

Ler e Escrever na Educação Infantil: a criança como sujeito participante da cultura escrita

Zoraia Aguiar Bittencourt¹

Flávia Burdzinski de Souza²

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e sua revisão evidenciam a criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2018; BRASIL, 2009). Tendo isso como premissa, é compromisso das escolas de Educação Infantil garantir o acesso à cultura escrita e suas diferentes manifestações, reconhecendo as crianças como participantes do processo. Nesse sentido, os objetivos dessa pesquisa foram investigar se está sendo garantido esse acesso e analisar de que maneira vem sendo desenvolvido o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil de escolas da região do Alto Uruguai no Rio Grande do Sul. Para tal, 15 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental responderam questionários com perguntas referentes às concepções e às práticas adotadas nas escolas onde trabalham. Os resultados do estudo apontam que está sendo realizada uma aproximação entre essas orientações legais e um trabalho direcionado à atribuição de sentido à leitura e à escrita, tanto em relação aos seus usos quanto às suas funções sociais.

Palavras-Chave: Leitura. Escrita. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

Abstract: The Common National Curriculum Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) highlight the rights of the child (BRAZIL, 2018; BRAZIL, 2009). From this premise, kindergarten schools are committed to ensure access to written culture and its different manifestations, recognizing children as participants in this process. The objectives of this research are to investigate if this access is guaranteed and to analyze how are reading and writing in kindergarten schools of Alto Uruguai region in Rio Grande do Sul. To this goal, 15 teachers of kindergarten and early elementary school answered questions regarding the conceptions and practices adopted in their schools. The results of this study indicate an approximation between the legal guidelines and a work directed to the attribution of meaning to reading and writing, both in relation to their uses and their social functions.

Keywords: Reading. Writing. Early Childhood Education. Pedagogical practices.

Contextualização inicial

Este trabalho surge da inquietação de duas professoras da Educação Superior que, ao trabalhar em curso de Licenciatura em Pedagogia, buscam refletir sobre o contexto e a organização pedagógica da etapa da Educação Infantil no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas dúvidas têm surgido dos profissionais da educação em relação ao papel da Educação Infantil no contexto da alfabetização, e isso tem demandado temas de extensão, pesquisa e ensino dentro da Educação Superior.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS. Doutora em Educação, Mestre em Educação, Especialista em Alfabetização e Licenciada em Letras. Endereço eletrônico: zoraibittencourt@gmail.com

² Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS. Mestra em Educação nas Ciências, Especialista em Ensino pela Pesquisa e Aprendizagem por Projetos, Licenciada em Pedagogia. Endereço eletrônico: flavia.souza@uffs.edu.br

Demandas como essa surgem principalmente pelo novo contexto político e social da alfabetização. Atualmente, no Brasil, orienta o trabalho com alfabetização o Decreto nº 9.765, publicado no último dia 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), e prevê, em art. 5º, a priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em maio de 2018, propõe a alfabetização das crianças até o final do segundo ano. Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2014-2024, determina que a alfabetização deve ocorrer até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Temos aí três orientações legais concomitantes, distintas e divergentes quanto à idade exigida para que a criança esteja alfabetizada e isso está impactando diretamente no trabalho realizado na Educação Infantil, uma vez que essa frequentemente é compreendida como uma etapa preparatória para a alfabetização, para o Ensino Fundamental.

Historicamente sabe-se que as escolas de Educação Infantil no ocidente foram originadas dentro de uma proposta de cunho assistencialista, como local de guarda, de cuidados dedicados às crianças cujas mães foram se inserindo no mercado de trabalho. Inicialmente chamadas de creches, jardins de infância ou instituições pré-escolares, os locais de atendimento às crianças foram sendo expandidos no Brasil por volta de 1970, juntamente com a revolução industrial (PASCHOAL; MACHADO, 2009; KUHLMANN Jr., 2015).

