante erros ou falhas em compreensão (durante a leitura). Finalizando as que são dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e ampliar o conhecimento que se obteve com a leitura (durante e depois da leitura).

Soligo (2000) coloca de uma forma bastante didática, enriquecendo os teóricos supracitados, a concepção de estratégia de leitura: “uma estratégia de leitura é um amplo

esquema para obter, avaliar e utilizar informações. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação”.

A estratégia de seleção (SOLIGO, 2000) vai permitir que o leitor se atenha apenas aos aspectos úteis do texto, desprezando os irrelevantes. Ao ler, fazemos isso o tempo todo: nosso cérebro reconhece que não há a necessidade de se deter na letra “H” da palavra “hospital”, ou mesmo da letra “U” que procede o “Q” de querida, por exemplo.

Outra estratégia apontada por Soligo (2000), é a de antecipação que aponta a possibilidade de prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em hipóteses. Se o conteúdo for conhecido e a linguagem não for difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas no texto ou até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem prejudicar a compreensão textual. Além de palavras, também podemos antecipar significados. Um exemplo confirmando esta estratégia é este texto extraído de um “blog” que tem denominação “texto louco”, mas que possui uma mensagem bastante interessante. Tente ler e veja como funciona:

UM TEXTO LOUCO

“É POSSÍVEL LER MESMO FALTANDO LETRAS...”3M UM D14 D3 V3R40, 3574V4
 N4 PR414, 0853RV4ND0 DU45 CR14NC45 8R1NC4ND0 N4 4R314. 3L45
 7R484LH4V4M MU170 C0N57RU1ND0 UM C4573L0 D3 4R314, C0M 70RR35,
 P4554R3L45 3 P4554G3NS 1N73RN45. QU4ND0 3575V4M QU453 4C484ND0, V310
 UM4 0ND4 3 D357RU1U 7UD0, R3DU21ND0 0 C4573L0 4 UM M0N73 D3 4R314 3
 35PUM4. 4CH31 QU3, D3P015 D3 74N70 35F0RC0 3 CU1D4D0, 45 CR14NC45
 C41R14M N0 CH0R0, C0RR3R4M P3L4 PR414, FUG1ND0 D4 4GU4, R1ND0 D3 M405
 D4D45 3 C0M3C4R4M 4 C0N57RU1R 0U7R0 C4573L0. C0MPR33ND1 QU3 H4V14
 4PR3ND1D0 UM4 GR4ND3 L1C40; G4574M05 MU170 73MP0 D4 N0554 V1D4
 C0N57RU1ND0 4LGUM4 C0154 3 M415 C3D0 0U M415 74RD3, UM4 0ND4 P0D3R4
 V1R 3 D357RU1R 7UD0 0 QU3 L3V4M05 74N70 73MP0 P4R4 C0N57RU1R. M45
 QU4ND0 1550 4C0N73C3R 50M3N73 4QU3L3 QU3 73M 45 M405 D3 4LGU3M P4R4
 53GUR4R, 53R4 C4P42 D3 50RR1R!! S0 0 QU3 P3RM4N3C3 3 4 4M124D3, 0 4M0R 3
 C4R1NH0. 0 R3570 3 F3170 4R314.4BR4C05...

Figura 4 - Texto louco: uso da estratégia de antecipação

Fonte: (TRÊS ..., online).

No caso de crianças de Educação Infantil, que já possuem um conhecimento prévio da língua, pode-se fornecer um texto que já conheça de cor, uma receita, uma poesia

entre outros. Tire algumas letras e peça para que leiam e vejam que também são capazes de realizar tal estratégia.

A estratégia de inferência vai permitir captar o que não está dito no texto de forma expressa. A inferência são as possíveis adivinhações baseadas nas pistas dadas pelo texto, tendo como referências os conhecimentos do leitor. As inferências podem se confirmar ou não, de qualquer forma não são adivinhações aleatórias. (SOLIGO, 2000). O professor pode contar uma história com bastante ação e pode dar umas paradinhas para que veja a reação e os palpites do grupo sobre o desenrolar da trama.

A última estratégia, denominada verificação, constitui para Soligo, (2000) em tornar possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias. Verifica-se numa checagem para sustentar, ou não o entendimento do texto. Uma dica para a utilização desta estratégia é anotar na lousa, por exemplo, no início da história contada pelo professor, algumas hipóteses do que poderia acontecer com os personagens e depois no final realizar a checagem verificando qual a hipótese mais se aproximou do texto apresentado.

Diante deste contexto, é imprescindível colocar o ato da leitura como uma prática social ligada ao meio, a uma finalidade clara e nunca ser ligada a um fim em si mesmo, como acontece ainda em muitas escolas que não esclarecem ao aluno o objetivo de tal leitura, a sua necessidade para uso pessoal. Soligo (2000, s/p) coloca de maneira clara esta questão:

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se respondem a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se fazem desenhos para mostrar o que não gostou e raramente se lê em voz alta, ou seja: a prática constante da leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

Concluindo, a escola deve repensar sua prática, tornando-a algo interessante e desafiador, para que o aluno consiga despertar seu interesse para algo muito gostoso, que é ler: “[...] uma prática de leitura que não desperte nem cultive o desejo de ler não é um prática pedagógica eficiente” (SOLIGO, 2000, s/p).

3.3 Os Referenciais Curriculares (Nacional e Municipal) e o trabalho com leitura e escrita

Como podem as crianças desenvolver a ideia de que a linguagem Falada e escrita não são a mesma coisa? Só pode haver uma resposta: Escutando linguagem escrita lida em voz alta.

Frank Smith

Para entendermos melhor a denominação de referencial, precisamos entender o que vem a ser referência e encontramos no dicionário Aurélio (FERREIRA, online) algumas definições coladas respectivamente:

Referencial: Conjunto de elementos que formam um sistema de referência. Conjunto dos elementos ligados a esse sistema.
 Referência: Ato ou efeito de referir. Relação de umas coisas com outras. Alusão. Autoridade, texto a que se refere: indicar com referências. / Sinal colocado acima de uma letra ou palavra, com o qual se chama a atenção do leitor para uma nota explicativa. Obra de referência, obra não para ler, mas para consultar.

Desta forma, podemos compreender que o Referencial Curricular não é algo imposto, mas compreende um documento que deve ser utilizado pelos professores, pois possui um conjunto de elementos importantes que forma um sistema de referências, que serve para consultar e realizar uma relação no caso da definição entre uma coisa e outra, no caso entre a teoria proposta e a prática de cada professor que o utiliza.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) acabou sendo um marco, em termos de reforçar a importância da Educação Infantil, tornando a criança um ser participativo dos programas educacionais. No Brasil, atualmente falar de Educação Infantil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Isso porque foi a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas consequências para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados.

O documento (RCNEI) foi organizado em três volumes, sendo que o primeiro livro, denominado de *Introdução*, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil. Apresenta também um breve histórico sobre as creches e pré-escolas. Reforça-se a ideia da necessidade de integração entre educar e cuidar.

Os dois outros volumes são denominados: âmbitos de experiência, sendo o segundo chamado de *Formação Pessoal e Social*, que abarca os processos de construção de identidade e autonomia das crianças e, o terceiro, denominado *Conhecimento de Mundo*, que apresentam alguns sob-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No que se refere à linguagem oral e escrita, no terceiro volume, apresenta uma boa alternativa para que o professor possa se apoiar na elaboração de suas aulas, pois propõe de maneira bastante clara vários aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança na questão da compreensão da linguagem. Possui os conteúdos e orientações didáticas referentes às crianças de zero a três anos e também de quatro a seis, afinal, por ser um documento mais antigo abarca a idade de seis anos, sendo agora definida como idade inicial do ensino fundamental.

Existem três blocos de conteúdos a que o professor deve se ater para a construção de crianças competentes dentro do processo de leitura e escrita: **falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita.**

No que se refere ao primeiro bloco: **falar e escutar**, apresenta considerações relevantes que merecem ser colocadas, como a questão de compreender a criança na valorização das interações comunicativas, no respeito ao diálogo, tendo sempre a parceria do professor, em um clima de confiança, afeto e respeito:

Nessa perspectiva, o professor deve permitir e compreender que o freqüente burburinho que impera entre as crianças, mais do que sinal de confusão, é sinal de que estão se comunicando. Esse burburinho cotidiano é revelador de que dialogam, perguntam e respondem sobre assuntos relativos às atividades que estão desenvolvendo – um desenho, a leitura de um livro etc. – ou apenas de que tem intenção de se comunicar. (BRASIL, 1998, p. 138).

Pensando desta forma, quando o professor mantém um ambiente organizado e as crianças entendem que o espaço escolar é momento de aprendizagem, são inevitáveis os comentários das crianças, os chamados burburinhos, que devem se vistos como algo positivo, afinal as crianças aprendem através da interação, como observamos nas teorias estudadas.

Outro aspecto relevante ainda desse bloco: **falar e escutar** é a importância das rodas de conversa que devem ser aproveitadas não para “jogar conversa fora”, mas, para o desenvolvimento da linguagem e para novos acréscimos no conhecimento, ao abordar assuntos como o projeto de construção de um cenário para brincar, a organização de um

passeio, a ilustração de um livro, assuntos que estão em pauta na mídia e que geram interesse das crianças, sobre um filme assistido, sobre a leitura de um livro etc (BRASIL, 1998, p. 138).

Continuando a apreciar o documento, existe uma exposição sobre a importância das narrativas, colocadas como porta de entrada para o mundo da literatura, diferentemente do relato, que compõe algo real.

As histórias estão associadas a convenções, como “Era uma vez”, frase de abertura formal, “foram felizes para sempre”, fecho formal. Distingue-se dos relatos por se configurarem como ficção e não como fato, como realidade; relacionando-se, portanto, com o construído e não com o real. (BRASIL, 1998, p. 140).

Dentro do conteúdo **práticas de leitura**, podemos verificar várias concepções expressas em outros autores já comentados anteriormente, sobre a importância da prática de leitura de diversos gêneros de textos que também são apontadas no Referencial. Nesta premissa podemos concluir que é relevante a participação da criança nas situações em que os adultos leem livros de diferentes gêneros textuais, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc, como também a criança deve participar de situações em que leiam, ainda que não o façam de maneira convencional. (BRASIL, 1998, p. 140).

Nas orientações didáticas ao tema, um detalhe merece destaque: é a valorização de algumas condições para que realmente favoreçam as práticas de leitura. Uma delas é: “[...] dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com ajuda das crianças.” Diante dessas concepções é evidente que deveria ser disponibilizada para todas as salas de aula uma estante de livros e que o acesso a este material deveria constituir uma regra em todos os espaços pedagógicos. Comparamos esta situação à de um carpinteiro que não tem, por exemplo, uma desempenadeira, dentro de seu trabalho. No caso da educação a ausência de livros torna inviável atingir os objetivos do letramento. Mais do que disponibilizar os livros às crianças, ainda colocam a possibilidade de empréstimos regulares de livros para levarem para casa. O documento é bastante claro com sua intenção: “[...] possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares” (BRASIL, 1998, p. 144).

No conteúdo **práticas de escrita** destacarei três itens que consideramos essenciais para a criança, sendo: “[...] participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita”, também a “[...] produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins” e prática de escrita de próprio punho,

utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna (BRASIL, 1998, p. 145). Nestas concepções, a escola deve propiciar um ambiente no qual a criança se sinta capacitada em produzir textos, mas para que produza, é necessário primeiramente que presencie momentos de leitura para a melhoria de seu repertório, depois a criança deve entender a construção da escrita, necessitando de participar de construções coletivas e o outro desafio será a criança ter oportunidade de expressar suas hipóteses sobre a escrita, na construção de pequenos textos (individual ou em duplas).

Dentro das orientações didáticas, é apontada a necessidade de a criança entender as condições nas quais a escrita é produzida, para fazê-lo de próprio punho: para que, para quem, onde e como. Sempre devem ser expressas na consigna do professor que é mediador de sua sala. Muitas vezes, presenciamos comentários de professores que se dizem frustrados, frente ao atraso das crianças na escrita e eles se sentem tristes também pelo “comportamento desinteressado” delas quando se vai propor, por exemplo, uma escrita em duplas, percebe-se que as crianças não querem fazer. Nesta instância é essencial que o professor reveja sua prática, pois às vezes não foi explicitada com as crianças a função que aquela escrita terá, além do mais, é necessário um trabalho sistematizado, construído permanentemente, dia a dia.

Com a participação conjunta de escritas, a criança pode adquirir várias competências e habilidades expressas pelo RCNEI (BRASIL, 1998, p. 146, grifo nosso):

- **Repetir** palavras ou expressões literais do texto original;
- **Controlar** o ritmo do que está sendo ditado, quando a fala se ajusta ao tempo da escrita;
- **Diferenciar** as atividades de contar uma história, por exemplo, da atividade de ditá-la para o professor, percebendo, portanto, que não se diz as mesmas coisas nem da mesma forma quando se fala e quando se escreve;
- **Retomar** o texto escrito pelo professor, a fim de saber o que está escrito e o que ainda falta escrever;
- **Considerar** o destinatário ausente e a necessidade da clareza do texto para que ele possa compreender a mensagem;
- **Diferenciar** entre o que o texto diz e a intenção que se teve antes de escrever;
- **Realizar** várias versões do texto sobre o qual se trabalha, produzindo alterações que podem afetar tanto o conteúdo como a forma em que foi escrito.

Outro elemento importante para o processo de alfabetização e letramento dentro da educação infantil é o trabalho com o próprio nome e de todos os colegas de sala,

pois a partir deste trabalho valioso, as crianças vão adquirindo um repertório básico de letras que lhe servirá como referência para produzir novas escritas.

Com as crianças maiores (5 anos), que já possuem um repertório de conhecimento sobre a língua, o professor pode usar este elemento para favorecer a aprendizagem do grupo, reunindo-os em hipóteses diferentes de escrita, por exemplo, alfabético com silábico-alfabético, silábico-alfabético com silábico e o silábico com o pré-silábico, desta forma haverá troca de conhecimentos entre as duas crianças e aquela que se encontra em uma hipótese inferior poderá desequilibrar suas estruturas cognitivas e redefinir uma outra hipótese, avançando em seu desenvolvimento da escrita. Assim é posto no RCNEI:

Quando uma criança dita e outra escreve, aquela que dita, atua como revisora para aquela que escreve, por meio de diversas ações como ler o que já foi escrito para não correr o risco de escrever duas vezes a mesma palavra, diferenciar o que “já está escrito” do que “ainda não está escrito” quando a outra se perde, observar a conexão entre os enunciados, ajudar a pensar em quais letras colocar e pesquisar, em caso de dúvida, buscando palavras ou parte de palavras conhecidas em outro contexto etc. (BRASIL, 1998, p. 147).

É proposto ainda neste documento, trabalho com a reescrita de texto, tendo como objetivo a eliminação de dificuldades inerentes à produção, pois consiste em recriar algo a partir do que já existe. Compreende, portanto, situações nas quais as crianças reescrevem um texto que já está escrito por alguém, sendo uma versão própria de um texto já existente. Pode-se propor uma reescrita de uma história, de uma lenda, ou mesmo uma notícia pela qual se interessaram no jornal (BRASIL, 1998, p. 148).

Dentro da distribuição do tempo, existem as modalidades organizativas que possibilitam o planejamento prévio do professor: atividades permanentes, projetos e sequências.

Estas atividades permanentes são aquelas que exigem uma certa regularidade e constância, o que destacamos é o ato de contar histórias apontado também no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 153):

Contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. Nesses momentos, além de contar, é necessário ler as histórias e possibilitar seu relato pelas crianças. É possível também a leitura compartilhada de livros em capítulo, o que possibilita às crianças o acesso, pela leitura do professor, a textos mais longos.

Dentro da atividade permanente, a prática de contar histórias deve ser uma rotina dentro da educação infantil, possibilitando momentos de enriquecimento cultural, pois,

as crianças poderão recontar e aprender a estruturar um texto, além de ser fonte de referência para construções individuais e coletivas de escrita.

Como educadora, podemos verificar que o RCNEI constitui um documento que pode ser consultado diariamente nas escolas, pois oferece sugestões de atividades prontas de letramento na educação infantil. Mostra o melhor a se seguir para se chegar a uma melhoria de ensino, principalmente a professores que assumem uma turma de educação infantil e nunca trabalharam antes com esta faixa etária. Este documento pode ser uma base de formação, para estudos posteriores. Cerisara (2002, p. 336) aponta uma ressalva, quanto à organização e o conteúdo trabalhado no documento, apontando que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho: “Isso porque a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças”.

E em outro momento (CERISARA, 2002, p. 338), coloca que a versão final reafirmou a prematuridade da elaboração deste documento, uma vez que ainda permanece a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se se adequa à especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em exercício dos sentidos que o termo “currículo” carrega. Acreditamos de modo diferente, da proposta supracitada, pois afinal, é estudando, escrevendo e analisando a teoria que podemos nos deparar com a prática para verificar os aspectos assertivos da proposta e aqueles que devem ser mudados.

A coordenação central da Secretaria Municipal de Educação de Franca, pesquisando países de sucesso educacional, verificou que havia nesses centros um currículo especial com metas mais estruturadas. Diante disso, a equipe gestora elaborou os Referenciais Curriculares das Escolas Públicas Municipais de Franca (RCEPMF), visando dar maior identidade à educação da cidade. Uma das maiores mudanças do RCNEI para o do município é que este define para o aluno as habilidades e competências essenciais para a formação plena do cidadão. Porém, é importante analisar outras situações do novo documento municipal.

O novo texto com edição revisada saiu no final de 2008, mas já havia estudos em 2007, nas reuniões pedagógicas da cidade. O RCEPMF é composto de vinte e cinco capítulos mais as referências bibliográficas, sendo colocados vários assuntos importantes para estudos pedagógicos, como: currículo, gestão escolar, função social da escola, entre outros. Serão destacados na pesquisa somente os capítulos que propõem uma melhoria na construção de leitores e escritores na educação infantil.

Vale destacar, no capítulo seis, que é definido como a visão da construção do conhecimento, vários aspectos importantes dentro desta concepção, partindo da valorização da pesquisadora Emilia Ferreiro com a publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita” em 1986, na quebra de paradigmas que permitiram compreender o que se escondia atrás do fracasso escolar. A autora recolocou no centro da aprendizagem o sujeito ativo e inteligente que Piaget descreveu, um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita, por estar presente no mundo onde vive. Ferreiro aponta de maneira revolucionária a ideia de que o sujeito precisa pensar sobre a escrita para se alfabetizar (FRANCA, 2009, p. 28).

O capítulo abarca também questões interessantes sobre o construtivismo e sobre o papel do professor construtivista, caracterizando vários aspectos procedimentais que podem nortear o dia a dia do professor, como:

- Respeitar a faixa etária de desenvolvimento cognitivo em que está o aluno.
- Dar tempo ao aluno para exploração de conceitos.
- Provocar conflitos cognitivos, levando o aluno a pensar, selecionar, optar e conferir suas escolhas, refazendo-as se necessário.
- Planejar e direcionar as atividades que envolvam o aluno como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.
- Oferecer as informações necessárias, possibilitando ao aluno a compreensão global dos fatos e suas relações.
- Analisar tudo que o aluno faz: descobrir o que ele domina, utilizar-se de suas hipóteses (erradas) para compreender a sua forma de pensar e refazer seu planejamento.
- Construir com seus alunos regras de convivência social, buscando passá-los da heteronomia para a autonomia.
- Enfatizar o trabalho coletivo organizado e ativo.
- Incentivar o respeito mútuo.
- Realizar a auto e heteroavaliação.
- Realizar um processo de avaliação contínua, cooperativa, diagnóstica e formativa.
- Tornar o aluno agente do processo ensino-aprendizagem direcionando-o, questionando-o, permitindo e exigindo-lhe ação.

Outros capítulos merecem ser estudados pelo professor de educação infantil, como: Pedagogia por projetos, aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências e uma proposta curricular voltada para competências e habilidades, porém não merecem um estudo aprofundado nesta pesquisa.

O capítulo doze do RCEPMF, “Alfabetização e letramento”, apresenta uma curiosidade sobre o termo letramento, de acordo com Soares (apud FRANCA, 2009, p. 50), é uma tradução para a língua portuguesa da palavra inglesa “*literacy*”, que se expressa como condição ou estado da pessoa que domina a leitura e a escrita, que faz uso competente e

constante da leitura e escrita. A pessoa estando na condição de letrada é socialmente, politicamente e culturalmente inserida no mundo. É apresentado como um desafio mundial a universalização do letramento.

O documento coloca explícito o desafio da escola em conciliar os dois processos: o de alfabetização e do letramento, na tentativa de assegurar aos alunos a apropriação da linguagem oral e escrita de forma convencional e a plena condição do uso da leitura e escrita nas práticas sociais. Expõe ainda um argumento de Val (apud FRANCA, 2009, p. 51) concebendo a articulação alfabetização e letramento na sala de aula como competência dos docentes no que se refere aos conhecimentos teórico-metodológicos envolvidos no processo de apropriação, compreensão, valorização e uso da cultura escrita.

O capítulo direcionado especialmente às crianças da educação infantil, “A importância do trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos”, aponta algumas considerações sobre a história da educação infantil no Brasil, de início com função assistencialista pela inserção da mulher no mercado de trabalho, posteriormente, passando para a função sanitária e higiênica, até atingir recentemente, a função pedagógica.

