

Ler e escrever na Educação Infantil

Discutindo práticas pedagógicas

COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Ana Carolina Perrusi Brandão
Ester Calland de Sousa Rosa
(Organizadoras)

Ler e escrever na Educação Infantil

Discutindo práticas pedagógicas

autêntica

Copyright © 2010 As organizadoras

CONSELHO EDITORIAL DA COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Ana Teberosky (*Universidad de Barcelona*); Anne-Marie Chartier (*INRP/Paris*);

Artur Gomes de Morais (*UFPE*); Cancionila Janzovski Cardoso (*UFMT*);

Ceris Salete Ribas da Silva (*UFMG*); Edmir Perrotti (*ECA/USP*);

Telma Ferraz Leal (*UFPE*)

CAPA

Alberto Bittencourt

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Tales Leon de Marco

REVISÃO

Aiko Mine

Ana Carolina Lins

Revisado conforme o Novo Acordo Ortográfico.

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida,

seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia

xerográfica, sem a autorização prévia da Editora.

AUTÊNTICA EDITORA LTDA.

Rua Aimorés, 981, 8º andar. Funcionários

30140-071. Belo Horizonte. MG

Tel: (55 31) 3222 68 19

Tele vendas: 0800 283 13 22

www.autenticaeditora.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ler e escrever na Educação Infantil : discutindo práticas pedagógicas
/ Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa,
organização. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010 (Língua
Portuguesa na Escola ; 2).

Bibliografia.

ISBN 978-85-7526-503-1

1. Educação infantil 2. Escrita 3. Leitura 4. Professores - Formação
profissional I. Brandão, Ana Carolina Perrusi. II. Rosa, Ester Calland
de Sousa. III. Série.

10-09073

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Professores : Formação :

Educação 370.71

Sumário

- 7 Apresentação
- 13 Capítulo 1
Alfabetizar e letrar na Educação Infantil:
o que isso significa?
Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal
- 33 Capítulo 2
Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil
Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa
- 53 Capítulo 3
Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar
sobre a língua
Telma Ferraz Leal e Alessandro da Silva
- 73 Capítulo 4
Consciência fonológica na Educação Infantil:
desenvolvimento de habilidades metalinguísticas
e aprendizado da escrita alfabética
Artur Gomes de Moraes e Alessandro da Silva
- 93 Capítulo 5
Explorando as letras na Educação Infantil
Eliana Borges Correia de Albuquerque e Tânia Maria Rios Leite
- 117 Capítulo 6
Ditando e escrevendo: a produção de textos na
Educação Infantil
Fernanda Michelle Pereira Girão e Ana Carolina Perrusi Brandão

139	Capítulo 7
	As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil
	<i>Ana Carolina Perrusi Brandão e Maria Jaqueline Paes de Carvalho</i>
165	Capítulo 8
	Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros
	<i>Ester Calland de Sousa Rosa e Maria Solange Brandão</i>
185	Os autores

Apresentação

É consenso nas sociedades contemporâneas que ler e escrever constituem um patrimônio cultural que deve ser disponibilizado a todos. Considerando, portanto, que a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita também interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos.

É partindo desse pressuposto que o livro *Ler e escrever na Educação Infantil – discutindo práticas pedagógicas* apresenta ao leitor um conjunto de ensaios voltados a educadores que atuam nessa etapa da Educação Básica e que buscam refletir sobre o trabalho didático que desenvolvem na área de linguagem escrita.

Temos constatado que, nesse campo, muitas professoras sentem falta de referenciais mais claros, que orientem sua prática educativa. Diante desse quadro, ou utilizam os conhecidos exercícios de treino perceptomotor e cópia de letras, a fim de “preparar para a alfabetização”, ou abandonam qualquer atividade mais sistemática de leitura e produção escrita por parte dos pequenos. Discordando das duas alternativas, neste livro, argumentamos a favor da possibilidade de

que crianças menores de seis anos ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano, bem como comecem a aprender sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética. Frisamos ainda que essa aprendizagem deve estar em consonância com os interesses e os desejos infantis, de modo que as situações de leitura e escrita propostas assegurem às crianças o prazer de agir por meio desses recursos da nossa cultura, sem ferir, ao mesmo tempo, seu direito de aprender brincando.