No entanto, pode-se afirmar que uma distinção no atendimento às crianças sempre existiu, em caráter assistencialista para as crianças de classes sociais mais pobres e em caráter intelectual (educativo) para as crianças oriundas de um grupo socialmente privilegiado. Esse foi um momento oportuno para que o termo “pedagógico” entrasse em cena e as escolas (privadas) pudessem atrair crianças para o seu interior (KUHLMANN Jr., 2015), tornando-se o fato histórico que ainda hoje traz a dicotomia entre educar e cuidar.

Esta separação entre cuidar e educar é um fato que merece atenção, visto que, no atual contexto social, político e pedagógico da Educação Infantil, não deveria haver dissociabilidade entre esses aspectos. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) aponta a ausência de investimentos públicos na área e a falta de profissionalização para a realização do trabalho com crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2009) como fatos históricos que contribuíram durante muito tempo para que a Educação Infantil ficasse distante de estudos, pesquisas e prioridades governamentais.

Com a expansão das pesquisas científicas na área médica, psicológica, filosófica e pedagógica, as instituições de Educação Infantil no Brasil passam a ter uma função “apaziguadora”, ou seja, passam a ajudar o Estado no controle da pobreza, das ameaças sociais. Então, de uma função assistencial passam a ter uma função educativa, buscando legitimar seu trabalho por meio dessa via. Surgem, assim, propostas de programações para a Educação Infantil que priorizam o desenvolvimento cognitivo, antecipam a escolarização, organizam-se em áreas do conhecimento compartimentadas e isoladas, dão ênfase à alfabetização e, na mesma via, desvalorizam o universo social e cultural das crianças, não as reconhecendo como sujeitos, afastando a brincadeira e o jogo como atividades fundamentais e deixando de articular as ações de cuidado (KUHLMANN Jr., 2015).

Esses fatos históricos caracterizam a Educação Infantil, como dito, como uma etapa preparatória para a vida, para a aprendizagem, para o desenvolvimento, pois as crianças são concebidas como um “vir a ser”, e não pelo o que são no tempo presente (KOHAN, 2003). Se encararmos as crianças como sujeitos na condição de ausência de pensamento, de fala, de raciocínio, de conhecimento, caberá à escola ensinar e

preparar para a vida adulta. Porém, se reconhecermos as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que aprendem por meio das relações que estabelecem com seu meio e cultura (BRASIL, 2009), efetivaremos uma outra organização pedagógica para essa etapa.

Importante considerar que, a partir das premissas delimitadas na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, organizada em creche e pré-escola, que educa e cuida de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, objetivando o seu desenvolvimento integral. Esse conceito passa a ser normatizado por políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e sua revisão e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além desses documentos, as pesquisas na área também têm buscado reconhecer a etapa como um espaço e um tempo para se viver a(s) infância(s), para aprender por meio das interações e das brincadeiras, eixos norteadores do currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2009), não entendendo essa como uma etapa de preparação para a alfabetização das crianças.

Sendo assim, estamos diante de um cenário de muitas dúvidas e incertezas por grande parte dos professores da Educação Infantil quanto a como deve ser realizado o trabalho com leitura e escrita nessa primeira etapa da Educação Básica, uma vez que, como dito, nem sempre as orientações dos documentos legais convergem entre si nem mesmo estabelecem relação de continuidade nas aprendizagens da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Com a intenção de contribuir com esse debate, o presente artigo apresenta as perspectivas atuais sobre o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, bem como as orientações legais trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e sua revisão (BRASIL, 2009). Com o objetivo de investigar como vem sendo realizado esse trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, foram entregues questionários a 15 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da região do Alto Uruguai gaúcho com perguntas referentes às práticas que estão sendo desenvolvidas nas escolas onde trabalham. Esse texto, por fim, analisa essas respostas em suas aproximações e distanciamentos quanto às atuais discussões acadêmicas e ordenamentos nacionais direcionados à Educação Infantil.

Práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil

Diante do atual contexto epistemológico em que se fundam as políticas educativas para a Educação Infantil, não é mais possível conceber a organização dessa etapa para “dar aulas”. No entanto, o que temos visto nas escolas em que atuamos são salas organizadas com mesas e cadeiras, quadro, cartazes de alfabeto, palavras mágicas, números, calendários, cadernos, livros didáticos, entre outros recursos que aparentemente se aproximam muito mais de uma organização curricular de Ensino Fundamental. Talvez por falta de conhecimento ou por uma tardia organização curricular na Educação Infantil, as professoras e os professores dessa etapa foram se espelhando em práticas dos anos iniciais, trazendo, principalmente para a Pré-escola, “atividades” que deem conta de preparar as crianças para o processo de alfabetização. Para tal, eles utilizam exercícios motores e de pontilhado, cópia de letras, memorização das famílias silábicas, uso de cadernos com linha e de livro didático com exercícios, entre outras atividades que se mostram distantes de uma abordagem epistemológica interacionista na qual se fundamenta a organização curricular da etapa atualmente.

Na contramão dessa ação, muitos profissionais acham, então, que não podem planejar intencionalmente momentos de uso da leitura e da escrita na Educação Infantil, com receio de tornar a ação algo preparatório. No entanto, se somos sujeitos pertencentes a uma sociedade letrada, precisamos aproximar essa realidade do contexto da escola, ou melhor, precisamos não afastar esse contexto da escola. Assim, leitura e escrita vão surgir na Educação Infantil por questões culturais, pelo uso, pela necessidade e sentido atribuídos a elas. Vygotsky (2008) salienta que os melhores métodos para a aprendizagem da escrita são desenhar e brincar, pois é por meio do brinquedo que a criança deveria descobri-la. Por isso as letras e suas representações devem fazer parte do cotidiano infantil, tanto da escola, quanto da família.

A alfabetização, por ser um processo singular de cada sujeito, não tem idade, nem ano certo para acontecer. O que precisa ficar evidente é que essa aprendizagem inicia muito antes da criança frequentar a escola, pois em nossa sociedade não é muito difícil que ela veja pessoas fazendo uso da leitura ou da escrita. As crianças, então, por viverem em uma sociedade letrada, já chegam à Educação Infantil com um grande conhecimento sobre a escrita e a leitura, mesmo antes dos seis anos de idade, mesmo antes do seu ingresso no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, desde os primeiros anos de vida, elas já iniciam a atribuição de sentidos à leitura e à escrita, no contato diário com *outdoors*, panfletos, letreiros, programas televisivos, anúncios publicitários. O que ocorre é que, quando elas ingressam na escola, são iniciadas em práticas de sistematização do que seja ler e escrever convencionalmente e, nesses processos de ensino e de aprendizagem, deveriam necessariamente ser considerados estes saberes prévios construídos fora da escola.

Assim, conforme menciona Galvão (2016), a etapa da Educação infantil torna-se um lugar privilegiado de aproximação das crianças com as diversas manifestações da cultura escrita, sem ter como objetivo a alfabetização, embora muitas crianças atinjam esse processo nessa etapa. As crianças enquanto sujeitos participantes da cultura escrita sabem muito mais sobre ler e escrever do que possamos imaginar. Por meio de seus gestos, narrativas, dramatizações, desenhos, brincadeiras, invenções, rabiscos, ensaios de escrita e leitura, podemos ir percebendo o quanto se apropriam dessa cultura. Nesse sentido, Galvão (2016, p. 26) destaca que, na Educação Infantil, “muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais”.

São muitas situações cotidianas que fazem com que as crianças compreendam as funções e o uso da leitura e da escrita, como, por exemplo, o uso de agendas, de bilhetes, na chamada da turma, no quadro de recados, nas etiquetas que organizam brinquedos, nas ações de ouvir e contar histórias, no contato e no manuseio com diferentes portadores de textos, nos livros, nas revistas, na leitura de imagens, entre muitas outras formas de oportunizar às crianças aprender sobre a lógica de escrita, estabilidade, função e comunicação (GALVÃO, 2016).