A leitura evidencia o quanto é importante uma rotina, na educação infantil colocando caracterizações sobre organização do espaço pedagógico e o estabelecimento de uma minuciosa e detalhada programação, como: a hora da roda, a hora da atividade, artes plásticas, hora da história, hora da brincadeira, hora do almoço, hora do descanso, hora do lanche/higiene, atividades físicas/parque e atividades extra-classe.

A hora da história aponta o aspecto de o professor contar várias histórias para as crianças, mesmo se a criança ainda não for capaz de ler sozinha. Evidencia também a importância deste momento para a educação global da criança e também para a alfabetização, na compreensão de sua função social. Portanto, o professor está bem amparado na questão de orientações para a sua prática, vale verificar se realmente os referenciais estão sendo usados e se as políticas públicas estão colaborando para atingir os objetivos propostos pelos documentos.

O professor de Educação Infantil deve ser muito bem preparado durante a formação escolar e em serviço, pelos encontros pedagógicos fundamentados nos referenciais, numa formação continuada. Os documentos não devem ficar presos no fundo da gaveta, só para dizerem que algo foi feito pela educação infantil, mas devem ser colocados em prática. Seja pelas políticas públicas, ao analisar a realidade da burocracia escolar e oferecer recursos materiais para a concretização dos objetivos propostos, seja pelo profissional polivalente que deve trabalhar pensando na importância dos objetivos da Educação Infantil na formação do

pequeno cidadão. Diante deste contexto, vale verificar se os professores fazem uso de todo este aparato teórico na elaboração de suas aulas e em seus objetivos, no que se refere a leitura e escrita na educação infantil.

É importante colocar que o documento ainda representa uma forma de orientação aos professores que não possuem outro mecanismo para aprimorar sua prática sobre o que trabalhar e como trabalhar na Educação Infantil podendo ajudá-los a desenvolver um trabalho de boa qualidade. Não se trata de um manual de receitas prontas, e nem deveria ser, mas ainda há a necessidade de revisões feitas pelos próprios professores, de maneira a adequar ao seu dia a dia, a pensar na práxis. cremos que estes documentos precisam ser aprimorados constantemente, pois afinal, cada professor os interpreta de uma forma e os aplica em sala de aula a sua maneira, adequando-os de acordo com sua realidade. Estas versões diferentes e novas versões que ainda virão, poderiam ser aproveitadas pelas secretarias, tendo como mecanismo de divulgação uma revista, por exemplo. Nesta, poderiam ser colocadas várias práticas positivas de destaque que realmente deram resultado, valorizando as crianças e também os professores como seres aprendentes. A divulgação é um ótimo mecanismo para socializar as grandes riquezas que ainda estão anônimas dentro da sala de aula.

CAPÍTULO 4 O LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FRANCA: Descrição e análise de dados

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.

Larrosa Bondía

A primeira etapa desta pesquisa, de caráter quanti-qualitativo, com base em observação participante e em entrevista semi-estruturada, com os sujeitos selecionados, consistiu em revisão de literatura sobre o tema. A seguir passamos a efetuar a descrição e análise dos dados. O tratamento que daremos às informações é pela metodologia de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (apud TRIVIÑOS, 2006, p. 160), proporciona um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e diretos de descrição do conteúdo dos discursos, obter indicativos que permitam intervenções de conhecimentos relativos às condições de emissão das mensagens. (ver p.23-25, deste texto)

A pesquisa, para ser compreendida, deve ter claro o recorte dentro de um universo. Cruz Neto (1994, p. 53) concebe a pesquisa de campo como um recorte que o pesquisador deve fazer em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentem o objeto de investigação.

Sendo assim, é importante caracterizarmos o espaço da pesquisa, Franca, uma cidade de porte médio, a nordeste do estado de São Paulo. A amostra está focada no grupo da Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica.

Franca é uma cidade do interior do estado de São Paulo. Sua população estimada em 2009 é de 330.938 habitantes. Faz limite com outras cidades paulistas como Batatais, Cristais Paulista e Patrocínio Paulista, e divisa com as cidades mineiras de Ibiraci, Passos e Claraval. É uma cidade de grande destaque no Brasil, conhecida como a maior produtora de calçados do país e da América Latina, com grandes indústrias de grande e médio porte, como Ferracini, Amazonas, Vitelli, Mariner, Bull Terrier e Democrata, entre outras. Importante examinar que tais indústrias respeitam normas sociais definidas, por organismos internacionais, entre elas, a não participação de mão de obra infantil. Também é destaque na economia francana, o polo de lapidação de diamantes, além de outras indústrias: confecções, como de lingerie, metalúrgicas, alimentos e bebidas, móveis, entre outras.

Vale destacar também que o ensino em Franca tem melhorado gradativamente, tendo como ponto de referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, em 2007, teve como índice, a nota 5,2 (conforme mostra a Tabela 1), enquanto outras cidades de destaque do Estado ainda apresentam médias inferiores: São Carlos (4,9) e Ribeirão Preto (4,7). O resultado das escolas francanas também se destaca se comparado ao de cidades do mesmo porte como Bauru (4,6), Piracicaba, (4,6) e até mesmo da capital São Paulo (4,1). O Ministério da Educação e Cultura ainda não apresentou uma listagem para saber em qual posição Franca está no Estado.

Índices do IDEB observados em 2005, 2007 e as Metas para a rede Municipal de Franca:

Tabela 1 - Índices do IDEB observados em 2005, 2007 e as Metas para a Rede Municipal de Franca

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	5,2	-	5,6	6,0	6,2	6,4	6,7	6,9	7,1
Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

O que está servindo de base para analisar e avaliar o índice do IDEB, é a prova Brasil. E o Ministério da Educação e Cultura (MEC) faz o cálculo de metas projetadas em anos ímpares. Não houve divulgação dos resultados de 2009, mas a meta para Franca é atingir um índice de 5,6, conforme mostramos na tabela supracitada.

Sabe-se que o Referencial pode ser um mecanismo para o aumento deste índice, mas existem outras interferências para o bom trabalho dentro da educação infantil, podendo esta ser uma alavanca nesse crescimento, daí o grande interesse da pesquisadora em verificar como a leitura e escrita estão sendo apresentadas na educação Infantil das escolas municipais de Franca.

A Rede Municipal atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e também o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A Estadual atende também ao Ensino Fundamental e Médio e as particulares atendem a todos os níveis de Educação. É de se notar, o alicerce da Educação Básica (Educação Infantil) pertence à Rede municipal, está “nas

mãos” de suas propostas. O Educacenso¹⁸ de 2009 comprova esses dados apontados, no índice de matrículas, comparadas a rede Estadual e Particular, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Educacenso comprovando o índice de matrículas da Rede Municipal comparado ao Estadual e Privado

Município	Dependência	Matrícula Inicial																	
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental ²	Médio ²	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
FRANCA	Estadual	13	2	9.899	19.023	12.405	1.432	38	6	624	1.017	0	0	291	388	58	0	1	0
	Municipal	199	3.624	12.886	0	0	0	616	1.025	332	588	0	4	246	0	0	0	15	3
	Privada	2.779	1.676	3.788	3.147	1.846	1.408	0	0	0	0	24	92	500	13	6	2	0	0
	Total	2.991	5.302	26.573	22.170	14.251	2.840	654	1.031	956	1.605	24	96	1.037	401	64	2	16	3

¹Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial

²Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Pelo visto, grande parte das crianças passam pela Educação Infantil de Franca, se levarmos em conta que o Ensino Fundamental (anos iniciais) compreende crianças de 1º. até o 5º. ano, atendendo alunos de 6 até 10 anos, aproximadamente. A Educação Infantil, definida como pré-escola na tabela, compreende crianças de 3 anos e meio até 5 anos, sendo assim a maioria das crianças de Franca passam pela Educação Infantil, daí a necessidade de valorar este nível de aprendizagem no trabalho da lecto-escritura.

O foco de pesquisa é verificar como está o desempenho no ensino de leitura e escrita nas 77 escolas que atendem estes 3.624 alunos da rede pública municipal de Franca. Deste universo, foi feito um recorte, sendo selecionadas basicamente três salas de Educação Infantil (duas de regiões periféricas da cidade e uma no centro da cidade). Como sujeitos, foram apontados três pais de alunos, o mesmo percentual de professores e de coordenadores e/ou diretores (gestores).

As escolas serão referenciadas em A, B e C, para preservar sua identidade. A Escola A possui quatro salas de aula e uma secretaria, atendendo crianças de três anos e meio e quatro anos e meio, definido este nível de educação infantil como fase um e de quatro anos e meio até cinco anos e meio, definida como fase dois. Além da educação infantil, abrange

¹⁸ MEC – INEP.

também o primeiro ano (cinco anos e meio até seis e meio). Seu espaço físico é bastante restrito, mas possui incluída na parte exterior da construção uma casinha de bonecas para as crianças brincarem em ocasiões programadas pela educadora.

A escola B é localizada também na periferia de Franca, só que comporta outros níveis, atendendo crianças de três anos e meio (Educação Infantil) até o quinto ano (aproximadamente crianças de dez anos). Em 2009, possuía uma escola de extensão na qual foi realizada a pesquisa em um bairro próximo à sede. Já no ano de 2010, esta extensão deixou de existir para ser integrada à escola, facilitando o controle da gestão pedagógica.

A escola C está localizada mais ao centro da cidade, frequentada por uma clientela de melhor nível econômico. Atende crianças da fase um e dois (Educação Infantil) e 1º ano. Foi realizada esta seleção propositalmente, na intenção de verificar se existem diferenças de estratégias quanto ao trabalho com a língua e se conseqüentemente existem mais recursos da escola C em relação às outras no que se refere à aprendizagem da língua, como livros, revistas etc.

A aproximação com as diretoras foi tranquila, mostraram-se cordiais, devido ao trabalho pedagógico que a pesquisadora já exerce na rede como educadora. As entrevistas foram coletadas no mesmo dia, com exceção da diretora da escola C que precisou agendar um novo horário, alegando estar bastante atarefada com outros compromissos e no dia combinado deixou a coordenadora pedagógica para responder as questões.

As considerações apresentadas durante a pesquisa demonstram uma realidade muito complexa dentro do objeto educação, portanto, de acordo com Lehfeld (apud VERZOLA, 2005, p. 43), sempre haverá um sujeito, que vivencia o fenômeno sócio-político; diante disso, o pesquisador não analisará o objeto como um espectador neutro, negando toda experiência na sua área de estudo. Afinal, nem poderia ser diferente, pois, a educação deve ser trazida às discussões visando melhorias sociais, daí a importância de ser um projeto da área do Serviço Social, na tentativa de ampliar saberes que possam contribuir realmente para a melhoria das condições de vida de educadores e outros profissionais da área.

Em um primeiro momento, é importante contextualizar o objetivo maior da pesquisa: verificar a estruturação e operacionalização da leitura e escrita nas salas de Educação Infantil, discutindo os pontos de vista dos sujeitos (diretores e/ou coordenadores pedagógicos, professores, pais e crianças), que participam desse espaço de uma realidade maior, a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Foram aplicadas perguntas diversificadas para cada categoria de sujeitos (diretoras, professoras, pais) e com as próprias crianças a pesquisadora entabulou um diálogo livre sobre as histórias ouvidas na escola,

aquelas mais significativas durante o ano, oportunizando analisar a oralidade e repertório qualitativo dos gêneros textuais trabalhados na sala de aula.

4.1 Visão dos diretores sobre o trabalho com a leitura e escrita

*Se os teus projetos forem para um ano, semeia o grão.
Se forem para dez anos, planta uma árvore.
Se forem para cem anos, educa o povo.*

Provérbio chinês

O papel do gestor na escola deve eliminar em primeiro plano os aspectos burocráticos que atrapalham o andamento da escola como um todo. E o bom desempenho dos alunos constitui o principal mecanismo de mudança para a escola e para toda a sociedade. Mas, o que geralmente se percebe é que a atividade fim, envolvendo estudo, estabelecimento de aprendizagens significativas para cada grupo de idade e ações junto aos docentes, ao final do processo, é perdida. A burocratização desses meios tem se prestado, muitas vezes intencionalmente, para se evitar que se alcancem os fins declarados nas propostas curriculares em diversos níveis.

Discutir nesta dissertação esses aspectos burocráticos, não pertence ao objetivo proposto, porém, vale colocar que a escola deve conquistar um conhecimento de qualidade, onde a leitura e escrita dentro da Educação Infantil componham instrumentos para a formação de crianças competentes nessas habilidades e deve propor também nos momentos de estudo (REPs), oportunidades de melhoria neste aspecto. Um dos mecanismos para a divulgação de nossa cultura aos alunos é conquistar uma biblioteca que motive uma democratização de conhecimento e liberdade de circulação das crianças, ao contrário do que Cagliari (1991, p. 177) coloca:

Alguns diretores transformam as bibliotecas em museus que os alunos vão visitar uma vez por ano, quando ao contrário, a biblioteca de uma escola tem que ser mais dinâmica possível, pois, é de fato um complemento necessário, indispensável à formação dos alunos, tanto quanto as aulas e os professores.

Em função do exposto, vamos analisar a concepção dos gestores no que se refere à apresentação da leitura e escrita dentro das instituições escolares municipais de

Franca, na modalidade Educação Infantil. É importante conhecer os sujeitos entrevistados¹⁹ na pesquisa, que compõem o quadro:

Escola pesquisada	Nome da gestora (diretora ou coordenadora pedagógica)	Idade	Grau de escolaridade	Anos de trabalho na Rede Municipal de Franca	Anos que trabalha como gestora	Exerce outra atividade, além de gestora?
A	Cátia	36	Superior	13	8	Não
B	Soraia	47	Superior	20	4	Não
C	Cristina	42	Superior	5	8	Não

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos (gestoras)

Vale destacar que as diretoras foram receptivas à pesquisa e todas as entrevistas foram concedidas na própria escola. A elaboração das questões teve a intenção de averiguar se a gestora acredita na Educação Infantil como uma etapa importante para o processo ensino-aprendizagem em relação à leitura e escrita como base de toda educação, se a cultura letrada está sendo apresentada aos professores e alunos nas reuniões pedagógicas e também se são modelos de leitores e escritores para professores e alunos, no incentivo a essas habilidades. A pesquisadora buscou a comparação de dados de todos os sujeitos, proporcionando uma maior clareza na socialização dos resultados.

Além da caracterização das escolas, o que já foi exposto no quadro, foram feitas algumas questões aos gestores:

1. Qual a importância da Educação Infantil para as crianças?
2. Você acha que a Educação Infantil pode alfabetizar? Comente sobre esta relação.
3. Você gosta de ler? Tem facilidade para escrever?
4. Como são organizadas as Reuniões Pedagógicas? Existe um espaço para desenvolver trabalhos que envolvam a leitura e a escrita?
5. Já ouviu dizer sobre o termo “letramento”? Como podemos desenvolver um trabalho que leve as crianças a despertar para a leitura e escrita?
6. Em sua opinião, a Rede já está trabalhando a favor do letramento? O que ainda falta melhorar?

¹⁹ Os nomes das diretoras foram mudados para garantir sua integridade.

7. Quais os recursos que a escola oferece aos educadores para que as crianças da Educação Infantil despertem para o gosto da leitura e da escrita?
8. A Escola faz uso dos Referenciais? Quais os avanços que a comunidade escolar adquiriu com estes documentos no que se refere à leitura e a escrita?

No que se refere à primeira questão, todas as gestoras se mostraram a favor da Educação Infantil, evidenciando sua importância em palavras fortes, como: “*é suporte elementar*” (Dir. “A”), “*é de suma importância*” (Dir. “B”) e “*é a base*”, apontando credibilidade nesta fase da educação, mas somente a resposta da gestora “B”, aponta ideias relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita, como podemos conferir:

Dir. “B”: [...] *é de suma importância. É a fase onde podemos desenvolver muitas habilidades na criança usando o brincar, o movimento, a leitura e a escrita. Nessa fase a criança desenvolve a sua criatividade, sem bloqueio e com entusiasmo.*

A resposta da diretora “C” coloca que *é o início da construção do conhecimento*, mas não aponta nenhuma habilidade que pode ser desenvolvida nesta fase, evidencia também aspectos de *interação e socialização*, como a diretora “A”, que argumenta como *integração*. É certo que nesta fase os aspectos de socialização são importantes, mas não se deve esquecer que a criança está na escola para aprender algo e este compreende o processo histórico de toda cultura que deve ser valorizada.

Na questão 2, podemos caracterizar algo muito importante na resposta de “A”:
 [...] *o papel da Educação Infantil é provocar o ambiente alfabetizador sem o compromisso da alfabetização em sua totalidade*. De acordo com todo o conteúdo já apontado, todos os professores e gestores têm o compromisso com a alfabetização e letramento, com a transmissão da cultura e não se pode descompromissar uma etapa que é a base deste processo, pois alfabetizar no mundo atual vai além de decodificar e codificar palavras. Afinal, os professores devem trabalhar em prol da melhoria social e se não for compromisso da base do ensino, não será também de outras etapas.

Ainda nesta questão, as diretoras “B” e “C” alegaram acreditar que esta fase pode alfabetizar:

Dir. “B”: *É lógico que pode, você oferece um ambiente alfabetizador e deixa que ela desenvolva de acordo com seu interesse, algumas tem mais facilidade, outras demoram mais tempo.*

Dir. “C”: *Acho que sim. Se for um trabalho legal pode alfabetizar e letrar.*

A diretora “B” evidencia bastante a questão do amadurecimento para o assunto e interesse da criança. Já “C” aponta a questão do trabalho do educador, podendo alfabetizar e letrar, realizando esta diferenciação de conceitos.

Todas as três diretoras foram positivas no aspecto da leitura, dizendo que gostam de ler, mas as duas primeiras colocaram alguns “poréns”, no aspecto da escrita:

Dir. “A”: [...] *quando concentrada, escrevo bem.*

Dir. “B”: [...] *na escrita sou razoável.*

Isto mostra ainda alguns receios e medos que precisam enfrentar para superação e aprendizagem desta habilidade, pois afinal sendo gestoras, poderiam motivar outros professores para esta habilidade.

A questão quatro foi direcionada às Reuniões Pedagógicas, na intenção de verificar a dedicação das gestoras no aspecto da lecto-escritura. As entrevistadas “A” e “C”, evidenciaram melhor em suas falas o direcionamento a essas habilidades:

Dir. “A”: [...] *nos encontros priorizamos o desenvolvimento de competências e habilidades em todas as áreas, priorizando a leitura e escrita.*

Dir. “C”: *Estamos desenvolvendo um projeto com o grupo de professores, uma das questões da pauta é sobre a alfabetização.*

Nesta questão, a diretora “A” aponta a importância da REC, como nas reuniões pedagógicas, demonstrado neste trecho de entrevista:

Dir. “A”: *Uma ferramenta que a rede Municipal possui e assimila muito aos seus profissionais é o Referencial Curricular da Educação Básica (REC), constituído em 2007 e reformulado em 2009.*

Quanto à próxima questão (5), a intenção da pesquisadora foi verificar se as gestoras estão cientes do termo letramento e como podem trazer esta concepção na prática. Verificou-se que a diretora “A” trouxe em evidência o programa “Leitura para todos” do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e também o trabalho com textos que sabe de cor, trabalho com o jornal e história em quadrinhos. Destacou também sobre a leitura diária, sobre o “Clube da leitura”, no qual o

aluno escolhe o livro para levar para a casa²⁰. Disse na entrevista que não existe uma variedade de textos, mas que havia feito uma pasta com textos interessantes que os professores usavam, como mostra na citação:

Dir. “A”: [...] *não há uma variedade de gêneros, mas, porém, foi feita uma pasta contendo alguns gêneros: músicas, textos informativos de animais, curiosidades e receitas.*

A diretora “B” também se refere ao programa de leitura, com as sequências de produção de texto, tendo como compromisso o dever de fazer uma leitura por dia.

Dir. “B”: *O letramento é mais que só ser alfabetizado, é despertar para a leitura e escrita em um todo. Já fazemos um programa de leitura, com sequências. O professor deve fazer uma leitura diária para as crianças.*

A diretora “C” simplesmente não entrou em detalhes sobre o programa, dizendo que está estudando com os professores as habilidades e competências que devem desenvolver nos alunos e posteriormente irá mostrar as diferenças sobre o tema: letrar e alfabetizar.

Na sexta questão procurou-se verificar como a rede está trabalhando a favor do letramento, o que precisa melhorar neste quesito. Tanto a diretora “A”, como a “B”, se mostraram positivas ao trabalho da rede, mas apontaram falta de um elemento essencial, os livros, sobre a necessidade de se investir em acervos, como mostra nas citações:

Dir. “A”: [...] *a rede tem se preocupado muito com o trabalho voltado ao letramento. Penso que há necessidade de investir mais no acervo da biblioteca escolar.*

Dir. “B”: [...] *falta melhorar a aquisição dos livros.*

“C” apontou que o que precisa melhorar na rede é o processo de planejar, pois os Programas estão colaborando para a conquista de um bom acervo, vale destacar que esta escola é central, ao contrário das outras duas já estudadas. Podemos questionar o porquê das diferenças de uma região para outra, se todas pertencem à Rede Municipal de Ensino. Essas diferenças não devem existir, afinal, são as escolas mais carentes que necessitam de um acervo de melhor qualidade, pois a escola constitui o único recurso de acesso à cultura.

²⁰ Os livros do clube de leitura podem ser adquiridos pela Secretaria da Educação, pelos pais ou pelos próprios professores, como ocorre na maioria das vezes.