Em síntese, os autores desta coletânea concordam que o espaço institucional da Educação Infantil precisa ser orientado por uma intencionalidade pedagógica e buscam dar subsídios para que o leitor possa caminhar na direção de novas práticas que integrem, desde cedo, o letramento e a alfabetização.

Sem adotar uma perspectiva comumente chamada de “conteudista” nem pretender reduzir o trabalho pedagógico nessa etapa à linguagem escrita, no debate nacional sobre o currículo na Educação Infantil, somos favoráveis à promoção de práticas de leitura e de produção escrita pautadas por objetivos claros de ensino e de aprendizagem, entendendo tal alternativa como uma oportunidade de acesso e inserção das crianças na cultura letrada.

Nesse sentido, enfatizamos que a opção por esse caminho demanda que sejam discutidas, do ponto de vista tanto teórico quanto das orientações metodológicas, opções para uma intervenção qualificada junto a crianças que frequentam instituições educativas para menores de seis anos.

Com base nessa compreensão, os oito capítulos oferecem referenciais teóricos relevantes, dados de pesquisa, relatos de situações concretas vividas em salas de Educação Infantil, além de sugestões e análises de atividades para as crianças. Dessa forma, esperamos contribuir para qualificar uma ação pedagógica sistemática, cada vez mais carregada de intenções, que devem ser bem conhecidas e refletidas pelas professoras que atuam com crianças dessa faixa etária.

Também é importante destacar que, embora as reflexões suscitadas ao longo deste livro sejam válidas para professoras da primeira e segunda etapa da Educação Infantil, entendemos que as crianças

de quatro e cinco anos terão maior possibilidade de participar das atividades de leitura e escrita discutidas aqui.

Antes de apresentar cada um dos capítulos que compõem o livro, vale informar que os autores são todos professores universitários ou de Educação Infantil, que compartilham princípios sociointeracionistas no trabalho docente neste segmento de ensino. Além disso, lembramos, mais uma vez, a recomendação de que, ao participarem de situações variadas envolvendo a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre a forma escrita da língua, as crianças estejam inseridas em uma atmosfera prazerosa e significativa para elas, considerando que a brincadeira é a principal característica da cultura da infância. Por fim, os temas aqui tratados vêm sendo objeto de debates e reflexões conduzidos no Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE), que desde 2004 tem atuado em diversas ações de formação continuada de professores, de produção e análise de material didático, entre outras áreas.

Vamos, agora, à apresentação dos capítulos.

No primeiro, intitulado “Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?”, Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal apresentam uma visão geral das alternativas para o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil. Em seguida, argumentam a favor de que as crianças, nessa etapa, comecem a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, dando início ao seu processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que participem de práticas sociais mediadas pela escrita. Para isso, ao final do capítulo, as autoras oferecem orientações para a organização e planejamento de atividades agrupadas em cinco blocos, explicitando, portanto, o que entendem por alfabetizar e letrar na Educação Infantil.

No Capítulo 2, “Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil”, Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa destacam a importância do encontro entre crianças e professoras na roda de histórias e apresentam vários motivos para que a contação e leitura de histórias seja uma atividade incluída na rotina diária das salas de Educação Infantil. As autoras também defendem a necessidade de que a professora promova uma “boa conversa” a

partir das histórias lidas, fomentando nas crianças uma atitude de busca e construção de sentido na sua interação com textos escritos.

Telma Ferraz Leal e Alessandro da Silva escrevem o Capítulo 3, cujo título é “Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua”. Inicialmente os autores retomam aspectos teóricos e gerais sobre os jogos e brincadeiras, destacando sua importância para a criança. Em seguida, refletem, mais especificamente, sobre as relações entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem verbal, por meio dos jogos de encenar, das brincadeiras de ler e dos jogos com palavras. Ao final do capítulo, oferecem aos professores algumas ideias sobre como tais brincadeiras podem ocorrer no espaço da Educação Infantil.