Goulart e Mata (2016, p. 64) discutem que a linguagem oral e a escrita têm um papel marcante, relacional e importante em nossas vidas, pois “a cultura escrita envolve um conjunto de práticas discursivas, um conjunto de formas tanto orais quanto escritas de utilizar a língua, os gêneros do discurso, ligados a visões de mundo, valores de grupos sociais e organizações sintático-semânticas”. É desse modo que as crianças vão interagindo, conhecendo e se apropriando das redes de conhecimento que cercam esse universo, o que enfatiza a importância de criar condições intencionais para que interajam e brinquem com a linguagem falada e a linguagem escrita, mas isso não significa que devam ser inseridas em práticas sistematizadas de alfabetização, nem que devam ser antecipados conteúdos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Em relação a isso, talvez a grande discussão que aqui se coloca seja outra e passe obrigatoriamente pelo significado da palavra alfabetização, pelo que significa estar alfabetizado na perspectiva dos docentes que trabalham com Educação Infantil: se considerarmos alfabetização como o produto de atividades de codificação/decodificação do sistema de escrita ou se entendemos que estar alfabetizado é ser capaz de atribuir sentido à leitura e à escrita, tanto em relação aos seus usos quanto às suas funções sociais. A próxima seção deste texto busca, então, colocar essa questão em debate ao analisar concepções e práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em algumas escolas de sete municípios da região norte do Rio Grande do Sul.

O que dizem professores do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul sobre práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil?

Os sujeitos participantes da pesquisa são professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas de sete municípios da região do Alto Uruguai gaúcho, os quais participaram de um curso de extensão sobre alfabetização. O curso aconteceu no *campus* Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) semanalmente em 10 encontros, totalizando 30h de discussões sobre os atuais desafios enfrentados por professores da Educação Infantil e dos anos iniciais em virtude das recentes mudanças de políticas educacionais, e foi organizado a partir de debates teórico-metodológicos sobre discursos tradicionais e recentes na área da alfabetização.

O perfil dos 15 participantes se caracteriza por professores³ formados em Pedagogia com idade entre 23 e 53 anos de idade, com experiências que variam entre 5 meses e 25 anos de atuação em salas de aula de turmas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas dos municípios de Erechim, Viadutos, Aratiba, Marcelino Ramos, Itatiba do Sul, Getúlio Vargas e Estação.

A adesão à pesquisa foi voluntária⁴ e consistia na resposta a duas questões referentes às concepções e às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. As questões foram: 1) São realizadas práticas de leitura e de escrita nas turmas de Pré-escola da sua escola? Por quê? 2) Caso tenha respondido que são realizadas práticas de leitura e de escrita nas turmas de Pré-escola de sua escola, descreva quais são elas.

Refletindo sobre as respostas dos professores com relação à pergunta de número 1, percebemos que todos responderam que as práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas com as turmas de Pré-escola nas suas escolas. Diante das justificativas dessa realização, as respostas circulam por dois universos: (a) um que acredita na necessidade do trabalho e evidencia isso como algo observado pelo adulto/pela escola e (b) outro que acredita nas singularidades infantis e na sua necessidade para o desenvolvimento da criança.

Respostas como “A instituição acredita ser muito importante o estímulo à leitura” (P1); “Essas práticas são realizadas porque fazem parte do planejamento dos professores” (P15); “Acredita-se ser necessário este primeiro contato com o mundo das letras” (P 16); “É para o bom desempenho” (P3) são alguns exemplos de justificativas para o trabalho com leitura e escrita pautadas nas vivências e nas crenças dos adultos, do universo escolar. A escola, os professores observam isso como necessário, já que faz parte do currículo escolar e, assim, desenvolvem as ações.

³ Há apenas um professor do sexo masculino entre os participantes desse estudo.