A gestão deve ter a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino e isto só se dará quando todos os alunos tiverem acesso ao vasto repertório de conhecimentos já existentes e os atores envolvidos trabalharem a favor de uma igualdade de oportunidades de acesso a esse repertório.

Na sétima questão foi proposto para as diretoras que analisassem os recursos oferecidos pela escola para que os professores da Educação Infantil despertem nas crianças o gosto pela leitura e pela escrita.

Na resposta da primeira entrevistada, tem-se que:

Dir. “A”: *Toda a sala possui o cantinho de leitura e todos os professores programam uma visita cultural a Biblioteca Municipal e também convidam contadores (se não tiver trabalhando com os contos específicos, visitam aproximadamente uma vez ao ano).*

Foi constatado que o repertório de livros presentes no cantinho, não é formado por livros de qualidade e sim por aqueles promocionais, vendidos em porta de escolas, que não apresentam uma riqueza textual considerável. Diante disso, precisa-se adequar as exigências de letramento presentes nos referenciais a realidade, que não está proporcionando esta vertente. Alinhando tais ideias, é essencial promover mudanças dentro das políticas públicas, na tentativa de chegarmos a oferecer pelo menos uma pequena biblioteca dentro de sala de aula, a fim das crianças conhecerem gêneros e portadores que enriquecem e aguçam a curiosidade desses alunos da base da pirâmide educativa.

Tais considerações apresentadas acima também são reafirmadas pela diretora B, que é de uma escola pertencente a uma região afastada do centro urbano:

Dir. “B”: *(A prefeitura) oferece os poucos livros, o incentivo a desenvolver as sequências. Somente. Precisa ter mais recursos!*

Já com a diretora C, a resposta se apresenta diferente, segundo ela, a Rede Municipal oferece recursos aos professores, “como podemos ver, não podemos esquecer que esta escola corresponde a zona central da cidade”:

Dir “C”: *(A prefeitura oferece) os livros, jogos e brinquedos e a formação dos educadores.*

Na última questão, a fim de realizar um viés quanto a este incentivo da leitura e escrita, foi proposto verificar o uso dos referenciais (Nacional e Municipal):

P: *A Escola faz uso dos Referenciais? Quais os avanços que a escola adquiriu com estes documentos no que se refere à leitura e escrita?*

As diretoras “A” e “B” apontaram respostas evidenciando os Referenciais, já a Diretora “C” voltou-se aos aspectos relacionados à melhoria da leitura com os programas, a parceria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a revista Nova Escola, a qual os professores recebem mensalmente em suas casas, sendo patrocinadas pela Rede. Elas assim se manifestam:

Dir. “A”: *O papel da escola é motivar e oferecer auxílio tanto humano quanto material para a realização deste trabalho, tanto o REC como o RCN tem seu destaque nas reuniões (REPs), além das formações, estes documentos são fundamentais para a prática pedagógica do professor. Já temos depoimentos de docentes que afirmam a contribuição deste material neste dia a dia, porém a de se reconhecer que houve um prazo para esta familiarização.*

Dir. “B”: *A escola faz uso do REC que foi feito em cima dos Referenciais Nacionais. Sinto que hoje o professor tem um norte, onde ele pode desenvolver as habilidades dos referentes ao ano, que ele está lecionando.*

C.P. “C”: *Houve avanço com o Programa de leitura, a parceria com o CENPEC, com o Jornal Comércio da Franca (Jornal na Escola)²¹ e também com a Revista Nova Escola, que os professores recebem mensalmente.*

Percebe-se que ainda existem muitos entraves que atrapalham o bom andamento da escola e um deles é a falta de políticas públicas que realmente atuem na melhoria da lecto-escritura. Respaldo teórico é oferecido, com ótimas contribuições ao aperfeiçoamento do professor, mas muitas vezes o repasse de recursos financeiros não evidencia uma maior autonomia à escola, na aquisição adequada de equipamentos em falta, como no exemplo da pesquisa, a falta de livros.

Verifica-se que muitas escolas brasileiras têm que se desdobrar para realização de eventos na tentativa de angariar algum dinheiro visando empregar na escola, só que por lei, o Governo Federal envia um montante aos municípios e estados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir da arrecadação de impostos, o que se oculta nos meandros da burocracia

²¹ Projeto Jornal na escola: A rede municipal em parceria com o jornal Comércio da Franca realizam um trabalho de incentivo a leitura, onde as crianças são levadas a produzir textos, visitam as instalações e conhecem os procedimentos de construção de um jornal.

e não se apresenta claramente aos contribuintes²². Os atores educacionais ainda não possuem participação no destino deste dinheiro. A pesquisadora percebe que ainda existem escolas que não possuem bibliotecas, que são inauguradas apenas com a estrutura básica (prédio e mobiliário), ficando a desejar quanto aos recursos tecnológicos e culturais. Se a principal função da escola é transmissão de cultura a nossas gerações, como pode funcionar uma escola sem livros? Acredito que não seja apenas uma inquietação da pesquisadora, mas de grande parte de nossa sociedade, pois pagamos altos impostos e ainda não conseguimos visualizar grandes mudanças no que se refere à democracia escolar.

4.2 Visão dos professores e a experiência vivenciada em sala de aula

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

Os professores de Educação Infantil têm um papel especial dentro da educação das crianças em início de escolarização, podendo despertar prazer ao convívio entre conhecimento e escola, e o que vale destacar é seu dever de preparar o momento da leitura com maior carinho possível, visto que se trata de um momento mágico para a criança. Além disso, a leitura estimula a ampliação do vocabulário, preparando-a para a alfabetização e o letramento.

Cortella (2001, p. 124) coloca que o educador deve expressar o gosto pelo que está sendo trabalhado, para que a criança possa assimilar tal interesse:

Assim, a criação e recriação do Conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar.

²² Alguns conselheiros do Conselho Municipal de Educação têm acesso às planilhas, mas, ainda assim não ficam claras as destinações das referidas verbas.

Alguns dados pessoais dos entrevistados caracterizam o perfil dos professores sujeitos da pesquisa. Vale considerar esses dados anunciados, no quadro a seguir, onde os nomes foram modificados para preservar a integridade dos sujeitos:

Escola da pesquisa	Nome da professora entrevistada	Idade	Grau de escolaridade	Anos de magistério na rede municipal	Turnos trabalhados
A	Maria	47	Técnico (Magistério)	9	1
B	Ana	27	superior	2	2
C	Lúcia	41	Superior	10	1

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos (professoras)

Na etapa de coleta de dados, a primeira fase constituiu-se em *entrevistas individuais* com as professoras citadas anteriormente durante o ano letivo de 2009. O objetivo era obter uma explicitação de algumas concepções relativas à leitura, escrita e letramento, de coletar dados sobre o trabalho diário do professor e obter informações sobre as crenças que subjazem às referidas práticas pedagógicas.

Todas as entrevistas foram concedidas na própria escola, durante a aula de Educação Física, na qual as crianças saem da sala, proporcionando um momento para o professor poder se dedicar a algum estudo, encontros com pais de alunos ou mesmo, à entrevista. A duração foi de aproximadamente quarenta minutos e a pesquisadora procurou anotar as considerações declaradas pelos sujeitos da pesquisa.

Os relatos orais foram fontes fidedignas para averiguar importantes esclarecimentos sobre o pensamento de cada docente a respeito de ideias essenciais para embasamento de sua prática dentro da concepção de leitura, escrita, numa perspectiva de dar-lhes uma real função social.

Deste modo, o roteiro das entrevistas (previamente elaborado) apresentou questões que dizem respeito, basicamente ao contexto da Educação Infantil, às experiências de vida relacionadas ao ensino da língua materna nesta faixa etária e ao contexto das políticas educacionais sobre a valorização da leitura e escrita, para essa modalidade de ensino (ver Apêndice).

1. *Qual a importância da Educação Infantil para as crianças?*

Obtivemos respostas afirmativas, pois, todas valorizam e apontam como essencial, demonstrado nas seguintes palavras dos sujeitos (Prof. “A” e “B”) analisados respectivamente: “[...] *é muito importante*”, “[...] *é a base da educação*”. Somente a professora “C”, aponta uma condição: “*é fundamental se for bem trabalhada*”. Esta se refere à maneira de trabalhar e algumas construções essenciais demonstradas na prática desta professora. Suas atividades de lecto-escritura são bastante criativas e proporcionaram no grupo um desenvolvimento acentuado, pois evidenciaram uma função social no trabalho que realiza.

2. *Você acha que a Educação Infantil pode alfabetizar? Comente sobre esta relação?*

Dentro da perspectiva da alfabetização na educação infantil, foi interessante verificar se os educadores acreditam no potencial aprendiz destas crianças curiosas e com sede de saber. A professora “A” evidencia a questão da maturidade e mostra que não é o objetivo da Educação Infantil alfabetizar. “B” mostra que pode acontecer, mas envolve algumas ressalvas: os estímulos que estas crianças recebem e também o convívio escolar, mostra também que não adianta alfabetizar e deixar de lado outros aspectos como a lateralidade e o esquema corporal:

Profª. “A”: *Não é o objetivo da Educação Infantil, mas se ela for bem trabalhada e o aluno estiver maturidade suficiente isso pode ocorrer. Isso acontece com frequência em nossas escolas.*

Profª. “B”: *Acho que pode sim. Entretanto, isso depende de cada caso, de cada realidade, pois há realidades onde as crianças recebem mais estímulos e outras nem tanto; o convívio escolar também influencia bastante. Mas também acho que de nada adianta se preocupar com alfabetização dessas crianças e deixar de lado o trabalho com outros fatores tão importantes e necessários ao bom desenvolvimento delas, como noções básicas de lateralidade, esquema corporal, cores, coordenação motora.*

A entrevista da professora “C” mostra os resultados de suas crianças, muitas se alfabetizaram e já constroem pequenos textos.

Refletindo sobre a resposta de “A” e “B”, parece-nos que a língua é algo que não está em primeiro plano dentro da Educação Infantil, mas... Como fica a literatura que

tanto contribui para o desenvolvimento das crianças neste processo? E a oralidade, essencial nesta etapa? Estas questões não foram citadas pelas professoras.

Não podemos pensar que alfabetizar seja algo maçante, próprio para anos seguintes, temos que propor como algo significativo, que a escola esteja preparando estas crianças para a sociedade, para os momentos em que se deparam com placas de trânsito, com escritas de listas de compras feitas pela mãe ou mesmo aqueles bilhetinhos de “eu te amo”, escritos em um pedacinho de papel na geladeira. Isto não é alfabetizar? Se não investirmos na aquisição da linguagem desde a Educação Infantil, nossas crianças continuarão pensando que ler e escrever seja algo cansativo e enfadonho, desmotivando-se no decorrer dos anos escolares subsequentes.

3. *Você gosta de ler? Tem facilidade para escrever?*

Existe nos anais da Educação Brasileira um mito de que o professor não lê e pouco escreve. No entanto, nesta pesquisa, todas as professoras se colocaram favoráveis em seu gosto de ler. Como pesquisadora, é bom ouvir que os professores gostam de ler, pois é sinal que podem transmitir ao ler um prazer que somente é contagiado por aqueles que apreciam este ato. Mas a professora “B” aponta a dificuldade para esta prática, devido a sua falta de tempo. A maioria de nossos professores estão subordinados a dupla jornada, para ter uma melhoria salarial e com isso muitas vezes perdem o sentido do ato de ensinar, principalmente a ler e escrever, que exige uma criatividade e tempo para análise de um repertório de textos adequados para tal fim.

Em outro momento (questão 4), a pesquisadora procurou verificar como é a leitura feita para os alunos, como está inserida no planejamento da Educação Infantil, se realmente procuram diversificar os gêneros textuais e como realizam esta atividade. Podemos verificar que todos os professores realizam leituras para seus alunos. A professora “A” utiliza, de acordo com sua fala, vários portadores:

Profª. “A”: *Realizo vários tipos de leituras para meus alunos como livros de literatura infantil, contos, lendas, poesias, artigos de revistas e jornais... Leio todos os dias para a minha turminha diversificando os gêneros textuais e a forma de realizar essas leituras (com fantoches, dedoches, ilustrações variadas, livros, cenários, caixa mágica etc).*

É importante destacar também que a atividade é permanente, ou seja, realizada todos os dias, contribuindo para que a criança adquira um comportamento leitor, o habituar a

ler, assim como escovar os dentes. Outro detalhe que vale destacar é a preocupação em apresentar às crianças um variado cardápio de gêneros textuais e estratégias de apresentação. Já com a professora “B”, existem algumas divergências, pois, há uma preocupação com os gêneros narrativos, poesias, parlendas e músicas, não abarca outros gêneros importantes também como o instrucional e informativo. Outro detalhe é a constância desta leitura, não sendo um hábito, pois coloca o termo “*pode acontecer*” de três a cinco dias por semana.

“C” apresentou contextos de sistematização dessas leituras, procurando incorporá-las em sequências de atividade para a alfabetização. Na entrevista evidenciou realizar leituras variadas, mostra alguns gêneros que mais trabalha como lendas, clássicos, modernos e as fábulas. Apreciando o caderno das crianças, verifiquei que havia texto de instrução de jogos como o boliche e também informativo sobre animais, que não foram citados na entrevista.

Na questão cinco foi questionado aos professores sobre o termo letramento e verificou-se que as professoras “A” e “B” possuem evidências de um estudo sobre o assunto, pois, responderam e construíram este conceito muito importante para um trabalho intencional dentro da leitura e escrita. Já a professora “C” não sabia o que era o conceito, mas procura trabalhar com textos e coloca uma afirmação que seus alunos já estão letrados.

Com a questão seguinte (nº 6), a pesquisadora procurou verificar se os Referenciais são documentos que estão sendo utilizados pelos professores para programar suas aulas e suas leituras. Verificou-se que todos os professores utilizam os documentos, principalmente para buscarem as habilidades e competências que querem desenvolver em seus alunos. A professora “A” apontou ainda, que o novo Referencial colabora também na preparação das sequências e projetos. A professora “B” não saberia colocar como o documento se coloca diante do tema leitura, portanto, ainda precisa ser mais bem estudado nas Reuniões de Estudos Pedagógicos (REPs), pois compreende um repertório essencial para a melhoria educacional. A professora “C” acrescenta que não utiliza os procedimentos apontados pelo REC, preferindo utilizar os seus.

Devemos novamente refletir que o documento deve conter a “cara” de todos os professores da rede, por isso, para evitar tais comentários, seria interessante colocar novas estratégias que poderiam ser manifestadas em uma revista da Rede, em um Jornal contendo as práticas relacionadas à teoria, para que realmente o REC seja um instrumento utilizado pelo educador.

Outro assunto abordado nas questões da entrevista foi averiguar se nas salas de aula existem livros, procurando saber quem os adquiriu e se são emprestados para as crianças

levarem para casa a fim de compartilhar a leitura com seus familiares. Todas as professoras apontaram que os livros foram adquiridos por elas mesmas e por doação das crianças:

Profª. “A”: *Sim, adquiri com doações dos pais, mas principalmente, através de compras pessoais.*

Profª. “B”: *Tem, mas são poucos, a maioria foi adquirido por mim e alguns trazidos pelas crianças.*

Profª. “C”: *Tenho livros, mas foram adquiridos por mim.*

Dentro desta questão, procurou-se corroborar o assunto dos empréstimos e todas as professoras concordaram que realizam, o que é bastante significativo, pois, desenvolve o apreciar a contagem de histórias, sendo uma habilidade importante a ser aprendida para o comportamento leitor e quando socializado em casa, pode contribuir com melhorias na criança e até na própria família.

Na oitava questão foi indagado aos sujeitos sobre a utilização na escrita, das leituras que as crianças já conhecem e como realizam estas atividades. Foi unânime que todos os professores utilizam esta estratégia, de forma oral ou escrita, sendo ambas, bastante positivas para ampliar o repertório de contextos e ideias, estimulando o letramento. Outro ponto apresentado dentro desta questão, foi verificar se as professoras já realizam o reconto²³: A professora “A” já fez reescrita de histórias, mudando o final, trocando personagem e fazendo listas. A professora “B” realiza recontos orais e, segundo a mesma, a escrita deve ser feita em outras séries e não na Educação Infantil e a professora “C” acredita que o reconto é uma forma de realizar a relação leitura e escrita. Para uma melhor análise vamos colocar na íntegra a fala da professora B:

Profª. “B”: *Já realizei o reconto oral de histórias; escrito em outras séries, na Educação Infantil ainda não.*

Não é porque a criança é pequena que não pode escrever recontos, as crianças são capazes de participar de construções coletivas e de ajudar nesta interação, basta a professora motivá-la e registrar as ideias apresentadas pelas crianças atuando como escriba, portanto, a professora “B” poderia atuar de forma diferenciada, acreditando no potencial letrado das crianças e escrever para elas. É através desta prática que as crianças compreenderão a relação que existe entre o processo de leitura e escrita e um dia atuarão

²³ Chama-se reconto a estratégia de reconstruir a história de um texto infantil clássico, mantendo a fidelidade à estrutura, à escrita, ao enredo e também aos personagens originais do mesmo.

como escritoras competentes, tendo a professora como modelo. Desta forma, vale salientar que a professora deve ter a competência leitora e escritora bem desenvolvida para atuarem de forma positiva.

Em outra questão (nº 9) procurou-se verificar nos professores se existe uma relação entre leitura e formação de cidadãos críticos. Foram obtidas as seguintes opiniões:

Profª. “A”: *Através da leitura de bons livros e gêneros textuais, os alunos desenvolvem a formação de leitores críticos e criativos.*

Profª. “B”: *Acredito que a leitura proporciona o contato com diversas informações e opiniões, fazendo com que o indivíduo reflita sobre o que está lendo, confrontando as novas informações com seus conhecimentos prévios. E isso contribui para a formação de cidadãos críticos.*

Profª. “C”: *Depende do que se lê, de como é trabalhada a leitura.*

A professora “A” acredita que oferecendo bons textos com diferentes portadores de gêneros se consegue formar leitores críticos; “B” acrescenta que há necessidade do confronto dos conhecimentos prévios e a reflexão e já “C” coloca que depende de como é trabalhada a leitura pela professora. Com certeza, as respostas se completam, pois a criança precisa de boas referências, de confrontos entre o que já conhecem e a sociedade oferece, mas, sem dúvida, é muito importante a reflexão que este professor pode fazer junto a seus alunos. Quando, por exemplo, se lê um texto jornalístico sobre poluição, o professor deve se posicionar e levar o grupo de crianças a chegarem a alguma conclusão, do ponto de vista da proteção ao meio ambiente e sobrevivência do homem no planeta. Portanto, as futuras gerações estarão conscientes de quais as melhores estratégias para solucionar as inquietações que afligem o mundo neste novo milênio.

É fundamental que o professor selecione textos adequados a proporcionar tais discussões como: sobre valores, racismo, maus tratos à criança etc.

Dentre os gêneros trabalhados verificou-se que os mais sugeridos foram: histórias infantis, contos, poesias, parlendas, músicas e adivinhas. Tudo é muito bem vindo nas questões de letramento e aquisição inicial da leitura e escrita. Porém, o texto jornalístico que foi comentado pela professora “C”, o qual foi trabalhado com as crianças para produzir um jornal da própria sala, seria uma ótima opção de gênero incorporado à rotina dos pequenos, com o seguinte objetivo: trazer reflexões capazes de pensar e poderem atuar como cidadãos em seus lares, podendo transformar estes ambientes positivamente, melhorando hábitos de leitura, de informação, de pesquisa, enfim melhorando sua microssociedade e

através de mudanças, começar atuar na macrossociedade. Todavia, este gênero não foi lembrado pelas professoras “A” e “B”.

Os avanços obtidos pelas crianças no que se refere à leitura e à escrita de acordo com os sujeitos foram positivos, tanto na melhoria de tendências ao letramento como nos avanços das fases de escrita, demonstrado na fala da professora “A”:

Prof.^a. “A”: *Já aprenderam a tomar gosto por boas leituras, avançaram de fase na escrita, gostam de contar histórias e relatos vividos, entre outros.*

A professora “B” preferiu nomear as habilidades adquiridas por suas crianças importantes para a evolução dentro do processo da lecto-escritura, como: reconhecimento e escrita do nome próprio, reconhecimento dos nomes dos colegas da sala, reconhecimento e identificação das letras do alfabeto, leitura de textos que sabem de cor. Vale destacar que a escrita dos nomes das crianças e a leitura das letras, de forma cantada ou mesmo falada, são importantes atividades para as crianças construírem referências e reflexões sobre o sistema de escrita, devendo estar presentes na rotina do professor. “C” apontou a importância do projeto “Jornal” colocando aspectos evolutivos de sua turma dentro da leitura e escrita, desta forma este mecanismo de mostrar à criança sua evolução histórica dentro da perspectiva da lecto-escritura propicia uma auto-avaliação, motivando ainda mais gostar de aprender e dá significado a todo o contexto de aprendizagem.

A última questão (nº 10) feita para os sujeitos teve como objetivo verificar se o trabalho que a Rede oferece pode desenvolver o gosto pela leitura e escrita e se existem possibilidades de melhoria. Todas as professoras foram positivas, reconhecendo o bom nível do trabalho realizado, respondendo que a Rede está melhorando, mas colocaram algumas considerações para isso, que valem a pena serem colocadas, como: investimento em materiais de qualidade, oportunidades de aperfeiçoamento qualitativo para os profissionais, melhorar o acervo de livros para as crianças manipularem, colocar biblioteca nas escolas, além da volante.²⁴ Ainda existe falta da matéria prima para a formação de leitores e escritores competentes, pois, afinal a Rede ainda não disponibilizou recursos para a compra de um acervo de qualidade. E esta falta é sentida pelos professores de Educação Infantil, que tentam remediar com outros recursos.