No Capítulo 4, “Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética”, Artur Gomes de Moraes e Alessandro da Silva abordam um tema ainda pouco conhecido dos professores de Educação Infantil e muitas vezes mal-interpretado como sinônimo de uma proposta de treinamento fonêmico. Assim, os autores iniciam o capítulo apresentando o conceito de consciência fonológica, esclarecendo a diferença entre esta e a consciência fonêmica. Seguem discutindo as relações entre as habilidades de análise fonológica e a alfabetização, analisando resultados de pesquisas realizadas na área. Por fim, propõem alternativas didáticas para favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica que são bem distintas daquela perspectiva que enfatiza a produção, repetição e memorização de fonemas pelas crianças.

“Explorando as letras na Educação Infantil” é o título do Capítulo 5, escrito por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Tânia Maria Rios Leite. O texto traz uma reflexão sobre a aprendizagem dos nomes das letras, algo, em geral, muito valorizado pelos pais e comumente trabalhado de forma equivocada em salas de Educação Infantil. Além de trazerem uma discussão de pesquisas que tratam das relações entre a alfabetização e o nome das letras, as autoras analisam diferentes formas de atuação da professora. Assim, confrontam as propostas mecânicas e repetitivas de cópia e repetição do traçado das letras

com outras sugestões bem mais significativas para as crianças. Uma importante discussão sobre os tipos de letras e seus usos na Educação Infantil também é destacada no capítulo.

Retomando o foco no eixo do letramento com crianças menores de seis anos, Fernanda Michelle Pereira Girão e Ana Carolina Perrusi Brandão assinam o Capítulo 6: “Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil”. Nesse artigo, as autoras refletem sobre a prática de produção de textos tanto escritos pelas crianças quanto por elas ditados à professora. Uma especial atenção é dada à reflexão sobre as condições de produção de textos, na tentativa de gerar situações de escrita claramente definidas e que, sobretudo, interessem às crianças. Ao final do capítulo, o relato de uma experiência bem-sucedida vivida pelas autoras é trazido para ilustrar essa ideia.

“As fichas de atividades de escrita na Educação Infantil” constituem o tema do Capítulo 7, de autoria de Ana Carolina Perrusi Brandão e Maria Jaqueline Paes de Carvalho. Considerando o crescente espaço que as “atividades com lápis e papel” voltadas para o ensino da linguagem escrita vêm ocupando na rotina das crianças pequenas, as autoras apresentam e discutem vários exemplos das chamadas “fichas” ou “tarefas”, de modo a ajudar a professora a elaborar e avaliar essa proposta e inseri-la, caso julgue pertinente, como mais um recurso didático para seu grupo de crianças.

Ester Calland de Sousa Rosa e Maria Solange Brandão fecham o livro com o Capítulo 8: “Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros”. No texto, as autoras apresentam inicialmente o projeto implantado numa escola da rede pública municipal do Recife e, apoiadas em entrevistas realizadas com professoras e mães de crianças participantes do projeto, refletem sobre a prática de empréstimos de livros para casa na formação de leitores. As autoras defendem que a circulação de livros entre a escola e a casa, além de propiciar o acesso ao texto literário, também favorece a cooperação dos familiares das crianças no letramento escolar dos pequenos.

Como é possível notar nesta breve síntese temática do livro, em cada um dos capítulos destaca-se um dos três eixos de trabalho

em alfabetização e letramento: leitura, produção oral e escrita de textos e reflexão sobre a língua. Entendemos, portanto, que este conjunto de textos inéditos traz uma contribuição para se recolocar as questões da alfabetização e do letramento na Educação Infantil. Sabemos, ainda, que as ideias aqui defendidas estão longe de serem consensuais, o que, ao nosso ver, constitui outra justificativa para a pertinência desta obra.

A leitura dos capítulos deste livro mostra que não estamos diante de uma polêmica que orbita em torno de apenas dois polos: por um lado, os que defendem que é preciso antecipar o processo de alfabetização (entendida como uma ação perceptomotora para a aquisição de um código) e, por outro, os que entendem que a Educação Infantil não deve se ocupar do ensino da leitura e da escrita, seja de que forma for.

O referencial teórico sociointeracionista e pesquisas empíricas conduzidas sob esse paradigma sustentam a defesa de outra via: a alfabetização na perspectiva do letramento é uma abordagem possível e desejável na Educação Infantil. Nesse sentido, o livro ora apresentado pretende contribuir com o planejamento e a organização do ensino da linguagem escrita a crianças menores de seis anos, mostrando, em cada capítulo, alguns caminhos possíveis nessa direção. Caminhos certamente já conhecidos por quem trabalha com crianças pequenas, mas que possam favorecer uma reflexão mais sistemática, que subsidie a prática docente.