⁴ Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Informado autorizando o uso de suas respostas em publicações científicas desde que seus nomes fossem preservados.

Todavia, algumas respostas trazem um olhar mais aguçado para o sujeito que está em processo de aprendizagem: a criança, enfatizando que são situações importantes para elas, como podemos observar na justificativa de algumas professoras: “São práticas importantes, significativas para a vida da criança, despertando o gosto pelas práticas. A criança desenvolve em seu interior a fantasia, o amor, a busca constante pela prática” (P7 e P8); “É importante o contato das crianças com a leitura e escrita, já que no seu dia a dia estas estão presentes sempre” (P9); “É importante para que ela melhore seu vocabulário e aprenda a escrever e se desenvolver integralmente” (P11); “Para estimular a imaginação, a oralidade, ampliar o vocabulário, demonstrar diferentes gêneros. A escrita é trabalhada de maneira espontânea para irem se familiarizando com as letras” (P2). Essas respostas se aproximam do reconhecimento da criança como um sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009), pois justificam seu trabalho com base nas premissas de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Algumas justificativas vieram acompanhadas de exemplos de atividades desenvolvidas para realizar o trabalho com leitura e escrita, mas não justificaram em si o motivo, o porquê desse trabalho. Além disso, cabe destacar que a professora P10 menciona que as práticas realizadas por sua escola são “sem o intuito de alfabetizar”. Essa fala reforça nossa ideia inicial de que muitos profissionais acreditam que esse ainda seja um objetivo da Pré-escola, por isso a professora reforça que não. No entanto, se estamos falando em sujeitos pertencentes a uma cultura letrada, embora não se tenha como objetivo alfabetizar, é impossível impedir que esse processo aconteça nessa etapa. Assim, não podemos mais encarar esse assunto como “tabu”, como proibição.

Curricularmente temos dois documentos federais que orientam os profissionais da área da Educação infantil, as DCNEI e a BNCC, com relação à leitura e à escrita e que justificam esse trabalho. O texto da Revisão das DCNEI, instituído pelo Parecer CNE/CEB 20/2009, destaca a importância das crianças terem acesso aos bens culturais da humanidade, o que inclui a linguagem verbal, constituída pela linguagem oral e escrita, que são instrumentos para expressar ideias, sentimentos e imaginação. Porém, essa temática, muitas vezes, não é compreendida adequadamente, fazendo com que muitos profissionais trabalhem de forma mecânica, sem sentido e centrada na decodificação do que é escrito (BRASIL, 2009). Assim, o documento destaca a necessidade de “atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e ‘textos’, mesmo sem saber ler e escrever” (BRASIL, 2009, p. 15-16).

Deste modo, acreditando na importância do desenvolvimento de situações que façam uso da leitura e escrita, perguntamos às professoras quais práticas de leitura e de escrita são realizadas nas turmas de Pré-escola. Observou-se que a resposta mais recorrente foi contação de histórias, “hora do conto” ou leitura “deleite”, usando diversos recursos para sua efetivação (P2, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P13, P15). Ler para as crianças, reconhecendo a literatura como arte, como instrumento de ampliação de conhecimento de mundo, de leitura do mundo (FREIRE, 1989) precisa fazer parte de propostas contínuas e permanentes na Educação Infantil. Conforme a BNCC destaca, são importantes as experiências com a literatura infantil, especialmente o contato com “histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. [...] com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros” (BRASIL, 2018, p.42).

Diante disso, ficamos pensativas com relação às respostas de duas professoras. P1 narra que: “São realizados encontros semanais na biblioteca e realizadas atividades como sarau literário, atividades juntamente com a maturidade, leitura individual, teatro em cima das histórias lidas”. P3 menciona que: “Por meio de outro professor, e não o da turma, e mensalmente são realizadas umas atividades que envolvem a leitura e a escrita”. O fato de realizar ações semanalmente ou mensalmente, marcados por indicativos temporais, considerados por nós como longos, nos inquietam sobre o distanciamento dessas práticas, na mesma via que nos inquieta pensar que o professor da turma não realiza essas ações, mas sim outro profissional, já que o documento da BNCC reforça o professor como mediador entre os textos e as crianças (BRASIL, 2018).