É fundamental que a Rede sinta esta inquietação dos professores para poder agir e atingir as expectativas propostas pelos Referenciais, pois afinal é importante a interação

²⁴ Biblioteca volante compreende aquela que o professor dispõe para as crianças na sala, geralmente conseguida por doação ou mesmo por aquisição do próprio professor.

da gestão com aqueles que estão diariamente lidando com o trabalho (professor), procurando incorporar mudanças propondo melhorias na questão da construção de leitores e escritores na Educação Infantil.

4.2.1 Observação em sala de aula

Após as entrevistas, foram feitas as observações na sala de aula, para verificar como é o trabalho das professoras com a língua materna no que tange ao aspecto de construção de leitores e escritores na Educação Infantil, observar se o trabalho apresentado é condizente com a teoria apresentada e também com as concepções apresentadas pelos sujeitos investigados (professores) e demais sujeitos da pesquisa (diretores e/ou coordenadores pedagógicos, pais e crianças). Foram observados três dias de aula em dias diferentes, respectivamente uma de cada sujeito de pesquisa (professor). A pesquisadora considerou o trabalho da professora com a produção efetiva da leitura, da escrita, a função social da língua, o desempenho dos alunos e as interações ocorridas em sala de aula entre ambos os sujeitos (professor x aluno), durante as observações.

A pesquisadora evitou não alterar a rotina das salas observadas, sentando-se geralmente em cantinhos que estavam desocupados, ou mesmo no fundo das salas para que não atrapalhasse ou mesmo tirasse a naturalidade da professora e das crianças na participação das aulas. O material selecionado da observação foram aspectos importantes que merecem discussão relativa ao tema em pauta, como: critérios de seleção da leitura ou atividade de escrita, qualidade textual dos portadores apresentados nas “Rodas de Leitura”, dificuldades apresentadas pela professora ou das crianças, avaliação global das atividades, entre outros aspectos.

Durante a transcrição das atividades, a pesquisadora procurou observar pontos importantes relacionados às **atividades de ensino** de leitura e de escrita, realizadas pelo professor, sugerido por Matos (2001, p. 77-78):

- **A consigna do educador:** entendida como tudo que o professor verbaliza antes e durante a atividade na tentativa das crianças realizarem da melhor forma, proporcionando desafios a fim de atingir o objetivo proposto.

- **O desempenho dos alunos:** analisar a reação das crianças com a atividade, comparando com o objetivo inicial proposto pela professora.
- **O retorno do professor (“feedback”):** as interações realizadas pelo professor, na tentativa de propiciar um avanço na aprendizagem da criança, ou mesmo, propiciando a criança avaliar ou rever sua atuação durante e/ou término da atividade.
- Outro ponto observado também é o **material utilizado pelo professor** durante a aula, verificando a qualidade editorial e a relevância de sua função social na construção de leitores e escritores competentes, analisando o exercício de reflexão e posicionamento crítico do professor junto às crianças com o texto apresentado.

Segue abaixo a transcrição das etapas interessantes das aulas das professoras “A, B e C” e as conclusões que a pesquisadora chegou:

Com a professora “A”, foi bastante fácil a entrada da pesquisadora em sala de aula, por ela já ser conhecida por trabalhos em anos anteriores, junto àquela escola. A proposta inicial da aula foi apresentada às crianças, uma leitura em roda de uma lenda folclórica do “Chupa Cabras”. As crianças se mostraram bastante receptivas à proposta e demonstraram bastante interesse com aquela atividade, sendo constatada através da atitude delas que a “Roda de Leitura” é um instrumento usado diariamente para apreciar o prazer do ato de ler. A professora realizou antes da leitura a apreciação da capa da coletânea, mostrando às crianças o material pela qual já obtinham vários conhecimentos prévios. Através do diálogo interativo entre professor e crianças, foi percebido que a professora realizou várias vezes o uso das estratégias de leitura e no final socializou com o grupo as considerações citadas pelos pequenos na intenção de verificar se realmente o grupo estava certo com as ideias preestabelecidas.

Neste momento, vale salientar algumas ideias anotadas no diálogo entre a professora na hora do preparo e da leitura:

Profª “A”: *_ Crianças! Vamos formar a Roda de Leitura, conforme nossos combinados já feitos para este momento.*

Neste momento as crianças se levantaram e se dirigiram à frente da sala, formando uma roda de mãos dadas. Após este momento a professora pediu que soltassem as mãos e se sentassem.

Profª “A”: *_ Vocês conhecem já esta coletânea, do que se trata estas histórias?*

Uma criança levanta a mão e responde: *_ É das lendas do folclore: do Saci, Da Mula sem cabeça.*

Profª “A”: *_ Muito bem! Hoje vamos conhecer mais uma lenda, a do “Chupa Cabras”. Vocês já ouviram falar deste personagem?*

Duas crianças colocam algumas ideias sobre o tema e a professora dá ênfase no que as crianças relatam, fazendo pequenos comentários. Ela ainda questiona sobre os personagens dos contos:

Profª “A”: *_ Será que realmente existem?*

As crianças pensam e a grande maioria diz que faz parte da imaginação, pois é uma história. Uma das crianças coloca que existem monstros e ela pergunta novamente ao grupo:

Profª “A”: *_ Crianças, afinal existem monstros?*

As crianças param para pensar e logo começam a levantar as mãos para comentar sobre a pergunta feita pela educadora. Uma das crianças disse que reza, por isso que os monstros não aparecem para ela. A professora depois de ouvir retorna a pergunta ao grupo:

Profª “A”: *_ Mas e se nós não rezarmos? (sic)*

A mesma criança responde que aparecem monstros e o bicho papão. Outra criança sentada levanta a mão e a professora aponta dizendo que podia falar.

Aluna: *Existem monstros nos livros e nos filmes de terror, eles colocam catchup para fazer de conta que é sangue.*

A professora elogia a participação de todos e não responde se existem ou não monstros, deixando um suspense no ar, para iniciar a leitura em si. Retoma os textos lidos em dias anteriores e inicia a leitura. Lê pausadamente e com entonação e as crianças se mantêm em silêncio, que só é interrompido quando a mestra levanta uma pergunta sobre a leitura. Outra consideração interessante é que ela faz uma avaliação da leitura, verificando a aceitação

do grupo no que se refere ao conto. As crianças se mostraram satisfeitas e algumas especificadas pela professora fizeram a recapitulação da leitura.

Foi apresentada após a leitura, uma atividade de múltipla escolha, onde as crianças deveriam assinalar e pintar o nome de alguns personagens folclóricos que estavam caracterizados através do desenho. A professora realizou a consigna²⁵ de forma clara e disse:

Profª “A”: *_ Esta é uma atividade de leitura, onde agora vocês devem tentar lerem sozinhos.*

Foi bastante enriquecedor para a pesquisadora se deparar com uma realidade rica de construção de leitores e construtores na Educação Infantil, verificado pelo tamanho interesse das crianças e pelo conhecimento prévio das mesmas sobre contos folclóricos.

A **professora “B”** foi bastante receptiva, porém, ficou um pouco preocupada quanto à observação da pesquisadora a ser realizada; após uma conversa expondo o objetivo, ficou mais tranquila para apresentar a atividade.

Com um livro da pequena cesta, solicitou as crianças que sentassem a sua frente:

Profª “B”: *_ Vou contar uma história, sente-se a minha frente.*

Deste modo, de uma forma meio desorganizada, as crianças foram se sentando. Estavam bastante irrequietas e não pararam com a agitação após a consigna da professora. Ela teve que pedir silêncio novamente e começaram a história sem uma apresentação prévia do livro, da exploração de capa, personagens etc.

O livro em questão era “João, o pé de Feijão”. Durante a leitura, foram retomados alguns aspectos para as crianças entenderem, pois algumas estavam irrequietas e não se concentravam, atrapalhando todo o contexto de leitura. Na roda, apenas duas crianças participaram de maneira intensiva realizando comentários:

Aluno: *_ A mulher do gigante também é gigante!*

Aluna: *_ Os ovos de ouro valem muito dinheiro!*

A professora faz um comentário mais ríspido para tentar captar a atenção das crianças que não estavam prestando atenção na história voltarem a prestar:

²⁵ Roteiro, um conjunto de instruções para o leitor melhor aproveitar a atividade.

Profª “B”: *_ O gigante gosta de comer as crianças, principalmente as desobedientes! (sic)*

As três crianças que estavam inquietas fizeram uma pequena pausa nas algazaras, mas logo continuaram a brincar e atrapalhar a leitura. No final a professora retoma a história pedindo ajuda, mas somente foi atendida pelas duas crianças que participaram anteriormente.

Notou-se a má qualidade deste livro, que não apresentava aspectos informativos para a construção de leitores e escritores competentes, como: editora, ilustrador e também autor. São livros mais baratos comprados em banca de jornal, ou mesmo, vendidos em final de período nos portões das escolas. Percebe-se que existe uma escassez de criatividade no reconto das histórias, não possuindo detalhes interessantes de ilustração, características geralmente, de livros de grandes editoras.

A **professora “C”** recebeu muito bem a pesquisadora. Segundo disse estava super atarefada diante da exposição que aconteceria em breve, mas em nenhum momento apresentou alguma recusa em mostrar a realidade de sua sala, ao contrário, mostrou todo o contexto do portfólio que apresentaria na exposição, um jornal contendo todos os acontecimentos relevantes de seu grupo no contexto de leitura e escrita. Distribuía atividades para as crianças organizarem e selecionarem para compor o jornal. Nesse intervalo e ao mesmo tempo fazia questão de explicar todo o rascunho do que aconteceria na exposição.

No jornal, constariam os projetos da turma desenvolvidos durante o ano, algumas escritas iniciais dos alunos comparadas com as escritas atuais, mostrando todo o percurso de evolução das crianças, também a excursão que fizeram ao jornal Comércio da Franca, o que se constituiu em motivação para as crianças comporem o seu próprio. Uma reportagem feita coletivamente pelos próprios alunos, algumas receitas com fotos das crianças mostrando a maneira de fazer alguns alimentos feitos na própria sala de aula foram também inseridos no jornal de classe. Material riquíssimo em gêneros textuais, mostrava as maravilhas do desenvolvimento das crianças e seria impresso e distribuído a cada um dos autores e organizadores mirins e para todos que comparecessem à exposição.

Durante todo o seu período de aula, pedia às crianças que lessem as atividades e verificassem quais as que não podiam faltar para ilustrar o jornal. As crianças estavam sentadas individualmente na intenção de realizar todo este trabalho que durou quase uma hora. A pesquisadora percebeu que as crianças realizavam leituras de parlenda e separavam conforme o seu grau de interesse em relação à atividade. Todas estavam envolvidas e realizavam a atividade com prazer.

As crianças realizaram alguns comentários enquanto separavam o material:

_ Nosso jornal vai ficar como o do “Comércio da Franca”.

_ Quero ler o jornal para a minha mãe e vou mostrar as nossas fotos do passeio!

A pesquisadora percebeu o quanto era importante para as crianças a realização daquele portfólio, pois tinha significado para elas. Em um certo momento recolheu as atividades e propôs um registro (desenho) de um jogo feito no dia anterior. Neste momento foi mostrar também as atividades feitas no caderno durante todo o ano, pois afinal era dezembro de 2009 e estavam quase se encerrando as atividades.

No caderno ficaram registradas muitas atividades de proposta de leitura com variados gêneros textuais, como receitas, poesias, parlendas, trava-línguas. Havia também atividades de reflexão de escrita, que exigiam maiores desafios das crianças, tendo como meta da educadora trabalhar a evolução dos pequenos nas fases de escrita, como cruzadinhas com banco, textos fatiados.

Os comentários da professora mostravam um trabalho consciente neste contexto da melhoria das crianças quanto à compreensão da lecto-escritura. Disse que a maioria estava já na hipótese silábico-alfabética e alfabética. Foi constatada esta habilidade, pois as crianças liam os trechos de algumas atividades na tentativa de organizá-las durante a observação.

Diante de tais observações, podemos considerar que a **professora “A”** realiza efetivamente a roda de leitura, pois, as crianças no segundo semestre de aula já se familiarizaram e se habituaram com o “ritual” da leitura organizando-os na roda e obtendo a atenção para aquele momento. Trata-se de situação positiva – mérito da professora – para momento que irá trazer prazer e exige silêncio para a recepção. Já a **professora “B”** ainda não conquistou esta habilidade em suas crianças, não demonstrando pela observação, ser a leitura uma atividade permanente diária em sua sala, pois as crianças não estão habituadas²⁶ ao escutar, necessitando muitas vezes de repreensão.

²⁶ Dentro da Educação Infantil, existem dois momentos que precisam ser trabalhados para que a criança aprenda o ouvir atento e estão numa situação crescente dentro do processo de aquisição. Primeiramente a criança se familiariza com aquele momento, ainda precisando rever regras diariamente para que ela aconteça, além de retomar e propor a participação daqueles que ainda não se expõem oralmente. E em um segundo passo, quando as crianças já introduziram em sua rotina aquele momento mágico da decodificação do escrito, não há necessidade de ficar cobrando silêncio, ou mesmo “ameaçando” caso não escutem, podemos diagnosticar que as crianças já se habituaram à leitura.

Quanto à escolha da atividade de leitura em sala para os alunos de Educação Infantil é algo bastante positivo, pois as professoras acreditam no potencial das crianças de aprender tal habilidade ainda nesta modalidade de ensino. Dentro do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é exaltado o quanto os brasileiros iniciam este processo tardiamente e a necessidade das crianças terem o modelo do adulto:

No Brasil, há muito tempo se considera que a iniciação à leitura deve ocorrer apenas aos sete anos. Por isso, quando dependem da escola para aprender, nossas escolas começam a ler muito tarde. As crianças aprendem a ler participando de atividades de uso da escrita junto com pessoas que dominam este conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. (BRASIL, 2001b, s/p)

No que se refere às estratégias de leitura, a **professora “A”** também possibilitou a seus alunos uma maior oportunidade de aprendizagem desse procedimento essencial na leitura (roda de leitura), pois antecipou com os alunos o que seria lido, verificou os conhecimentos sobre o assunto abordado, incentivando a oralidade, o debate e a argumentação. Já a **professora “B”** não ofereceu aos alunos pistas do que seria lido, sendo um aspecto que não motivou a turma a leitura, desencadeando um certo tumulto no momento da atividade. Outro detalhe que merece destaque é que não podemos perder oportunidades de ensinar aos alunos os procedimentos para se obter uma leitura proficiente, pois ler é mais que decodificar e sim buscar compreensão e significado.

No que se refere à **professora “C”**, não realizou nenhum momento de leitura feita por ela, mas confiou o dever de separar algumas atividades para colocar no Jornal de classe; isto exigiu das crianças um conhecimento na habilidade de ler, pois as crianças tentavam decifrar as atividades, lembrando-se de ensinamentos já adquiridos. À medida que as crianças desenvolvem uma certa capacidade de leitura, o movimento dos olhos e a boca mostram que ela está adquirindo uma certa autonomia, desenvolvendo o auto-incentivo de se aventurar pelas páginas de atividades já trabalhadas.

No que se refere ao desempenho dos alunos, podemos verificar que todas as professoras tentam propor atividades que levem a uma melhoria das crianças, mas existem estratégias que possibilitam um melhor avanço dentro do processo de compreensão da criança na leitura e escrita. A **professora “B”** apresentou um pouco de dificuldade de ativar a motivação das crianças nessa apreciação, além de se mostrar um pouco insegura em conduzir esta atividade. Devemos lembrar que a organização e o silêncio para a leitura conduzem ao chamado comportamento leitor e nessa perspectiva, a formação continuada poderia ser uma

ótima estratégia para sanar esta dificuldade da educadora, além de oficinas que evidenciem as estratégias de decodificação e compreensão do significado da palavra escrita.

Uma característica negativa foi a ausência de livros de qualidade expostos na sala, com exceção da **professora “C”**, que adquiriu alguns no percurso de sua carreira. Seria uma alternativa para a melhoria da motivação da **professora “B”**, pois a leitura de qualidade não envolve somente a criança, mas também o professor. Quando o professor escolhe um livro para ser lido em sala, é importante que tenha consciência da faixa etária para a qual pode ser aplicado, além de verificar a sua qualidade literária, pois, afinal, deve apresentar uma história envolvente, com trama, encantamento e humor, sendo provida de elementos que envolvam alunos ouvintes e leitores. Assim:

[...] é interessante evitar os livros que apresentam histórias moralizantes, com tramas insípidas, com vocabulário simplificado, reduzido. Esses livros não ajudam os alunos a estabelecer uma relação mais profunda com a literatura, não permitem que eles apreciem uma narrativa complexa e vivenciem as surpresas da linguagem metafórica, enfim, eles não convocam, não apaixonam.²⁷(BRASIL, 2001b, s/p).

Podemos verificar que esta condição, a falta de material, é algo a ser repensado pelas políticas públicas e gestão pedagógica, pois, é impossível trabalhar e levar a criança ao letramento sem um material rico em estratégias que levem os alunos ao prazer do início da leitura. Muitas vezes as escolas de 1º ao 9º possuem livros de qualidade e a Educação Infantil que compõe a base da Educação Básica fica em segundo plano, como observado na pesquisa. É impossível o professor “se virar” com ausência do principal instrumento que é o livro.

A confecção do portfólio feito pela **professora “C”** resultou num trabalho bastante significativo, pois, envolveu um conhecimento de vários gêneros integralizados e apresentados em um mecanismo que foi escolhido para mostrar o percurso de aprendizagem das crianças, sendo o portador escolhido, o jornal. O resultado é apresentado através do desempenho das crianças e, conforme depoimento da professora, apenas uma criança que ainda está na fase pré-silábica. Dentro de uma concepção histórica, as crianças, através deste trabalho, perceberam sua evolução dentro da apreensão do código linguístico. A realização do mesmo foi uma ideia criativa, proporcionando o “feedback” de todo o ano trabalhado com atividades significativas de leitura e escrita, com gêneros diversos:

²⁷ Extraído do texto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, tendo como autor a Equipe Pedagógica do próprio programa, Módulo dois, Unidade seis e Texto quatro (s/p).

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se respondem a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se fazem desenhos para mostrar o que não gostou e raramente se lê em voz alta, ou seja: a prática constante da leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

Muito antes de ler e escrever convencionalmente, as crianças são capazes de reconhecer diferentes organizações discursivas: por exemplo, jamais confundiriam um conto com uma carta. Mas, para isso, é necessário a experiência com textos escritos. O que só é possível, se alguém ler para elas. É a partir dessas leituras que os alunos vão se familiarizando com os diferentes gêneros, mesmo sem saber descrevê-los ou defini-los. Não há dificuldade em diferenciar um conto de fadas de uma carta, um bilhete ou uma receita. Isso é simples, tanto para os alunos que já aprenderam a ler como para os alunos que ainda não compreenderam o funcionamento do sistema de escrita. (BRASIL, 2001b, s/p)

4.3 As famílias e sua concepção sobre o trabalho com a leitura e escrita

Toda a doutrina social que visa destruir a família é má, e para mais inaplicável. Quando se decompõe uma sociedade, o que se acha como resíduo final não é o indivíduo, mas sim a família.

Victor Hugo

Entende-se por família conjunto de pessoas, ligadas por relações de parentesco que ocupam o mesmo espaço físico e emocional, onde a criança inicia sua vida. Seja ela como for constituída: a família tradicional (composta de pai, mãe e filhos), ou conduzida apenas por uma única figura parental (pai ou mãe), ou ainda, lideradas por avós, irmãos mais velhos, ou mesmo pais adotivos, só para ilustrar alguns. Ampliando ainda, a estrutura familiar da sociedade ocidental é, atualmente, muito diferente da patriarcal do início do século XX. Isto que dizer que não existem modelos prontos. Deve-se conscientizar que os papéis masculinos e femininos foram alterados por uma série de acontecimentos e descobertas científicas e transformações sociais, tais como o advento da pílula, do movimento feminista, da inclusão da mulher no mundo do trabalho, propiciando uma transformação incomparável na vivência do feminino e nas estruturas de poder dentro das famílias. Desta forma, o contexto familiar está sendo criado a cada instante, dentro das possibilidades de cada unidade familiar (FIQUEIRA, 2010).

Diante das transformações sociais e familiares, a escola permaneceu fechada com sua centralização excessiva, como é vista até recentemente, por sua administração educacional e a falta de hábito participativo da sociedade na solução dos problemas educacionais. Tudo isso inibiu a inserção da escola nos grupos sociais a que serve. “Por outro lado, ainda não se compreendeu exatamente o papel da educação [...], de suas fragilidades e de suas forças e ainda não está claro se a escola é, na verdade, uma instituição aberta, disposta a ouvir as vozes coletivas e individuais que se levantam na sociedade.” (MARTELLI, 1999, p. 283).

A partir da Constituição Federal de 1988, complementada pela Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), a escola juntamente com o educador tem uma tarefa bastante importante, na tentativa de colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade (art. 12). É certo que na atualidade a família encontra-se completamente envolvida pelo excesso de trabalho que a sociedade capitalista exige a fim de dar sobrevivência ainda ao contexto familiar, e nem sempre possuem tempo para dedicar-se aos filhos e especificamente à aprendizagem escolar desses. Porém, vale lembrar que esta articulação, família e escola, deve ser feita para que a aprendizagem da criança não fique presa somente no ambiente escolar, mas, que saia além de seus muros, sendo validada para o contexto familiar e para o mundo.