Cinco professoras (P2, P5, P7, P8, P13) relataram que trabalham com diversos gêneros textuais, como adivinhas, parlendas, lendas, poemas, imagens, receitas, entre outros, o que vem ao encontro das orientações da BNCC que encara essa familiaridade com os diferentes gêneros literários como algo que deve se fazer presente no currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

A BNCC dá destaque ao convívio das crianças com os textos escritos, pois é nessa interação que passam a construir hipóteses sobre a escrita, “inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua” (BRASIL, 2018, p. 42). Diante disso, as professoras P2, P15 e P16 destacam que realizam escritas espontâneas, momentos em que as crianças podem manifestar suas hipóteses e deixar visível o que pensam sobre a linguagem escrita. A escrita espontânea aparece como destaque tanto nas DCNEI como na BNCC, como forma de manifestação, expressão, produção, registro e conhecimento da função social e comunicativa que possui (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Assim, as DCNEI destacam que os professores precisariam organizar condições, espaços e prever materiais para que as crianças expressem “sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita” (BRASIL, 2009, p. 14).

Com essa indicação das DCNEI, convém destacar que nenhuma professora participante da pesquisa mencionou a organização de espaços para que as situações de leitura e de escrita possam acontecer. Quando falamos nessa organização de espaços, estamos pensando em espaços intencionalmente planejados para que as crianças brinquem e façam uso com sentido da linguagem escrita, tais como escritório, mercado, padaria, confeitaria, lancheria, laboratório, lojas em geral, etc. Espaços esses que possam disponibilizar materiais que culturalmente usamos para escrever: lápis, papel, canetas, teclados, computadores, enfim, espaços e materiais em que a interação e brincadeira se façam presentes e potencializem a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2009).

As professoras P5, P9 e P10 destacam que também são apresentadas e/ou escritas as letras do alfabeto. A professora P2 menciona que “A escrita é trabalhada de forma lúdica (com desenhos, pintura das letras), mas não se cobra um traçado [...] O trenzinho, onde a criança aprende de forma natural, a identificar algumas letras” (P2). Diante disso, ficamos a pensar o que seriam esses desenhos e pinturas das letras? Seriam aquelas folhas xerocadas (antigamente mimeografadas) com as letras com olhos, boca, enfeites de cabelo, pernas, braços, apresentadas de forma “lúdica”? As letras vêm em vagões de trem? Por que ainda há essa necessidade em infantilizar o processo de aprendizagem na Educação Infantil? Por que o traçado não é cobrado na medida em que as letras têm forma correta, são reais? Conforme já destacado nesse texto, Galvão (2016) acredita que o trabalho na Educação Infantil precisa ir além da

apresentação das letras do alfabeto, promovendo ações que enfatizem o uso social da escrita.

É nesse sentido que Vygostky (2008) argumenta que, durante muito tempo, se ensinou as crianças a traçarem letras, a desenhar as letras, mas que hoje precisamos caminhar para a compreensão do que seja a linguagem escrita, sua função, desenvolvendo situações que tenham sentido e significado para a criança. Neste viés, podemos dar destaque ao trabalho com o nome das crianças, desenvolvido pelas professoras P2, P5, P6, P10, e P16. O nome próprio, por carregar aspectos subjetivos de cada sujeito, tem um significado muito importante para o processo de alfabetização, principalmente porque geralmente é uma das primeiras palavras com escrita estável realizada pelas crianças. O seu nome, tal como é escrito, tem uma ordem, uma organização para ser realizada, e esses aspectos começam a chamar a atenção das crianças para a organização da escrita das outras palavras, que também possuem estabilidade.

No campo de experiência⁵ “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, da BNCC da Educação Infantil, as aprendizagens são sintetizadas por meio de quatro objetivos:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (BRASIL, 2018, p. 55).

Com relação a esses objetivos, convém destacar que os três primeiros mencionam situações com o uso da linguagem oral, pois promover experiências em que as crianças possam falar, ouvir, participar da cultura oral de forma individual ou em grupo possibilita “que a criança se constitua ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2018, p. 42). O trabalho com linguagem oral foi enfatizado na fala das professoras P1, P2, P15, P7, P8, quando propõem rodas de conversa, com teatros ou com a produção de textos orais.

É preciso destacar que não foram considerados objetos de análise as respostas em que era preciso inferir (BARDIN, 2011) o que estava escrito nos questionários respondidos manualmente pelos professores, como, por exemplo, “são realizadas diversas produções escritas para o manuseio e conhecimento” (P1); “atividades de rotina, atividades diversificadas” (P2). Como não sabemos ao certo que produções, que atividades diversificadas e de rotina seriam essas, resolvemos não analisar as respostas muito abertas, as quais precisariam de suposições sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas.

Considerações finais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que, “na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (BRASIL, 2018, p. 42). Neste sentido, é

⁵ Os campos de experiência da BNCC surgem das premissas e normativas traçadas pelas DCNEI e “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

preciso se perguntar: O que as crianças conhecem? Quais seus interesses? O que manifestam como desejo? Que situações geradas pelo próprio grupo de crianças possibilita o uso da linguagem oral e escrita? Em que contexto temos produzido escritas espontâneas? Em que contextos de brincadeira a leitura e escrita têm surgido? Que importância damos à participação das crianças no planejamento dessas práticas? Como o cotidiano da Pré-escola tem se organizado para articular os saberes das crianças com o patrimônio cultural da humanidade?

Nessa perspectiva, é primordial na Educação Infantil valorizar concepções de aprendizagem que priorizem a criança como centro do planejamento (BRASIL, 2009), que investiguem aquilo que as crianças já sabem, que mobilizem as crianças para as funções da leitura e da escrita nas atuais demandas da nossa sociedade. Para tal, são necessárias propostas pedagógicas que possibilitem que as crianças falem, se posicionem, sejam ativas no trabalho com as diferentes linguagens, incluídas aí a leitura e a escrita, a partir da proposição de experiências que exijam pensamento e reflexão sobre os gêneros discursivos que existem dentro e fora da escola.

Aos professores e professoras da Educação Infantil sugere-se, então, a proposição de situações em que a criança (re)conheça os “diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2018, p. 52), desafiando as crianças a pensarem sobre os ambientes de leitura e de escrita com os quais convivem diariamente, além de realizar produções escritas, de forma espontânea ou coletiva para que percebam a sua funcionalidade.

Assim, a Educação Infantil poderia vir a ser um espaço e um tempo de vivenciar práticas de leitura e de escrita, sem que necessariamente este contato se transformasse em atividades sistematizadas de ensino das letras, das sílabas, das palavras. Isso quer dizer que a criança, desde a Educação Infantil, pode sim vivenciar na escola, de forma lúdica e significativa, eventos de leitura e de escrita pensados com intenção pedagógica, efetivando a brincadeira e as interações como eixos norteadores do currículo (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Por fim, para trabalhar na Educação Infantil, acreditamos ser necessário estar próximo das crianças, com as crianças, acreditando no seu papel social e participativo, para que, assim, se possa pensar na efetivação de um currículo que realmente articule os saberes das crianças com o patrimônio que faz parte da humanidade (BRASIL, 2009), o que inclui o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, participante e produtora de cultura escrita.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009. Brasília, DF 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Versão final)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_si te.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação Infantil:** práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação Infantil:** práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016.

KOHAN, Walter Omar. **Infância.** Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7ª ed. Porto alegre: Mediação, 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da educação infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTERDBR On-line. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido para publicação em 11-09-19; aceito em 09-10-19