Uma significativa estratégia para a interação família e escola, no que se refere ao contexto de leitura, pode acontecer através dos empréstimos de livros às crianças. No caso, para que realmente se implante esta política, há a necessidade de um trabalho diário com leitura dentro da sala de aula, na tentativa de seduzir estas crianças ao incentivo da leitura, além de outras habilidades que envolvem a leitura e escrita. A partir daí, a criança poderá, através dos empréstimos, obter o mesmo prazer de leitura, só que agora, ministrado por sua família.

Desta forma, queremos evidenciar que a biblioteca volante não constitui algo novo dentro da Rede Municipal, pois foi uma estratégia incentivada mesmo antes da construção do REC, porém, faz parte do objetivo da pesquisa verificar como os familiares visualizam esta ideia dos empréstimos e descobrir como acontecem dentro do lar. Por isso, estes sujeitos foram destacados na pesquisa na intenção de analisar se reconhecem que a escola pode contribuir com seu filho ou filha no processo de incentivo à leitura e consequentemente à escrita, nesta fase de escolaridade.

Foram entrevistadas especificamente três mães, uma de cada escola (A, B e C) e o critério de seleção foi a disponibilidade de tempo dessas genitoras, apontadas pelas professoras da sala. Coincidentemente, todos os sujeitos são do sexo feminino, possuem apenas um filho e são donas de casa. É certo que seria mais significativo, se houvesse um

contexto mais heterogêneo de sujeitos, porém, pensamos em outro aspecto, que seria interessante verificar se apesar de serem sujeitos parecidos por sua caracterização, obteríamos resultados diferentes, devido a sua localização.

Vale destacar a importância de mostrarmos o perfil destes sujeitos entrevistados, sem identificá-los pessoalmente, mas apontando algumas características que poderão ajudar na análise posterior. Será utilizado o mesmo critério para determinar cada sujeito, omitindo-se sua identificação, caracterizada por letras, respectivamente, da mesma forma que as professoras e gestoras das escolas já citadas²⁸:

MÃES	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	COMPOSIÇÃO FAMILAR
A	23	2º grau incompleto	Dona de casa	Pai, mãe e um filho
B	28	2º grau completo	Dona de casa	Esposo, mãe e um filho
C	27	2º grau completo	Dona de casa	Esposo, um filho

Quadro 3 - da Caracterização dos Sujeitos (mães)

Foi questionado se a família possui o hábito da leitura. E duas mães, “A” e “C”, responderam que sim. É importante evidenciar que a **família “A”** pertence a uma região de Franca mais afastada do centro e mesmo assim, tem o interesse de ler jornais, panfletos, a Bíblia, sendo um elemento a acrescentar dentro da construção sólida de crianças leitoras, pois sabemos que a família também pode ser um exemplo. Ao filho ou filha da **mãe “B”**, só resta uma alternativa para se tornar um leitor ou leitora, ter como exemplo a escola, portanto, daí, a necessidade de todos os atores educativos estarem realizando um trabalho envolvente e com um propósito de reverter esta situação já instalada, a falta de leitura no lar.

Em outro questionamento, procurou-se verificar também o que pensam sobre a Educação Infantil e o verdadeiro objetivo desta etapa. Constatou-se que todas as entrevistadas valorizam esta etapa como mostram as citações abaixo:

“A”: Eu penso que a Educação Infantil é o primeiro passo, a base para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. E o objetivo é criar condições para que essa criança tenha condições de continuar progredindo nos próximos anos de escola.

²⁸ Todos os sujeitos (3) possuem entre 23 e 28 anos, o mesmo grau de escolaridade (2º grau), a mesma profissão (dona de casa) e composição familiar (pai, mãe e um filho).

“B”: *É necessário e importante para que a criança chega na 1ª série preparado e sem medo de começar os estudos.*

“C”: *É a base, são ensinamentos simples e fáceis, mas essenciais para que a criança comece a aprender.*

A partir dessas ideias, pode-se inferir que as famílias possuem expectativas de aprendizagem em relação à educação infantil e são asseguradas as vagas, às famílias que possuem interesse por essa etapa, pela Lei nº 11.700/08 no art. 4, inciso X, a vaga está garantida a partir dos 4 anos (BRASIL, 2008): “Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.”

O objetivo da questão seguinte é verificar se a escola ajuda a proporcionar momentos de leitura para esta família, oferecendo livros para que os pais leiam para os filhos. Todas as entrevistas tiveram um parecer positivo e fizeram comentários interessantes:

Mãe “A”: *Ele gosta de olhar as figuras enquanto eu leio e depois ele mesmo conta à história conforme entendeu.*

Mãe “B”: *Lendo e mostrando as figuras, para entender melhor. Ele gosta muito e fica contando a história.*

Mãe “C”: *Lemos vários livros e contamos para o boneco que o acompanha²⁹. Quando chega a escola é incentivado pela professora a contar a história, acho muito importante, pois percebo nela interesse. Sempre procuro ler em um lugar calmo, sem fazer outras atividades.*

Acredito que o trabalho das professoras está contribuindo com um grande avanço para estas famílias no aspecto do incentivo ao letramento e mais do que isso, lembranças de contos, de personagens, de momentos junto à mãe, que ficarão registradas na memória dessas crianças, detalhes que nunca serão apagados. Estes momentos poderão ser compartilhados na escola e a criança obterá conhecimentos prévios de leitura quando a professora reler na sala de aula. Seria melhor ainda se estes empréstimos de livros à família fossem de livros de qualidade textual, editoras renomadas, características criativas, boas ilustrações, autores conhecidos. Esta questão ainda precisa ser revista dentro da Rede Municipal, para que o ensino desta etapa seja ainda mais produtivo.

A pesquisadora pediu a opinião dos pais quanto aos avanços de seus filhos no aspecto da leitura e escrita. Duas mães foram favoráveis, concordando que a escola está

²⁹ Vale destacar que o boneco em que a mãe se referencia foi confeccionado pela professora dentro do projeto “Clube de Leitura” a fim de proporcionar momentos agradáveis de leitura (família x criança).

contribuindo para este processo. Já a mãe “B”, ficou confusa em suas conclusões, que vale ser destacada:

_ Bom, na escrita está um pouco lento... Mas já aprendeu bastante. Agora, na leitura ele se interessa, gosta que eu leia para ele... Mas não sabe nada (leitura), acho que está dentro do normal.

Percebe-se uma insegurança em suas palavras, deduzindo que não está totalmente satisfeita quanto à expectativa de leitura e a escrita, mas não sabe “se este não saber da criança”, que lhe traz inquietação, é normal dentro da Educação Infantil. Diante do que já foi discutido na pesquisa, conclui-se, portanto, que a criança precisa apresentar alguma evolução dentro deste caminho de aprendizagem, afinal, a escola tem em sua função, o ensinar e deve sempre estar atenta a estas crianças que apresentam dificuldades, para não construir, desde o início da escolaridade, o fracasso escolar.

As famílias precisam também ser preparadas e conhecer o caminho que podem trilhar com seus filhos, a escola deveria trabalhar a seu favor apontando aos pais algumas sugestões que podem ajudar a criança na construção da leitura e escrita. Mas, para isto, professores e gestores podem elaborar reuniões de pais que tenham esta função, pois muitas famílias gostariam de ajudar seus filhos a construir conhecimento, mas não sabem como fazê-lo.

A leitura precisa ser introduzida em nossas escolas, como o dono da terra faz com sua plantação: “afofa” a terra, planta a semente, arranca as ervas daninhas, rega diariamente, torna a regar e torna a regar, para que depois de algum tempo possa fazer a colheita. Deveria ser assim com a leitura e escrita: oferecer um repertório bom de livros aos professores e alunos, qualificá-los para que usem na sala de aula, construir professores leitores para que leiam diariamente para seus alunos, oferecer palestras às famílias para que ajudem seus filhos nesta habilidade para, finalmente, colherem bons frutos: crianças letradas, que usem a literatura no seu dia a dia.

Finalizando, Lajolo (2002, p. 106) enfatiza a importância desta literatura para todos os cidadãos:

[...] a leitura literária é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

4.4 As crianças e seu repertório

Educai as crianças, para que não seja necessário punir os adultos.

Pitágoras

As crianças possuem um grande potencial de aprendizagem, sendo a infância, um tempo marcado pela imaginação onírica, que guia a fase mais importante da vida humana. Daí o papel fundamental do adulto em propiciar encantamento a esta “terra fértil”, rica em possibilidades de imaginação, tendo como uma de suas estratégias as mais belas histórias que foram sendo armazenadas culturalmente em livros de fábulas, contos, lendas e até mesmo, os textos infantis modernos que tanto podem divertir como instruir as crianças.

A escola tem o compromisso de oferecer este acervo de cultura, contida nos livros, que a nossa sociedade trouxe e de que nossas crianças muitas vezes são privadas pela falta de oportunidades das famílias, tanto por escassez de tempo típica da sociedade moderna ou mesmo por motivos econômicos.

Necessitamos de pessoas criativas, que saibam fantasiar, amar e valorizar as crianças como seres realmente aprendentes. Precisamos de suporte para ampliar o contexto cultural. Será que nossa escola pode ajudar nesse processo? Há a necessidade de oferecer à infância o melhor, de solidificar as estruturas da base educacional, a fim de torná-la mais apaixonante e sem dúvida com menos injustiça social. A infância sem o passaporte dos livros se torna sombria, triste e com certeza a afetividade tende a regredir, pois as máquinas, a tecnologia torna os contatos mais distantes, mais frios, nas relações interpessoais.

O ambiente escolar deve evidenciar situações significativas dentro de sala de aula, proporcionando a chamada melhoria cultural e educacional, oferecendo o direito à cidadania a estas crianças e se buscou neste estudo verificar como estão os momentos de leitura oferecidos às crianças da Rede, a partir do seu repertório em leitura.

Os últimos entrevistados foram as crianças, determinadas por suas professoras tendo como critério para escolha desses sujeitos, as mais desinibidas dentro da vivência escolar. A pesquisadora procurou manter uma conversa com elas, num contato informal, sem um questionário pré-estabelecido, procurando analisar o seu repertório de leituras. Foram

entrevistadas também três crianças, uma de cada escola (A, B e C) e aqui estão algumas características que valem ser destacadas:

CRIANÇAS	IDADE	FASE	ESCOLA	SEXO
A	4	I	A	Masculino
B	4	I	B	Feminino
C	5	II	C	Feminino

Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos (Crianças)

A criança “A” é bastante falante e extrovertida, logo já foi dizendo que gostava da escola. A pesquisadora alimentou o diálogo e indagou do que mais ela gostava de fazer e respondeu:

_ Gosto de brincar de carrinho e também gosto das histórias que a professora conta de lobo mau.

A pesquisadora propôs que ela falasse quais as histórias que já foram trabalhadas, que a professora já contou e ela se posicionou:

_ Gostei da lenda do lobisomem, do curupira e do saci, também gosto do Peter Pan, por causa da terra do nunca.

Perguntado se a professora contava história todos os dias, afirmou que sim, na roda. Observamos que era uma rotina de trabalho, apontado pelo comportamento da criança em relação à leitura e também pela observação da pesquisadora em sala de aula. As crianças daquela sala, apresentavam uma boa autonomia em relação ao momento de leitura, percebido pela familiaridade dos pequenos com aquela situação ou momento de aula. Outros comentários da criança e da pesquisadora que devem ser analisados no que se refere às histórias:

PESQUISADORA	CRIANÇA “A”
<i>Você se lembra de alguma história que sua professora contou e que gosta mais de ouvir?</i>	<i>Minha professora contou pra nós, a lenda do saci.</i>
<i>Quem é o saci?</i>	<i>É um menino negrinho que tem um gorro e gosta de fazer muita “arte”.</i>
<i>Você se lembra de alguma arte, que ele faz?</i>	<i>Ele gosta de amarrar o rabo do cavalo e também de colocar muito sal na comida.</i>
<i>Você se lembra de mais alguma coisa da lenda?</i>	<i>Não, só sei que ele mora lá no Sítio do Pica Pau Amarelo.</i>

Quadro 5 - Diálogo entre pesquisadora e Criança “A” sobre histórias preferidas

A criança já possui várias ideias importantes sobre os personagens e com certeza essas podem ser levadas para as produções nos momentos de escrita coletiva, por exemplo. É fundamental que a criança possua um repertório significativo de leituras que vá além do desenvolvimento da imaginação, mas que possa ser aproveitada na vida social, na conquista da competência para escrita.

A criança “B” possuía a mesma idade da criança “A”, uma de suas características mais marcante é que era muito falante e não teve dificuldade em se colocar e se expressar sobre as questões que foram apresentadas, porém, a pesquisadora percebeu que seu repertório de histórias era confuso e muitas vezes não expressou a história de forma convencional:

PESQUISADORA	CRIANÇA “B”
<i>Você gosta de histórias?</i>	<i>É, gosto de histórias e ver os livros, as figuras.</i>
<i>Quais as histórias que você gosta?</i>	<i>Do Pinóquio e da Branca de Neve</i>
<i>Conte para mim, como é a história do Pinóquio.</i>	<i>É aquele que se mentir o nariz fica grande e não fica mais pequeno.</i>
<i>E a história da Branca de Neve?</i>	<i>A bruxa coloca ela dentro do caldeirão e faz sopa e depois chupa todos os ossos.</i>

Quadro 6 - Diálogo entre pesquisadora e Criança “B” sobre histórias preferidas

Percebemos com a apresentação desses relatos que a criança ainda não sabe caracterizar como são os personagens de suas histórias preferidas, portanto, isso leva a crer que ainda há a necessidade de uma leitura mais sistematizada, que interaja com as crianças na construção da caracterização dos personagens prototípicos. A solução pode ser incorporar na rotina diária a leitura de um repertório variado de textos, com discussão entre as crianças de toda a leitura trabalhada, além de habituá-las a estes momentos.

“B” possui uma imaginação fértil, pois, foi capaz de inventar uma afirmação bastante interessante sobre a apresentação da História da Branca de Neve, porém falta entender que cada história possui certos personagens com uma caracterização própria, não tendo em sua mente como é esse personagem nos livros. Enfim, a professora precisa contar as histórias e proporcionar interações entre as crianças a fim de construir esses elementos importantes para a efetivação do letramento. Vale ressaltar que para isso a escola precisa de oferecer livros, para que a qualidade desses momentos de recontos não fique comprometida.

A criança “C” se apresentou um pouco tímida, porém logo foi se socializando e fez questão de mostrar o seu caderno. Percebi que havia várias atividades de reescrita e preparação do jornal que estavam fazendo na sala. Havia textos de parlendas produzidos por ela e textos coletivos feitos pelo grupo. A criança já se encontrava no nível alfabético, tendo ainda pela frente que encontrar desafios a fim de aprimorar sua escrita no aspecto ortográfico.

A pesquisadora perguntou sobre o boneco de pano que a professora disse ter na sala a fim de aprimorar a leitura das crianças e ela realizou alguns comentários importantes:

PESQUISADORA	CRIANÇA “C”
<i>Você já levou o “Senhor Jornal” para casa?</i>	<i>Gosto de levar para contar histórias. Minha mãe conta histórias para nós dois e ele brinca comigo. Eu já contei histórias para ele e depois eu conto para a professora.</i>
<i>Quais as histórias que você mais gosta?</i>	<i>Gosto muito da história dos três porquinhos.</i>
<i>Quantas vezes a professora já leu esta história para você?</i>	<i>Eu acho que duas.</i>
<i>Você sabe contar um pouquinho dessa história?</i>	<i>São 3 porquinhos que queriam construir uma casinha. Dois irmãos era mais preguiçoso e construiu uma casinha de palha e de madeira. O outro construiu uma casinha de tijolo, essa era forte!</i> <i>Um dia apareceu um lobo que queria comer os porquinhos e sobrou a casinha de madeira. Ela foi para os ares. O porquinho saiu correndo e foi para a outra casinha que também caiu e só não caiu a casinha de tijolo.</i>
<i>O lobo comeu os porquinhos?</i>	<i>Não, eles se esconderam na casinha de tijolo e o lobo tentou entrar pela chaminé e queimou o bumbum e nunca mais voltou.</i>

Quadro 7 - Diálogo entre pesquisadora e Criança “C” sobre histórias preferidas

A pesquisadora percebeu que a criança possuía um discurso significativo sobre a história, não tendo muitos vícios de linguagem, como “aí”. Possui características importantes de coerência, percebendo o começo, meio e fim da história, características indispensáveis para o letramento, afinal interpreta o texto e sabe as características essenciais do clássico. Ela comentou durante a conversa que gosta de levar livros para casa e também gosta que a professora conte histórias.

Esta pesquisadora não ficou instigando em demasia as crianças, pois a conversa foi durante as aulas e com certeza quando os pequenos ficam afastados por muito tempo da sala, perdem todo um contexto de aprendizagem. Mas, as contribuições foram bastante importantes para evidenciar algumas conclusões construídas pela autora. Quanto mais leituras o professor realiza para suas crianças, maior o repertório de ideias na oralidade e com certeza na produção escrita, se estiver sendo trabalhada concomitantemente.

Diante das três crianças, a “B” apresentou menos repertório, pois com certeza a professora não contou várias vezes este conto, afinal a criança não conseguiu visualizar convencionalmente os contos propostos a serem contados. Já a criança “A” caracterizou bem quem era o Saci, assim como o reconto da criança “C”, foi bem elaborado. Diante disso, é fundamental construir uma rotina de leitura na intenção de construção de leitores e escritores competentes dentro da Educação Infantil.

4.5 Analisando a teoria e a prática da leitura e escrita da rede

*O educador e a educadora críticos não podem pensar que,
a partir do curso que coordenam
ou do seminário que lideram,
podem transformar o país.
Mas podem demonstrar que é possível mudar.
E isto reforça nele ou nela a importância
de sua tarefa político-pedagógica.*

Paulo Freire

Neste contexto de análise, é importante apontar que os sujeitos da pesquisa (tanto educadores como os gestores) se mostraram favoráveis a essa etapa da Educação infantil. A rede está oferecendo a formação continuada aos professores, tendo como recurso para isso, as REPs e também o novo Referencial que tem como objetivo melhorar a qualidade do trabalho nesse “sistema” de ensino, assim como caracterizar a educação do município. Porém, ainda existem alguns obstáculos que precisam ser superados para que esta etapa seja realmente significativa em relação à construção de leitores e escritores competentes.

A diretora “C” coloca algo muito importante para nossa reflexão: “Se for um trabalho legal pode alfabetizar e letrar”. As escolas pesquisadas estão descobrindo como atuar

de maneira significativa, uma forma de haver mudanças positivas é através da formação continuada do professor, nota-se que apesar das dificuldades e dos estreitos salários, ainda acreditam no potencial da educação infantil.

O Referencial está sendo uma oportunidade de construção de uma “linguagem” única em relação à leitura e escrita na rede e não se deve esquecer que a única maneira de se adequar a esse desafio é através de formação de professores, que já é realizada pelo município através das REPS, e também oferecendo instrumentos para a conquista da melhoria da leitura e escrita, os livros de literatura, medida essencial para alcançar grandes melhorias, já reivindicados por vários sujeitos dessa pesquisa:

Dir. “A”: *Sim, a rede tem se preocupado muito com o trabalho voltado ao letramento. Penso que há necessidade de investir mais no acervo da Biblioteca Escolar. Este ano a EMEB adquiriu por verba própria, alguns clássicos e pretende comprar mais fascículos quando chegar a verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).*

Dir. “B”: *Está trabalhando, mas falta melhorar na aquisição de livros.*

Dir. “B”: *Oferece os poucos livros, o incentivo a desenvolver as sequências. Somente. Precisava ter mais recursos.*

Prof. “A”: *[...] Acredito que precisa melhorar o espaço para que haja uma “biblioteca de verdade”, não só a “volante” e a compra de mais livros de qualidade.*

Prof. “C”: *A prefeitura precisa disponibilizar um melhor acervo de livros, para que as crianças possam manipular e levar para casa. As crianças gostam de pegar, de ler várias vezes, daí a necessidade de uma biblioteca na escola.*

É certo que as mães de alunos se mostraram favoráveis na resposta da questão apresentada pela pesquisadora: “Seu filho (a) traz da escola algum livro para você ler com ele (ela)? Como você realiza a leitura e qual a reação de seu filho (a)?”

MÃE “A”: *Sim. Ele gosta de olhar as figuras enquanto eu leio e depois ele mesmo conta a história conforme ele entendeu.*

MÃE “B”: *Sim, lendo e mostrando as figuras, para entender melhor. Ele gosta muito e fica contando a história.*

MÃE “C”: *Sim, já lemos vários livros e contamos para o boneco que o acompanha. Quando chega na escola é incentivado pela professora a contar a história, acho muito importante, pois percebo nela interesse. Sempre procuro ler em um lugar calmo, sem fazer outras atividades.*

Muitas famílias por não ter acesso a livros, jornais ou revistas, desconhecem o que seja uma biblioteca de livros com qualidade e não exigem da escola uma melhoria desse repertório de textos. Somente se exige algo, quando se tem convicção de que é a melhor solução. Mesmo em um contexto de escassez de textos, as mães realizam a leitura oferecida pela escola e proporcionam estratégias de compreensão textual a seus filhos. Diante disso, temos ainda esse desafio de que as crianças a partir da educação infantil, tenham acesso a bons livros, independente de condições de classe, raça ou gênero, para que se desenvolvam em sua totalidade, sendo capazes de ler criticamente, de obter através da leitura conhecimentos essenciais para a sua vida e que tenham a consciência valorativa de que toda essa bagagem cultural é fruto de um trabalho persistente ao longo de todo o processo pedagógico, escolar e familiar. Portanto, no mundo atual não basta o aluno simplesmente codificar e decodificar signos. Como mostra Garcia (2000, p. 13):

[...]é necessário ter desenvolvido a capacidade de, a partir da crítica, criar novas possibilidades de enfrentamento dos problemas que a natureza, a sociedade e os homens colocam, é necessário ainda ter desenvolvido a capacidade de argumentação e de persuasão, para que suas propostas sejam compreendidas e aceitas por um número significativo de pessoas, no sentido de que possam se constituir em projetos alternativos de sociedade.

Diante dessa questão, é essencial que o trabalho do professor de uma escola pública tenha as mesmas condições que o de uma escola particular, pois afinal, pagamos altos impostos e nosso dever é cobrar para que realmente os alunos mais carentes que não possuem recursos, obtenham as mesmas oportunidades de uma outra criança, provinda de uma escola particular (cheia de recursos), sendo capazes de competir em nível de igualdade, por cargos importantes no mundo do trabalho e assim ascender socialmente.

Nesta perspectiva, não basta simplesmente oferecer um currículo que aponte propostas de melhoria educacional, nossas escolas precisam de recursos que levem a esse crescimento e que oportunizem a todos a conquista de saberes com seu mérito próprio, tendo a escola como carro chefe para esse objetivo, rompendo velhos paradigmas de que aluno de escola pública não tem acesso à cultura.

A biblioteca deve ser um elemento essencial em uma escola, assim como o mobiliário e a lousa o são em uma inauguração. Deveria ser proibido inaugurar uma escola sem os livros, que é a base de uma educação de qualidade. Podem-se fazer novos Referenciais, a melhor formação de professores, entre outras políticas, se não houver a ferramenta da cultura, as “engrenagens não giram”. E se houver os livros, eles não devem

ficar presos nas estantes, mas ser apresentados e “saboreados” pelos professores em reuniões, para que realmente esses sejam usados e possam ser aliados do educador na missão de transmitir nossa história cultural.

Podemos perceber na pesquisa que nem todos os professores possuem um acervo de qualidade, pois muitos livros são doados e outros adquiridos pelo próprio professor, mas mesmo assim, os professores e pais, na maneira do possível, realizam a leitura a seus alunos. Imaginemos se fossem livros de grandes autores nacionais como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Monteiro Lobato ou mesmo outros, como, Grimm, Andersen etc.; estaríamos oferecendo uma qualidade textual melhor, capaz de enriquecer o vocabulário dessas crianças, as suas produções, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, enfim, uma igualdade de saberes a todas as crianças da Educação Infantil.

A professora “C” tem uma prática significativa, apesar de possuir poucos livros em sua sala, mas são de qualidade, propiciando uma riqueza de trabalho com a língua. Foi a única na entrevista que citou nome de livros e autores, parece que possui uma melhor familiaridade com esses instrumentos:

Profª “C”: *Realizei a sequência da “Dona Baratinha”, “a grande aventura da Maria Fumaça”, “Festa no Céu”, “Os três porquinhos”. Mas faço leituras diárias para apreciação, como: “Fogo no céu”, todas as lendas, os clássicos, modernos como “O Bebê Maluquinho” e as “Fábulas”.*

Além do mais, realizou como finalização de projeto, um jornal da classe, com várias realizações e produções das crianças, evidenciando as melhorias no nível da lecto-escritura e em todo o processo ensino-aprendizagem no decorrer de todo o ano. Este jornal sem dúvida ficará marcado na vida dessas crianças para sempre, que foram capazes de produzir esse gênero na Educação Infantil, sua autoconfiança se eleva e com certeza, serão capazes de produzirem outros textos ainda mais complexos. Porém, estas crianças estão situadas em uma região com um nível econômico melhor que as periféricas, sendo assim, a família com certeza as motivará e impulsionará ainda mais estas habilidades, pois muitos pais assinam jornal, compram revistas, sendo mais fácil a conquista do letramento.

Resta-nos pensar nas crianças que já nasceram em um ambiente mais desfavorável à leitura e na escola ainda não são oferecidos recursos culturais (os livros). Há a necessidade de unir forças para tentar reverter esta situação, pois não podemos ficar esperando as políticas públicas oferecer estes recursos, pois a cada momento do tempo, temos crianças em sala que esperam da escola uma oportunidade de mudança de vida, às vezes sua única oportunidade.

Nas pesquisas, percebe-se um grande empenho de diretoras e coordenadoras em propiciar uma melhor qualidade de portadores textuais aos professores e alunos, como mostra na fala da diretora “A”: *Não há uma variedade de gêneros, mas, porém, foi feita uma pasta contendo alguns gêneros: músicas, textos informativos de animais, curiosidades e receitas.*

Quando ainda não temos recursos, é urgente buscá-los, não se pode ficar de mãos atadas quando falamos de educação. É gratificante termos gestoras que pensam dessa forma, mas, devemos sempre cobrar para que as políticas públicas sejam cumpridas em sua totalidade. Como podemos falar em letramento, se não temos livros? Como podemos aprender a ler e escrever se somos privados desde cedo de bons livros e também de escritores importantes?

Cagliari (1991, p.179) revela algo semelhante dentro dessa categoria: A escola reclama muito de que os alunos escrevem mal, mas o que eles leem? São alunos subnutridos literariamente e, é claro, em decorrência disso, não vão saber escrever. E assim, vão ser julgados e muitas vezes humilhados pela falta dessa competência.

A criança pobre desde a educação infantil, na maioria das vezes, está exposta a sentimentos de inferioridade, muitas vezes por sua mãe não ter condições de comprar material, por não ter condições de comprar o uniforme e não pode ficar ainda exposto a mais esta humilhação: não sabe ler e escrever. Garcia (2000, p. 15) aponta a necessidade que essa criança tem da escola:

A criança pobre, vivendo numa sociedade que a cada dia lhe aponta a sua inferioridade, precisa muito mais da escola do que a criança que já traz consigo um sentimento de superioridade, adquirido em sua família e reforçado nas relações sociais a que é exposta. Uma foi aprendendo desde que nasceu que tem direitos e que seus desejos devem ser atendidos; a outra foi aprendendo desde cedo que tem deveres e que os seus desejos quase nunca podem ser atendidos. Esta criança precisa muito mais da escola e, talvez, só na escola possa construir um autoconceito positivo e a decorrente autoconfiança, sendo que jamais chegará a se colocar, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de se tornar governante.

Diante de tais constatações, a educação infantil da rede deve trabalhar a favor de que todas as crianças tenham um ensino de qualidade, principalmente dentro da lecto-escritura, os diretores e coordenadores devem ajudar o professor a encontrar o verdadeiro caminho para que o Referencial Municipal seja aplicado de forma coerente, saindo da teoria para ser concretizada na prática. Sem dúvida, a rede já apresentou avanços, porém ainda uma das conquistas a serem alcançadas é a presença de uma biblioteca de sala de qualidade.

A professora “B”, na roda de leitura observada pela pesquisadora, esforça-se para obter atenção das crianças na leitura que está sendo realizada, porém, nem ela mesma se sente motivada em ler aquele livro, que nem possui um autor definido, nem figuras curiosas e o texto, bastante simplificado, não causa curiosidade. Talvez se tivesse em suas mãos uns textos instigantes, originais, emocionantes, sua leitura seria diferente e as crianças estariam mais curiosas e não se dispersariam como na observação. A leitura da professora “A” obteve maior resultado e percebe-se que o texto foi retirado de uma coletânea feita pela educadora, esse detalhe é bastante importante, pois afinal, para as crianças a professora é um modelo no contexto de aprendizagem. Sendo assim, o professor também pode escrever textos e ler para seus alunos, ou mesmo pesquisar na Internet, livros, enciclopédias, entre outros, a criança se interessa por tudo aquilo em que o educador dá ênfase e julga importante para eles.

Vale ressaltar o contexto significativo que a professora “C” ofereceu a seus alunos, a produção de um jornal para ser apresentado aos pais, como produto final de um trabalho. Sendo assim, para se produzir um jornal, a criança precisou conhecer em primeira instância todas as suas partes, saber o que é, e como é um texto jornalístico, enfim, conheceu todo o contexto desse gênero.

Quando a professora propôs confeccionar o jornal, permitiu oferecer recursos auxiliares emergentes, contribuindo para que a criança faça hoje com o auxílio de outro, no caso a professora, o que poderá vir a fazer amanhã, sem qualquer ajuda externa. É o que Vygotsky (apud GARCIA, 2000, p. 16) denomina zona de desenvolvimento proximal, que não só aponta o papel que o professor pode desempenhar no progresso das crianças, como revela confiança na capacidade da criança se desenvolver e aprender. Além do mais, ressalta o papel fundamental que o coletivo pode apresentar no desenvolvimento e na aprendizagem. As crianças que se interagem com as próprias crianças e com a professora, na relação dialética social-individual, crescem e constroem conhecimentos.

Portanto, vale destacar que as atividades se tornam significativas, como a apresentada pela professora “C”, quando a atividade não tem finalidade em si e sim apresenta uma importância social, quando ganham sentido por serem meios para o desenvolvimento de projetos coletivos e também individuais.

A rede está gradativamente crescendo no aspecto da lecto-escritura na educação infantil, dando o primeiro passo na construção de seu próprio referencial. Agora só falta o suporte teórico ser mais discutido nas REPs e oferecer aos professores os bons instrumentos de trabalho (livros) para transformar as práticas de leitura e escrita em mecanismos significativos para todas as crianças. Assim como fez a professora “C”, que deu

sentido às suas atividades, trazendo possibilidades de novas aprendizagens e avanços consideráveis no aspecto aqui tratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo poder da palavra, ela pode agora navegar nas nuvens, visitar as estrelas, entrar no corpo de animais, fluir com a seiva das plantas, investigar a imaginação da matéria, mergulhar no fundo de rios e de mares, andar por mundos que há muito deixaram de existir, assentar-se dentro das pirâmides e de catedrais góticas, ouvir corais gregorianos, ver os homens trabalhando e amando, ler as canções que escreveram, aprender das loucuras do poder, passear pelos espaços da literatura, da arte, da filosofia, dos números, lugares onde seu corpo nunca poderia ir sozinho ... corpo espelho do universo! Tudo cabe dentro dele!

Rubem Alves

Refletindo sobre o meu percurso histórico, percebo que gostar de trabalhar com leitura e escrita foi consequência de um processo significativo de oportunidades. A primeira, por conviver com uma família maravilhosa que me impulsionou em relação ao encantamento pela lecto-escritura; a segunda, por frequentar uma educação infantil que oportunizou momentos de leitura; a terceira, por encontrar em meu trajeto profissional pessoas apaixonadas pela educação, como minha coordenadora da rede particular, que foi uma grande incentivadora aos estudos pedagógicos. Além do mais, outras situações somaram neste contexto, como: as formações continuadas oferecidas pela rede municipal (REPs, o PROFA) e todas as vivências dentro da educação infantil que me oportunizaram a acreditar no potencial dessa etapa, como momento significativo para a base da aprendizagem diferenciada. Percebe-se que vários fatores confluíram nesse meu interesse e que a escola compõe um importante elemento dentro do contexto.

Para as gerações atuais, presentes nas unidades escolares, em busca de formação básica, ela deve criar oportunidades de redirecionar o percurso histórico das pessoas, oferecendo caminhos para o aprimoramento individual e social, principalmente àquelas que estão em defasagem de oportunidades por possuírem pouco acesso ao acervo cultural produzido.

Daí minha inquietude com a qualidade da escola pública, pois ela vem se mostrando ainda ineficiente para lidar com a variedade de conhecimentos prévios das crianças provindas de diversos nichos sociais. Sabe-se que a escola pública é alvo de comentários predatórios que a tornam ainda mais malevolente, como: “aquele aluno não aprende, pois sua família é desestruturada”, “aquela escola é de periferia, não vai para frente”, “aquele aluno

ainda está analfabeto, no 5º. ano, o que fez a professora da educação infantil e 1ª ano?” Estas observações só ajudam a embutir nos atores educacionais e na própria organização escolar o fracasso. Muitas vezes não se procuram as verdadeiras causas, pois, é mais fácil apontar as vítimas do crime do que encarar alguém como um dos autores.

Para que o fracasso não se instaure nas camadas menos favorecidas, há a necessidade de todos os atores escolares envolvidos (gestores e professores) refletirem e reverem seus princípios e suas práticas, na intenção de construir caminhos e propor avanços, a partir da educação infantil, que compõe a base da alfabetização. Nesse aspecto, a leitura e escrita, se trabalhadas de forma significativa, podem abrir as portas da cidadania, dando condições à criança de se apropriar do conhecimento historicamente construído, afinal, todo o nosso conhecimento se encontra em grande parte, escrito em livros. E viabilizar esse acesso e interagir com ele é proporcionar a equidade social.

A Educação Infantil pode ser esta porta de entrada de uma nova estratégia de mudança, mas, ainda existem alguns empecilhos de desenvolvimento no trabalho. Barreiras que precisam ser transpostas a fim de que os pressupostos sejam aplicados verdadeiramente.

Portanto, este trabalho de pesquisa acadêmica propôs analisar alguns contextos de leitura e escrita desenvolvidos pela Rede de Educação Infantil de Franca, no interior da escola, levando em consideração os sujeitos analisados (gestor, professor e pais), apresentando as representações que possuem da leitura e da escrita e se validam esta faixa etária como marco diferencial, se trabalhado de forma sistemática e prazerosa. E as crianças também foram sujeitos da pesquisa, a fim de propiciar um “arremate” das observações em sala e das entrevistas com os adultos.

A intenção da pesquisa não foi apontar as mazelas das salas de aulas e muito menos valorizar apenas uma concepção de leitura e escrita, desprezando suas interações na tentativa de colocá-las em moldes pré-estabelecidos, mas, refletir sobre as possibilidades de melhoria do ensino a partir da Educação Infantil no município de Franca, no quesito da lecto-escritura.

Uma das estratégias da pesquisa foi trabalhar numa perspectiva histórica, considerando o percurso da leitura e escrita e do processo de alfabetização no mundo, até as novas concepções de ser alfabetizado hoje. Procurou-se verificar nesse trajeto as exclusões sociais que a falta dessas habilidades traz e a necessidade das práticas sociais de leitura e escrita no mundo moderno, propostas por um trabalho sistemático com textos em sala de aula, que extrapola a simples codificação e decodificação, conceituando assim o letramento.

Algumas concepções devem ser recapituladas, dentro da análise teórica, como a de Soares (1991), que propõe que a língua é um mecanismo de combate à desigualdade social se levada aos alunos das camadas menos favorecidas, podendo ir contra as tendências de adaptação de uma sociedade que divide e exclui.

Fica evidente também a necessidade de vacinarmos as crianças contra a servidão dos adultos, sendo a escola um espaço para que isso aconteça, se ofertado de forma democrática e harmoniosa. Essas referências nos levam a acreditar ainda mais na aliança *Educação Infantil x letramento* como capaz de ser diferencial no processo de aprendizagem.

A pesquisa apresentou também aspectos importantes para o entendimento das características das crianças na Educação Infantil, apoiados nas teorias do desenvolvimento humano, como na de Piaget, que se fixa em fatores cognitivos; Vygotsky, por entender a aprendizagem como sócio-histórica e Wallon, que a interpreta de maneira psicogenética. Apesar de algumas divergências entre esses teóricos, existem pontos em suas teorias que devem ser compreendidos e implementados no contexto escolar, para o bom desempenho do educador e da aprendizagem significativa das crianças.

Focando no aspecto da lecto-escritura, o texto também ofereceu considerações de Ferreiro e Teberosky, apresentando o aspecto evolutivo e construtivo da escrita, ilustrado através dos níveis em que a criança passa até se alfabetizar. Outros pesquisadores nos ajudaram a entender o processo de iniciação à leitura, como Kato, Kaufman, Soligo e Solé.

Vale ressaltar ainda no contexto teórico da pesquisa, a necessidade de assegurar a importância de um trabalho permanente de leitura nas salas de educação infantil, de uma rotina de prazer com o uso de livros em textos de qualidade, tendo como suporte obras da literatura brasileira e de outros povos, em diversos gêneros textuais. Dessa forma, levaremos as crianças a aprenderem sobre os mais variados usos e formas da língua que existem no mundo, onde a escrita é um meio essencial de comunicação.

A intenção de analisar os Referenciais foi basicamente apontar uma discussão sobre os documentos, tanto o Municipal como o Nacional, sobre como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma significativa em sala de aula e também por ser um documento de fácil acesso ao professor, podendo ser um mecanismo de apoio na prática pedagógica e na sua formação continuada.

Na questão metodológica, foi utilizada a abordagem qualitativa na análise das entrevistas. Essa investigação permitiu verificar as concepções de leitura e escrita na educação infantil dos atores envolvidos no contexto educacional da pesquisa, como professores, pais e gestores. E as observações fortaleceram as reflexões numa análise dialética, *teórica e prática*,

no âmbito da pesquisa. A abordagem quantitativa serviu, basicamente, para destacar alguns dados estatísticos, da cidade de Franca, nas avaliações externas demonstradas pelo IDEB e comparadas a outras cidades da região.

Apesar de trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Franca, como educadora na Educação Infantil, não possuía uma visão prática das outras regiões, ficando restrita somente à região na qual trabalhei. A pesquisa de campo (observação e entrevistas) possibilitou uma reflexão mais direta sobre os sujeitos e me propiciou rever práticas em sala de aula de outras escolas, favorecendo a análise. Foram descritos os perfis dos sujeitos e interpretados alguns dados, restando-nos fechar algumas hipóteses apresentadas no início do trabalho, ressaltando aquelas que se mostraram presentes no contexto da pesquisa:

Uma das hipóteses lançadas foi:

[...] se os sujeitos poderiam ter conhecimento sobre o termo “letramento”, considerando a Educação Infantil como um dos elementos essenciais na alfabetização, mas que na prática não conseguiam desenvolver de forma eficaz, levando em consideração a função social da leitura e da escrita. Podendo ser por situações que envolvam falta de recursos para aquisição de repertório de livros de qualidade, por desconhecimento da literatura infantil e a diversidade de gêneros que pode oferecer, ou mesmo por falta de formação continuada.

Verificou-se que as diretoras trataram sobre o termo letramento, não apresentando nenhuma dúvida, porém, referindo-nos a uma das professoras, “C”, esta não o conhecia, mas, apresentou um trabalho significativo dentro da língua, o que demonstra o letramento: a elaboração de um jornal com as crianças, além do trabalho diário com a leitura. Essa mesma professora tem conhecimento de alguns livros literários, pois, afinal, foi a única que citou nomes de livros na entrevista. Portanto, conclui-se que, para um trabalho significativo com a leitura e escrita, não há a necessidade de conceituar o letramento.

Ainda nessa mesma hipótese, a professora “A”, conhecia o termo e propiciou na observação a leitura de uma lenda inclusa em uma coletânea de sua confecção, a minha percepção foi de um grupo de crianças que tem a leitura como hábito diário escolar, afinal, entendem as regras do chamado comportamento leitor (o saber ouvir, respeito à leitura) e “B” conceituou o tema, porém, ainda existem algumas lacunas no desenvolvimento de sua prática no que se refere à leitura: a primeira é evidenciada na falta de uma rotina diária (lê de três a cinco vezes), a segunda por não utilizar as estratégias de leitura e a última pela falta de livros com textos de qualidade.

Isso, apesar de o REC constituir mais uma política pública dentro da rede municipal, visando qualificar o ensino de Franca. E esse documento evidenciar que deve

haver na rotina da educação infantil, um momento chamado *hora da história*, importante dentro do contexto de alfabetização e letramento, ainda pouco se está fazendo para patrocinar essa conquista, pois, percebe-se que a criança ainda não possui oportunidade de manipular livros de qualidade e de ouvir suas histórias. Percebe-se que os professores que já estão há algum tempo na rede possuem alguns livros, tendo como mérito o seu esforço e a dedicação através de promoções, alcançando uma ampliação do repertório, mas ainda não significativo.

Foi o exemplo da professora “C” que, por possuir alguns livros de qualidade, adquiridos por ela mesma, realizou um trabalho maravilhoso, tanto no contexto da leitura, como de escrita, tendo o “jornal” como portador e o “clube da leitura”, emprestando os livros para serem lidos em casa, utilizando como motivação um mascote. Assim, como a professora “A”, que mesmo estando em um contexto mais empobrecido de recursos, assegurou a roda de leitura, tendo como auxílio, uma coletânea feita por ela e as várias estratégias de leitura usadas na intervenção, que levaram as crianças ao entendimento da lenda.

A intenção na pesquisa não é julgar resultados, mas apenas trazer algumas inquietações que possibilitem reflexões para a melhoria da qualidade dentro da lecto-escritura na educação infantil. Nesta questão, não estão em jogo somente as habilidades das professoras analisadas, mas um contexto maior, do que as políticas públicas estão fazendo para apoiar o aparato teórico que elaboraram. Nesse cenário, o gestor (diretor / coordenador pedagógico) tem um grau de compromisso na tentativa de angariar estas mudanças, desburocratizando os aspectos que atrapalham e ressaltando aqueles que ajudam a trazer a excelência educacional.

Foi o que fez a diretora “A” na tentativa de atender a proposta do letramento, montou uma pasta contendo alguns gêneros importantes para uso do professor e a diretora “B” evidencia que está se cumprindo o programa de leitura com sequências propostas, porém, as duas solicitam maiores investimentos em aquisição de livros.

Outra hipótese apresentada no contexto da pesquisa:

Poderemos também encontrar sujeitos que não acreditem que a Educação Infantil pode ser um elemento importante na alfabetização, que sua função maior, seja realmente o cuidar e o brincar, desconhecendo aspectos importantes do letramento. Apresentando atividades que levem ao desenvolvimento da socialização, deixando a leitura e a escrita em segundo plano.

No decorrer das entrevistas e observações, essa hipótese ficou inabilitada, pois, afinal, todas as professoras apresentaram ou relataram trabalhar com textos, seja com os mais simples, como textos que sabe de cor (parlendas, músicas infantis) ou até mesmo outros como histórias infantis, narrativas, poesias, artigos etc. Acredito que o cuidar e o brincar

estejam embutidos nas práticas dos professores, mas o contexto de alfabetização tomou conta de certa forma das práticas na educação infantil. Ficou evidente nas entrevistas o trabalho com nome (aspecto muito importante nesse início de alfabetização e letramento), os projetos (tendo como exemplo a construção do jornal), a hora da história etc. Esses aspectos são relevantes dentro do processo de melhoria na qualidade da educação da Rede Municipal de Franca.

Espero que o tema leitura e escrita seja propagado a todos os educadores e que a Rede possa ajudar as crianças que a frequentam a se tornarem emancipadas, prósperas e que realmente se apaixonem pela escola, por encontrar nela o espelho de uma oportunidade de melhoria pessoal. Percebi nas entrevistas (professores, diretores, especialistas e pais de alunos), uma valorização desta primeira etapa da Educação Básica, oportunizando assim, os novos projetos que o sistema vem incentivando e este detalhe, pode ser o diferencial.

Outra hipótese a destacar é:

[...] se poderemos encontrar professores que estejam preocupados em desenvolver uma postura diferenciada na questão da leitura e escrita com seus alunos e que estejam tentando realizar um trabalho de letramento, procurando ter uma rotina diária com leituras variadas.

Todos os professores se mostraram preocupados em desenvolver um trabalho com a leitura e escrita, mas nem sempre a teoria se mostra compatível com a prática. Apesar de existirem dois Referenciais (Federal e Municipal) e a formação continuada (REPs), as práticas ainda são bastante difusas, dependendo muito da experiência do professor e também do contexto em que este está inserido. Em duas realidades de observação, de salas periféricas de educação infantil, existiram duas realidades discrepantes. Na sala “A”, a professora conseguiu trabalhar bem as estratégias de leitura, a oralidade, desenvolvendo significativamente o comportamento leitor. Porém, a professora “B” não conseguiu transmitir a seus alunos a importância que a leitura tem para a vida, não demonstrando “gosto” por ela.

Uma outra inquietação:

Será que o referencial está ajudando a mudar a prática de leitura dos educadores ou os professores estão se apoiando em cursos de aperfeiçoamento, ou em sua própria prática?

Tendo como referência as pesquisas, não posso declamar que as políticas públicas não estão contribuindo para a melhoria desse contexto, pois, existe no RCNEI embasamento teórico que ressalva a importância, por exemplo, do *falar e escutar*, localizado

no terceiro livro *Conhecimento de Mundo*, onde existe um bloco que relata a importância dessas habilidades na valoração das interações comunicativas entre alunos e alunos e o professor. Apesar de ser um documento antigo, existem professores que ainda não sabem como lidar com o diálogo para ampliação do conhecimento linguístico das crianças, como podemos verificar na pesquisa na observação da sala “B”. São evidências de que os professores precisam estudar e que a formação continuada precisa trazer estes documentos para serem debatidos em sala de aula visando mudanças de atitudes.

Outros detalhes importantes, que podem ajudar o educador no documento, são as modalidades organizativas, que ajudam o professor a dividir seu tempo pedagógico. Uma de suas categorias são as atividades permanentes (exigem uma certa regularidade e constância) e o ato de contar histórias deve estar presente todos os dias para as crianças se familiarizarem com a importância da leitura em suas vidas. É de se notar, ainda existem professores na educação infantil, que não *assimilaram e acomodaram* a importância dessa regularidade, pois não colocam esta atividade como a mais significativa para o grupo, deixando relegada a uma eventualidade, podendo acontecer de três a cinco vezes por semana, como declarou a professora “B”. Estas atitudes podem provocar prejuízos nas crianças, levando-as a deixar na vida a leitura em segundo plano.

Um aspecto observado é que o tempo de experiência na Rede também fez diferença na qualidade do trabalho em lecto-escritura na educação infantil. As professoras que tiveram mais facilidade em conduzir as atividades foram “A” e “C” e estas são as “mais velhas de casa na Rede”, tendo respectivamente nove e quatorze anos. Portanto, é um detalhe relevante: não basta teoria aos professores, mas também a troca de experiências práticas nesse trabalho.

A pesquisadora, como educadora da Educação Infantil da Rede de Ensino da Secretaria Municipal da cidade de Franca, vem presenciando várias mudanças positivas, nestes últimos anos. É importante salientar que os Referenciais são uma conquista, mas será que *dentre estas mudanças, em destaque, o letramento compõe uma delas, ou continuamos a alfabetizar somente?* Esta, a outra hipótese da pesquisa.

Para concluir, somos favoráveis a que, para que ocorra o letramento, é indispensável a aquisição de todo um contexto sócio-histórico de um sistema escrito por uma sociedade. Sendo assim, necessitamos de amparo cultural da mesma e o livro é um recurso indispensável nesse processo. Este quesito, nas escolas municipais, ainda precisa ser ampliado, principalmente na educação infantil, pois foi uma reivindicação da maioria dos sujeitos entrevistados (gestores e professores).

Entre as hipóteses levantadas, questiona-se:

Será que as práticas leitoras atuais da educação infantil estão formando bons leitores e escritores, visando um olhar crítico para a construção de uma nova história?

Dentre todas as questões, essa é a mais complexa. O homem é essencialmente cultural, precisando se inteirar das experiências adquiridas durante todo o seu passado, a escola ainda se constitui como o sistema destinado a esse fim e a escrita é o produto por excelência dessa cultura, mas não foi sempre assim. Se retrocedermos na história, chegaremos à conclusão de que o poder de decodificar os escritos e interpretá-los sempre esteve na mão de poucos, desde a mais tenra idade. O saber é uma forma de poder, ilustrada em grandes figuras históricas: mandarins, magos, escribas, mas foram os gregos que iniciaram o processo de meditação sobre a nossa educação. Os sofistas foram os primeiros profissionais educativos que ensinaram a arte da argumentação e da retórica e a cultura grega forneceu maior oportunidade e incentivou para mais pessoas mergulharem na arte da escrita.

Porém, as práticas sociais da leitura e escrita continuam sendo patrimônio de certos grupos sociais, mais que outros e tentar reverter essa situação instaurada, supõe enfrentar situações e encontrar novos caminhos, buscando alternativas para que as melhorias e mudanças sejam alcançadas, para que a democratização do conhecimento seja instaurada em detrimento da reprodução da ordem social.

Hoje existem vários mecanismos de propagar a cultura, mas, o livro ainda é o melhor instrumento de transmissão, sendo um grande veículo de imaginação e criatividade que um pequeno pode ter. E esperar não é a melhor solução, não existe uma maneira de congelarmos a infância esperando que as políticas públicas sejam aplicadas em sua plenitude, urge debater e exigir uma verdadeira educação infantil como direito de nossos brasileiros mirins.

Acredito que nos compete caminhar na educação das novas gerações, oferecendo melhorias na formação continuada dos professores, oferecendo uma abertura da escola para a família, para que realmente acredite nos objetivos da instituição escolar. E o mais importante, certo que ainda precisamos investir em livros. Nossas crianças precisam de livros! E nossos professores necessitam conhecer as maravilhas que os livros de literatura possuem. Na pesquisa, uma única professora citou nomes de livros, foi a “C” e com certeza desempenhou um trabalho bastante significativo com essas leituras. Conclui-se que o livro não é a principal ferramenta para os professores da educação infantil, sendo algo lamentável, pois, deveria ser o aliado na interação com nosso processo histórico cultural.

A família pode ajudar a encaminhar a criança para possíveis avanços na leitura e escrita, formando uma parceria, basta que os professores e gestores mostrem o percurso que as crianças podem seguir até conquistarem a aquisição do código. É bom lembrar que não será, essencialmente, esse o seu verdadeiro papel. Mas, se os membros da família acreditam e confiam nas propostas pedagógicas da escola, além de participar dos projetos solicitados e reuniões periódicas, com certeza, as crianças obterão grandes avanços. É certo que os pais, atualmente, encontram-se envolvidos com o trabalho e sobrevivência do sistema familiar, ficando o conhecimento quase que totalmente relegado ao ambiente escolar, porém, com certeza a escola pode inteirar numa relação dialética com essa instituição básica, a família e obter resultados significativos. Na pesquisa, constatamos que apesar da precariedade de condições materiais das escolas (falta de livros), os professores conseguem ainda oferecer a biblioteca volante, onde os alunos compartilham com seus familiares, momentos de prazer.

Vale ressaltar o cuidado que os professores devem ter com as crianças que chegam à Educação Infantil, pois assim como o educador Paulo Freire, também estão cheias de conhecimentos vividos dentro de suas famílias, uma leitura de mundo que deve ser aproveitada e enriquecida nos momentos de diálogo entre professores e alunos. Isso não significa dizer que vamos obter uma sala com crianças que já possuem um amplo conhecimento dentro da lecto-escritura e muito menos vamos encontrar famílias que acreditam na dinâmica dessa nova metodologia de ensinar, visando o enriquecimento cultural e a alfabetização de suas crianças. Portanto, é significativo o trabalho da escola em propagar ideias que valorizem a Educação infantil em primeira instância e posteriormente orientar os grupos familiares nesta nova estratégia de trabalho com leitura e escrita.

Nem todos os alunos possuem pais e mães que gostam de ler, mas em todo o seu contexto histórico escolar, devem ter como oportunidade real, encontrar um professor em seu caminho que mostre a beleza de desbravar a leitura e sejam encorajados ao processo de escrita, para que formemos pessoas felizes, realizadas, participantes, que sejam capazes de compreender, interpretar, que tenham autonomia e capacidade para desvendar os mistérios de nosso mundo.

São grandes as expectativas das crianças quando chegam à escola, esperando encontrar um ambiente que as acolha e que possa aprender, pois supostamente, são as mesmas expectativas de seus familiares em sua casa, dessa forma, a escola não deve se esquivar de seu fundamental papel. A educação infantil compõe o início do processo educacional, é onde a criança vai ter o primeiro contato com o processo de aprendizagem, que será a base para todos os anos escolares no futuro. E trazendo até nosso foco da pesquisa, o processo de leitura e

escrita, deverá ser agradável e prazeroso, para que não gere traumas futuros e o pequeno aprendiz não se desencante. Na observação da sala da professora “B”, não foi positivo usar o contexto do livro para repreender as crianças inquietas: *“O gigante gosta de comer as crianças, principalmente as desobedientes!”* Depois de seu comentário ríspido, elas continuaram como antes. Além do mais, são atitudes que podem trazer um certo impacto e um dissabor quanto aos personagens ou mesmo com a leitura daquele livro. São detalhes importantes a que o professor deve se ater quando realizar, por exemplo, a roda de leitura.

O professor deve atentar verificando se as histórias que estão sendo contadas no dia a dia estão formando um repertório estável na criança. Para isso, existe a necessidade de habituá-los à leitura, e só com atividade diária da *hora da história* ou mesmo, *roda de leitura* que as crianças conquistarão as habilidades de se centrar, de compreender, caracterizar, ampliar a oralidade. Conquista já percebida na observação da classe de “A”, que consegue já distinguir significativamente o personagem da lenda e também “C” que se mostrou segura no reconto da história.

Posso testemunhar que foi somente com a aquisição de livros e um trabalho concomitante com a teoria que aprendi a lidar com eles dentro de sala de aula, foram várias tentativas para conseguir o sucesso. E a criança a partir do momento que começa a manipular livremente os livros e encontra oportunidade dessas histórias serem lidas na sala de aula diariamente, apanha gosto pelo processo de leitura e escrita.

Para que nossa escola atinja a democracia, precisamos quebrar alguns paradigmas embutidos ainda em nosso processo histórico de aquisição da leitura e escrita, marcados por momentos de identificação de sucesso e fracasso. Sucesso para aqueles que obtinham esses ensinamentos e fracasso para aqueles que por estarem em situação inferiorizada, eram destinados à indiferença. É importante que esta história sirva de motivação para que não tropeçemos nos mesmos erros, e que embase nossas novas experiências positivas dentro do processo de leitura e escrita na intenção de conseguirmos uma equidade de oportunidades. Lutar por uma biblioteca em cada escola de educação infantil, talvez seja uma ótima oportunidade de nos libertarmos das “amarras” da desigualdade.

Outro detalhe ainda importante que não devemos esquecer dentro do processo de aprendizagem é que o professor é o mediador do conhecimento e não o “dono”, não se troca conhecimento, mas se interage e aprimora conhecimentos. O professor deve acreditar na criança que está em suas mãos como um ser aprendiz, capaz de transformar suas estruturas cognitivas e aprimorar suas habilidades e competências, assim como foi proposto pelo Referencial Municipal. Podemos verificar nas observações da pesquisa uma significativa

interação na roda de leitura da professora “A”, que extraiu de suas crianças o máximo de conhecimentos sobre a leitura que ia ser trabalhada. Desta forma, a linguagem foi colocada em primeiro plano e este contexto faz a diferença para os pequenos se tornarem realmente escritores competentes.

Há necessidade de o professor saber e entender todos os processos apontados aqui neste trabalho, como estratégias de leitura, níveis de escrita, aspectos relacionados aos teóricos: Vygotsky, Piaget, Wallon, as questões relativas aos Referenciais, enfim, o professor deve entender que para ocorrer ampliação, desenvoltura na aprendizagem da linguagem, precisamos obter em nossas salas de aula uma relação social significativa, uma interlocução entre os *textos x crianças x professor*. Talvez, para a professora “B”, como mostra na observação da pesquisa, tenha faltado esta oportunidade. Afinal, teve bastante dificuldade de manter sua turma organizada durante a leitura, isso pode ter acontecido por alguns motivos: não realizar as estratégias, não dialogar anteriormente com seus alunos e por não ser uma atividade diária.

Não basta ler, é necessário apresentar aos alunos as funções de cada leitura: estou lendo para me divertir ou mesmo para estudar, para me informar. Existem diferentes gêneros e cada qual serve em nossa prática social para uma determinada finalidade. Se estamos formando nossos alunos para a vida, este detalhe dentro da interlocução do professor deve existir. Recordando a observação da professora “C”, que desenvolveu várias atividades que seriam apresentadas em um texto jornalístico. A professora ofereceu às crianças a oportunidade de entender a função daquela escrita, usando a própria experiência delas e não simplesmente colocando como muitos professores o fazem: “você devem escrever porque é importante!”, não mostrando o por quê daquela ação.

Tenho a convicção da importância dessa etapa na questão da alfabetização e letramento, pois presencio situações de crianças com dificuldade dentro da linguagem no percurso do ensino fundamental, que não participaram desta primeira etapa da Educação Básica. Tenho a convicção que esta situação será revertida, pois, a educação infantil tem adquirido uma importância crescente nas discussões acadêmicas referentes às políticas públicas brasileiras, e uma evidência foi-se ampliar a obrigatoriedade da educação básica, a partir dos quatro anos, como mostra a emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, em vigor. A partir dessa mudança nas políticas públicas para a Educação Básica, houve alterações no inciso I do art. 208 da Constituição Federal: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) anos aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)”. (BRASIL, 2009)

Diante disso, para a melhoria desta etapa (Educação Infantil), temos que assumir um comprometimento com ela, no que se refere principalmente ao interesse das famílias e ao trabalho pedagógico com a leitura e a escrita. O professor deve trazer para o dia a dia da sala de aula, práticas sugeridas pelos Referenciais, realizando um viés com as teorias implícitas que orientam as intervenções e o seu fazer pedagógico.

No estudo que ora se completa, vale ressaltar que existem informações extra-oficiais de que do início de 2010 até seu término, vai se instaurar uma campanha na compra de livros com abrangência de gêneros textuais (formação de kits), na expectativa de atender a Educação Infantil e também o Ensino Fundamental, a fim de oportunizar uma biblioteca volante nas salas de aula, oportunizando o acesso fácil para as crianças.

Finalmente, gostaria de colocar que é preciso que órgãos encarregados da educação, tanto: municipais, estaduais ou federais, valorizem o educador, acreditando no seu potencial transformador, construindo uma interlocução entre teoria e prática, para uma melhoria da qualidade desses profissionais. E não basta “reformular” políticas públicas, refazer referenciais, se não apresentarem a principal ferramenta de mudança de qualquer país: os livros, pois, através deles, conseguiremos superar qualquer nível de desigualdade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira e. **Ensinando e aprendendo a escrita**: momentos iniciais. Franca: Ed. UNESP: FHDSS, 2002. (Dissertações e teses, 4).

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Criança, pré-escola e construtivismo. In: IRIS, Barbosa Goulard (Org.). **A educação na perspectiva construtivista**: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARANHA, Mária Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da nossa época, v. 19).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARROS, Raquel Spencer Maciel de. Fundamentos da educação. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDES, Anézio Cláudio et al. Alfabetização e letramento: construindo saberes essenciais. **Revista Eletrônica Acolhendo a Educação nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 2, n. 4. mar./ago. 2007. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-76862007000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 abr. 2009.

BORGES, Tereza Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSEIRON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos por uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa – ensino de 1ª. a 4ª. Série. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001a. v. 2.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2001b. Paginação Irregular.

_____. **Pró letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1-3.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 8 ago. 2010.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União:** Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009, p. 8. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc/emc/59.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

_____. Decreto nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2007.

_____. Decreto nº 10.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial da União Brasil:** Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jun. 2008. p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em: 1 jun. 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <<http://redesociaisapaulo.org.br/downloads/ECA.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2008.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paola. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos Cagliari. **Alfabetização e linguística.** 3. ed. São Paulo: Spicione, 1991.

_____. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2005.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentações epistemológicas e políticas. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

COSAC, Claudia Maria Daher (Org.). **Projeto pedagógico do curso de Serviço Social**. Franca: Ed. UNESP-FHDSS, 2001.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Tradução de Ernania Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Alfabetização**: teoria e prática. 2008. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-lettrar/lecto-escrita/artigos/alfabetizacao-teoria-pratica.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2010.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Dicionário do Aurélio online**: dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Referencia>>. Acesso em: 12 out. 2009.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Tradução de Horácio Gonzalez. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 7-17, fev. 1985. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/679.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2010.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Miriam Lichtenstein; Liana di Marco; Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Tradução de Maria Luiza Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIQUEIRA, Joyce Cardoso. Alfabetização: a influência da família e do contexto social. **Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1300>>. Acesso em:

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

FRANCA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca**. 2009. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br:8080/Cp0012009/principal.jsp>>. Acesso em: 4 jul. 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 4 ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986. (Educação contemporânea).

GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de educação infantil: a reorientação curricular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisando a pré-escola**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GATTI, Márcia de Carvalho. **Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GOODMAN, Yetta M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990a.

_____. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.

KAUFMAN, Ana Maria. **A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 5. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernania Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTELLI, Anita Favaro. Relações da escola com a comunidade. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MATTOS, Heloísa Andréia Vicente de. **Práticas de produção da leitura no ensino fundamental: o professor e a construção do seu fazer pedagógico**. 2001. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teorias, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Cortez, 1994.

MORAES, Márcia Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2004.

PADOVAN, Daniela. Intervenção do professor em uma escrita de autoria. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAIVA, Aparecida; et al. **Literatura e letramento: espaço, suporte e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Leitura na escola: as representações e práticas de Professoras**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SESI-SP. **Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP**. São Paulo, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIQUEIRA, Mauro Torres. **Representações e apropriações do ensino tradicional, por professores alfabetizadores da escola pública**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001 (Passando a limpo).

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 7, n. 29, fev./abr., 2004. Disponível em: <<http://www.scribd.com/.../Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLIGO, Rosaura. **Para ensinar a ler**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2000. (Programa de formação de professores alfabetizadores). Paginação Irregular.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Tradução de Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **A psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época; v. 47).

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRÊS pedagogas com amor. Blog da tia Ilca, tia Lu, tia Ana. Disponível em <<http://trspedagogascomamor.blogspot.com/2008/07/um-texto-louco-possvel-ler-mesmo.html>>. Acesso em 20 out. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro_salto_praticas_de_leitura_e_escrita.pdf> Acesso em: 21 nov. 2008.

VERZOLA, Zelita. **Alfabetização em escolas públicas: fatores de sucesso.** 2005. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2005

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Psicologia e pedagogia).

WEIZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____.; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM AS DIRETORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DIRETORA DA ESCOLA “A”:

Dados de caracterização do sujeito:

Idade: **36 anos**

Grau de escolaridade: **superior**

Há quantos anos trabalha na rede Municipal de Ensino: **13 anos**

Há quantos anos trabalha como gestora de escola: **8 anos**

Além de gestora trabalha em outra atividade: **não**

Por que escolheu à área da Educação? **Por acreditar ser uma das áreas de grande realização e resultados visíveis.**

DIRETORA DA ESCOLA “B”:

Dados de caracterização do sujeito:

Idade: **47 anos**

Grau de escolaridade: **Superior**

Há quantos anos trabalha na rede Municipal de Ensino: **20 anos**

Há quantos anos trabalha como gestora de escola: **4 anos**

Além de gestora trabalha em outra atividade: **Não**

Por que escolheu à área da Educação? **No primeiro momento como não consegui entrar na faculdade de Bioquímica, resolvi fazer magistério, gostei e sempre acreditei que poderia contribuir para melhorar a qualidade do ensino, gosto de fazer tudo bem feito e com muita dedicação.**

COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA “C”:

Dados de caracterização do sujeito:

Idade: **42 Anos**

Grau de escolaridade: **Superior (Pedagogia e Filosofia)**

Há quantos anos trabalha na rede Municipal de Ensino: **5 anos**

Há quantos anos trabalha como gestora de escola: **8 anos**

Além de gestora trabalha em outra atividade: **não**

Por que escolheu à área da Educação? **Foi por eu gostar desta área e por gostar de pesquisar sobre Educação**

Questões (as repostas dos sujeitos já supracitados foram colocadas paralelamente para facilitar a análise do leitor):

1. **Pesquisadora (P):** Qual a importância da Educação Infantil para as crianças?
Diretora da escola “A” (Dir. “A”): Por ser um suporte elementar a formação da criança, onde a mesma pode iniciar a construção de hábitos e integração com outras crianças.
Diretora da escola “B” (Dir. “B”): É de suma importância. É a fase onde podemos desenvolver muitas habilidades na criança, usando o brincar, o movimento, a leitura e a escrita. Nessa fase a criança desenvolve a sua criatividade, sem bloqueios e com entusiasmo.
Coordenadora pedagógica “C” (C.P. “C”): É a base, o início do processo de construção do conhecimento, da interação e socialização.

2. **(P):** Você acha que a Educação Infantil pode alfabetizar? Comente sobre esta relação.
(Dir. “A”): Acredito que o papel da Educação Infantil é provocar o ambiente alfabetizador sem o compromisso da alfabetização em sua totalidade, sempre de forma lúdica e prazerosa.
(Dir. “B”): É lógico que pode, você oferece um ambiente alfabetizador e deixa que ela se desenvolva de acordo com seu interesse, algumas tem mais facilidades, outras demoram mais tempo.
(C.P. “C”): Acho que sim. Se for um trabalho legal pode alfabetizar e letrar.

3. **(P):** Você gosta de ler? Tem facilidade para escrever?
(Dir. “A”): Sim, quando concentrada penso e escrevo bem.
(Dir. “B”): Adoro ler, mas na escrita sou razoável.
(C.P. “C”): Sim.

4. **(P):** Como são organizadas as Reuniões Pedagógicas? Existe um espaço para desenvolver trabalhos que envolvam a leitura e a escrita?
(Dir. “A”): Sim, as reuniões pedagógicas intituladas como REP, acontecem semanalmente com a duração de uma hora e cinquenta minutos e tem como foco a formação continuada do professor. Nos encontros priorizamos o desenvolvimento de competências e habilidades em todas as áreas, priorizando a leitura e a escrita. Uma ferramenta que a rede

Municipal possui e assimila muitos os seus profissionais e o Referencial Curricular da Educação Básica (REC), construído em 2007 e reformulada em 2009.

(Dir. “B”): A reunião pedagógica é organizada pela Coordenadora Pedagógica, mas ela compartilha com a Equipe gestora, onde podemos dar sugestões. Sim, sempre estamos lendo textos pedagógicos, leituras compartilhadas (contos, histórias) e o professor poderão fazer o registro da REP.

(C.P. “C”): Sim, estamos desenvolvendo um projeto com os grupos de professores em que uma das questões da pauta é sobre alfabetização e letramento.

5. **(P):** Já ouviu dizer sobre o termo “letramento”? Como podemos desenvolver um trabalho trabalhos que envolvam a leitura e a escrita?

(Dir. “A”): A Rede Municipal possui um Programa “Leitura para Todos”, no qual seu objetivo maior é alavancar o letramento. Este programa teve suporte pelo CENPEC e seu procedimento é trazer a leitura diária para a sala de aula, através de vários portadores de texto. Na Educação Infantil trabalhamos muito com texto que sabem de cor: poesias, parlendas, trava-línguas, e com os clássicos da literatura infantil. Trabalhamos com o jornal “Comércio da Franca” e histórias em quadrinhos. Vale ressaltar que a leitura é uma atividade permanente na escola. Outra estratégia que recorreremos é o Clube da leitura, no qual o aluno pode escolher um livro para levar para a casa. Estes livros são adquiridos pela Secretaria, na escola e pelos próprios professores. Não há uma variedade de gêneros, mas, porém, foi feita uma pasta contendo alguns gêneros: músicas, textos informativos de animais, curiosidades e receitas.

(Dir. “B”): Sim. O letramento é mais que só ser alfabetizado, é despertar para a leitura e escrita em um todo. Já fazemos o Programa de leitura, com sequências. O professor deve fazer uma leitura diária para as crianças.

(C.P. “C”): o primeiro passo que estamos dando é trabalhar o significado, aprofundando a parte teórica sobre o tema, as habilidades e competências a serem desenvolvidas nas crianças. A partir daí vamos mostrar a diferença entre estes conceitos “alfabetizar e letrar”.

6. **(P):** Em sua opinião, a Rede já está trabalhando a favor do letramento? O que ainda falta melhorar?

(Dir. “A”): Sim, a rede tem se preocupado muito com o trabalho voltado ao letramento. Penso que há necessidade de investir mais no acervo da Biblioteca Escolar. Este ano a

EMEB adquiriu por verba própria, alguns clássicos e pretende comprar mais fascículos quando chegar a verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

(Dir. “B”): Está trabalhando, mas falta melhorar na aquisição de livros.

(C.P. “C”): Falta melhorar a compreensão do trabalho de planejar por habilidades e competências. Quanto a leitura os Programas estão melhorando e o acervo é bom, doados pela Prefeitura e pelo FNDE.

7. **(P):** Quais os recursos que a escola oferece aos educadores para que as crianças da Educação Infantil despertem para o gosto da leitura e da escrita?

(Dir. “A”): Toda a sala possui o cantinho de leitura e todos os professores programam uma visita cultural a Biblioteca Municipal e também convidam contadores (se não tiver trabalhando com os contos específico, visitam aproximadamente uma vez ao ano).

(Dir. “B”): Oferece os poucos livros, o incentivo a desenvolver as sequências. Somente. Precisava ter mais recursos.

(C.P. “C”): A escola oferece livros, jogos pedagógicos e brinquedos e a formação semanal para os educadores.

8. **(P):** A escola faz uso dos Referenciais? Quais os avanços que a escola adquiriu com estes documentos no que se refere a leitura e a escrita?

(Dir. “A”): O papel da escola é motivar e oferecer auxílio tanto humano quanto material para a realização deste trabalho, tanto o REC como o RCN tem seu destaque nas reuniões (REPs), além das formações, estes documentos são fundamentais para a prática pedagógica do professor. Já temos depoimentos de docentes que afirmam a contribuição deste material neste dia a dia, porém a de se reconhecer que houve um prazo para esta familiarização.

(Dir. “B”): A escola faz uso do REC que foi feito em cima dos Referenciais Nacionais. Sinto que hoje o professor tem um norte, onde ele pode desenvolver as habilidades dos referentes ao ano, que ele está lecionando.

(C.P. “C”): Houve avanço com o Programa de leitura, a parceria com o CENPEC, com o Jornal Comércio da Franca (Jornal na Escola) e também com a Revista Nova Escola, que os professores recebem mensalmente.

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSORA DA ESCOLA “A”:

Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

Idade: **47 anos**

Grau de escolaridade: **Magistério**

Há quantos anos leciona na rede Municipal de Ensino? **Nove anos**

Em quantos turnos por dia você leciona? **Um turno**

Além de educadora, trabalha em outra atividade? **Não**

PROFESSORA DA ESCOLA “B”:

Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

Idade: **27 anos**

Grau de escolaridade: **Superior completo**

Há quantos anos leciona na rede Municipal de Ensino? **Dois anos**

Em quantos turnos por dia você leciona? **Dois turnos**

Além de educadora, trabalha em outra atividade? **não**

PROFESSORA DA ESCOLA “C”:

Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

Idade: **37 anos**

Grau de escolaridade: **Superior completo**

Há quantos anos leciona na rede Municipal de Ensino? **Quatorze anos**

Em quantos turnos por dia você leciona? **Um turno**

Além de educadora, trabalha em outra atividade? **não**

Questões (as repostas dos sujeitos supracitados foram colocadas paralelamente para facilitar a análise do leitor):

1. Pesquisadora (P): Qual a importância da Educação Infantil para as crianças?

Professora da escola “A” (Prof. - “A”): A Educação Infantil é muito importante, ela é a base da educação. É a maneira prazerosa de aprender!

Professora da escola “B” (Prof. - “B”): A fase da Educação Infantil é muito importante para a criança. Nela, o convívio social e o contato com pessoas diferentes do seu cotidiano

familiar é muito ampliado, o que possibilita novas visões e novos aprendizados. Além disso, a criança tem a oportunidade de vivenciar experiências diversas, o estimula o seu desenvolvimento e propicia avanços significativos para essa fase da infância.

Professora da escola “C” (Prof. – “C”): Acho fundamental, se for bem trabalhada.

2. **(P):** Você acha que a Educação Infantil pode alfabetizar? Comente sobre esta relação.

(Prof. “A”): Não é o objetivo da Educação Infantil, mas se ela for bem trabalhada e o aluno estiver maturidade suficiente isso pode ocorrer. Isso acontece com frequência em nossas escolas.

(Prof. “B”): Acho que pode sim. Entretanto, isso depende de cada caso, de cada realidade, pois há realidades onde as crianças recebem mais estímulos e outras nem tanto; o convívio escolar também influencia bastante. Mas também acho que de nada adianta se preocupar com alfabetização dessas crianças e deixar de lado o trabalho com outros fatores tão importantes e necessários ao bom desenvolvimento delas, como noções básicas de lateralidade, esquema corporal, cores, coordenação motora.

(Prof. “C”): Eu acredito, como mostro o que aconteceu este ano com minha sala. Tenho várias crianças alfabéticas e sabem escrever pequenos textos.

3. **(P):** Você gosta de ler? Tem facilidade para escrever?

(Prof. “A”): Sim.

(Prof. “B”): Adoro ler, apesar de não dispor de muito tempo para essa prática. Acredito ter facilidade para escrever.

(Prof. “C”): Gosto de ler livros religiosos, ficção e infantil

4. **(P):** Quais as leituras que realiza para sua turma de alunos? Na semana, quantas vezes você lê para seus alunos? No planejamento procura diversificar os gêneros textuais? Como realiza a leitura para as crianças?

(Prof. “A”): Realizo vários tipos de leituras para meus alunos como livros de literatura infantil, contos, lendas, poesias, artigos de revistas e jornais... Leio todos os dias para a minha turminha diversificando os gêneros textuais e a forma de realizar essas leituras (com fantoches, dedoches, ilustrações variadas, livros, cenários, caixa mágica, etc).

(Prof. “B”): Costumo realizar leituras de contos de fadas e outras histórias narrativas; às vezes, poesia. Procuro realizar a leitura, de três a cinco vezes por semana. Os gêneros não são muito diversificados, girando em torno de contos, narrativas, poesias, parlendas e

músicas. Para realizar as leituras, faço uma roda e conto a história (leio), fazendo intervenções durante e após a leitura, permitindo uma interação.

(Prof. “C”): Realizei a sequência da Dona Baratinha, a grande aventura da Maria Fumaça, Festa no Céu, Os três porquinhos. Mas faço leituras diárias para apreciação como: Fogo no céu, todas as lendas, os clássicos, modernos como “O Bebê Maluquinho”, e as Fábulas.

5. **(P):** Você já ouviu dizer sobre o termo “letramento”? O que pensa sobre este conceito?

(Prof. “A”): Sim. Letramento é mais que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte do cotidiano do aluno.

(Prof. “B”): Já. Penso que letramento vai além da alfabetização, pois envolve todo o conhecimento de mundo que um indivíduo carrega e não o simples fato de decifrar o código escrito. Hoje em dia, não basta alfabetizar; é necessário também letrar.

(Prof. “C”): Eu não sabia da diferença até você ter explicado, mas sempre gostei de trabalhar com textos e acredito que diante disso, minhas crianças estão letradas.

6. **(P):** Para programar suas leituras, você utiliza os Referenciais? O que geralmente procura nestes documentos?

(Prof. “A”): Sim usamos na preparação de sequências e projetos, diariamente na busca de habilidades e procedimentos.

(Prof. “B”): Neles, procuro as habilidades e as competências. Não saberia responder sobre a leitura, como é abordada.

(Prof. “C”): Uso para verificar as habilidades e competências, para os procedimentos uso mais os meus.

7. **(P):** Tem livros na sua sala de aula? Quem os adquiriu? Você costuma emprestá-los para que os pais leiam para suas crianças?

(Prof. “A”): Sim, adquiri com doações dos pais, mas principalmente, através de compras pessoais. Toda a semana as crianças escolhem um livro párea levarem para a casa, fazendo a leitura em família. Além disso, temos o Clube de leitura com a pasta de registros, onde dois alunos a levam para casa por semana (quartas e sextas-feiras).

(Prof. “B”): Tem, mas são poucos, a maioria foi adquirido por mim e alguns trazidos pelas crianças. Normalmente, costumo emprestá-los para levarem para casa, onde o intuito

é que os pais leiam para seus filhos e que as próprias crianças também “leiam” e criem o hábito e o gosto pela leitura.

(Prof. “C”): Tenho livros, mas foram adquiridos por mim. Às vezes, as crianças trazem livros de casa para a professora ler na “hora da leitura”. Para incentivo da leitura, empresto os livros todos os dias, não tenho problema de devolução e conservação. Tenho também um “mascote” de pano (boneco de pano, chamado “Senhor Jornal”), feito por mim, para que as crianças recontem as histórias, junto a ele.

- 8. (P):** Você utiliza as leituras que as crianças já conhecem para atividades escritas? Como realiza? Já realizou algum reconto de alguma história?

(Prof. “A”): Sim. Fazemos a reescrita da estória, construímos um novo final, fazemos listas, trocamos os personagens.

(Prof. “B”): Utilizo em atividades de escrita das personagens, em identificação da história, relacionar personagens ou partes da história com história correspondente, organizar as tiras de uma música, parlenda, completar a palavra que está faltando, lista de palavras, etc. Já realizei o reconto oral de histórias; escrito em outras séries, na Educação Infantil, ainda não.

(Prof. “C”): É importante realizar esta relação leitura e escrita, pois possibilita visualizar a criança entender a necessidade de aprender tais atos.

- 9. (P):** Em sua opinião, qual a relação entre leitura e formação de cidadãos críticos?

(Prof. “A”): Através da leitura de bons livros e gêneros textuais os alunos desenvolvem a formação de leitores críticos e criativos.

(Prof. “B”): Acredito que a leitura proporciona o contato com diversas informações e opiniões, fazendo com que o indivíduo reflita sobre o que está lendo, confrontando as novas informações com seus conhecimentos prévios. E isso, contribui para a formação de cidadãos críticos.

(Prof. “C”): Depende do que se lê, de com é trabalhada à leitura.

- 10. (P):** Cite alguns gêneros textuais que você já trabalhou com seus alunos, este ano.

(Prof. “A”): Histórias infantis, contos, lendas, artigos, parlendas, músicas, adivinhas, poesias...

(Prof. “B”): Contos, narrativas, poesias, parlendas, adivinhas, cartazes.

(Prof. “C”): Já comentei com você.

11. (P): Quais os avanços, dentro da leitura e escrita, que suas crianças já conseguiram este ano?

(Prof. "A"): Já aprenderam a tomar gosto por boas leituras, avançaram de fase na escrita, gostam de contar histórias e relatos vividos, entre outros.

(Prof. "B"): Reconhecimento e escrita do nome próprio, reconhecimento dos nomes dos colegas de sala, reconhecimento e identificação das letras do alfabeto, leitura de textos que sabem de cor e agora estão iniciando a relação entre som e a escrita (reconhecimento).

(Prof. "C"): O avanço está aqui demonstrado neste projeto que estou terminando o "jornal", pois poderei mostrar o antes e o depois das crianças, na construção de suas escritas e nos projetos e sequências de todo o ano.

12. (P): Você acredita que a Educação Infantil da Rede Municipal, pode desenvolver crianças que tenham gosto pela leitura e escrita? Em sua opinião, o que ainda precisa melhorar?

(Prof. "A"): Sim, por que isso já faz parte de minha realidade. Acredito que precisa melhorar o espaço para que haja uma "biblioteca de verdade", não só a "volante" e a compra de mais livros de qualidade.

(Prof. "B"): Acredito que sim. Muitas coisas ainda precisam melhorar, mas muitas já estão melhorando e sendo bem encaminhadas. Para que esse gosto seja desenvolvido, é necessário um trabalho diferenciado que realmente mostre o quão prazeroso é o ato de ler e escrever, além de também mostrar a sua importância e a necessidade. Precisam também investir mais em materiais de qualidade e em oportunidades de aperfeiçoamento qualitativo para os profissionais da área.

(Prof. "C"): A prefeitura precisa disponibilizar um melhor acervo de livros, para que as crianças possam manipular e levar para casa. As crianças gostam de pegar, de ler várias vezes, daí a necessidade de uma biblioteca na escola. Além disso, existe a necessidade de material de apoio para os professores se reciclarem e aprenderem mais sobre a literatura infantil.

**APÊNDICE C - ENTREVISTA COM OS PAIS DE CRIANÇAS QUE ESTÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FRANCA**

MÃE DE ALUNO DA ESCOLA “A”

Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

. Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

Idade: 23 anos

Sexo: Feminino

Escolaridade: 2º grau incompleto

Profissão: Dona de casa

Composição familiar (em relação ao entrevistado):

() esposo / companheiro (x) filhos n° 01 () enteados n°

(x) mãe (x) pai () outros

MÃE DE ALUNO DA ESCOLA “B”

Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

. Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

Idade: 28 anos

Sexo: Feminino

Escolaridade: 2º grau completo

Profissão: Dona de casa

Composição familiar (em relação ao entrevistado):

(x) esposo / companheiro (x) filhos n° 01 () enteados n°

(x) mãe () pai () outros

MÃE DE ALUNO DA ESCOLA “C”

Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

. Dados de caracterização do sujeito entrevistado:

Idade: 27 anos

Sexo: Feminino

Escolaridade: 2º grau completo

Profissão: Dona de casa

Composição familiar (em relação ao entrevistado):

(x) esposo / companheiro (x) filhos n° 01 () enteados n°
 () mãe () pai () outros

Questões (as repostas dos sujeitos já supracitados foram colocadas paralelamente para facilitar a análise do leitor):

1. **Pesquisadora (P):** Quantas crianças você tem na escola? E quantas já passaram pela Educação Infantil?

Mãe de aluno da escola “A” (MÃE “A”): Tenho apenas um filho na escola

Mãe de aluno da escola “B” (MÃE “B”): Um.

Mãe de aluno da escola “C” (MÃE “C”): Um.

2. **(P):** Sua família tem o hábito da leitura? E da escrita?

(MÃE “A”): Sim, das duas coisas.

(MÃE “B”): Não.

(MÃE “C”): Sim.

3. **(P):** O que você pensa da Educação Infantil? Qual seria para você, o objetivo dela?

(MÃE “A”): Eu penso que a Educação Infantil é o primeiro passo, a base para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. E o objetivo é criar condições para que essa criança tenha condições de continuar progredindo nos próximos anos de escola.

(MÃE “B”): É necessário e importante para que a criança chega na 1ª série preparado e sem medo de começar os estudos.

(MÃE “C”): É a base, são ensinamentos simples e fáceis, mas essenciais para que a criança comece a aprender.

4. **(P):** Seu filho (a) traz da escola algum livro para você ler com ele (ela)? Como você realiza a leitura e qual a reação de seu filho (a)?

(MÃE “A”): Sim. Ele gosta de olhar as figuras enquanto eu leio e depois ele mesmo conta a história conforme ele entendeu.

(MÃE “B”): Sim, lendo e mostrando as figuras, para entender melhor. Ele gosta muito e fica contando a história.

(MÃE “C”): Sim, já lemos vários livros e contamos para o boneco que o acompanha. Quando chega na escola é incentivado pela professora a contar a história, acho muito importante, pois percebo nela interesse. Sempre procuro ler em um lugar calmo, sem fazer outras atividades.

5. (P): Em sua opinião, seu filho (a) já apresentou avanços no que se refere à leitura e à escrita? Quais?

(MÃE “A”): Sim, principalmente com relação a fala, pois faz “fono” e até ela percebeu a melhora.

(MÃE “B”): Bom, na escrita está um pouco lento... Mas já aprendeu bastante. Agora, na leitura ele se interessa, gosta que eu leia para ele, mas não sabe nada (leitura), acho que está dentro do normal.

(MÃE “C”): Estou muito satisfeita, pois minha filha já reconhece o alfabeto e já escreve algumas palavras com facilidade.

6. (P): Você acha que a escola incentiva à leitura?

(MÃE “A”): Sim.

(MÃE “B”): Sim, geralmente levam livros para casa.

(MÃE “C”): Ela fica muito empolgada quando leva livro para casa e também comenta muito sobre os livros de histórias que a professora conta para toda a classe.