Para concluir, entendemos que ao tratar de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil não podemos perder de vista o que nos lembra o poeta mato-grossense Manoel de Barros quando afirma: “Eu sou a minha imaginação e o meu lápis. [...] O ser letral gosta de fazer imagens para confundir as palavras”. Iniciar as crianças, desde cedo, no mundo letrado, aponta para a meta de torná-las cada vez mais capazes de desenvolver sua autoria no campo da escrita, para que se tornem, de fato, “seres letrais”.

As organizadoras

Capítulo 1

Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?

Ana Carolina Perrusi Brandão

Telma Ferraz Leal

Neste capítulo buscamos refletir sobre o papel da Educação Infantil na ampliação do contato das crianças com o mundo da escrita. Como será possível notar, consideramos essencial planejar situações em que elas vivenciem, nessa etapa da Educação Básica, práticas de leitura e escrita, sem que isso signifique desconsiderar suas necessidades e interesses. Assim, defendemos o espaço da linguagem escrita, ao lado das outras tantas linguagens (plástica, corporal, musical, de faz de conta) em que os meninos e meninas podem se expressar e se desenvolver, conforme destaca o educador italiano Malaguzzi (1999).

Enfatizamos ainda que “ensino” não precisa ser uma palavra proibida na Educação Infantil, como pretendem alguns (ver, por exemplo, FARIA, 2005). Ao contrário, assim como Arce e Martins (2007), entendemos que há muito o que ensinar para as crianças menores de seis anos. Neste sentido, pretendemos apontar, no que se refere à escrita, algumas alternativas para um ensino pleno de significado para as crianças e que, portanto, considere suas reações, o que aprendem, como aprendem e o que lhes interessa aprender.

Para atingir o objetivo proposto, discutimos como diferentes concepções sobre a apropriação da leitura e da escrita se articulam e

se materializam no trabalho proposto em salas de Educação Infantil. Em seguida, explicitamos as diretrizes pedagógicas para tal ensino com vistas a orientar a professora em seu fazer cotidiano relativo a esse objeto de conhecimento. Finalmente, apresentamos algumas possibilidades de atividades, agrupadas em cinco blocos, especificamente dirigidos para a alfabetização e letramento na Educação Infantil.

A leitura e a escrita na Educação Infantil: alguns percursos

No Brasil, até os anos 60 do século XX, predominava o discurso da “maturidade para a alfabetização”. Em outras palavras, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um “amadurecimento” de certas habilidades, de modo que “o ensino” estaria condicionado a esse “desabrochar natural” que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos. Acreditava-se, ainda, que a criança não teria qualquer interesse em ler e escrever até essa idade e que tentativas de alfabetizá-la antes disso eram vistas até mesmo como prejudiciais ao seu desenvolvimento, já que as crianças não estariam prontas para essa aprendizagem.

Em síntese, a prontidão para a alfabetização significaria, de acordo com Popovic e Moraes (1966, p. 5), “[...] ter um nível suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita”. Com base nesse conceito, as autoras propuseram na época um “Programa para o desenvolvimento de funções específicas” contendo exercícios que visavam ao trabalho com diferentes aptidões e atitudes consideradas prévias à aprendizagem da escrita. Conforme enfatizavam as autoras, a finalidade não era “entrar no campo da alfabetização, mas sim dar elementos à professora para a elaboração de um programa graduado de exercitação que pusesse as crianças em condições adequadas para enfrentar esse processo” (p. 23). Os exercícios propostos eram divididos em três etapas: (1) os sentidos (a vista, o olfato, o paladar, a audição e o tato), (2) as funções específicas (i.e. noções quantitativas, orientação espacial e temporal e esquema corporal) e (3) o grafismo. As autoras salientavam ainda que:

O treinamento motor, que está incluído em todos os exercícios, é feito em forma de recorte e colagem na 1ª e 2ª etapas e com o uso do lápis na 3ª etapa. O uso de formas gráficas como números e letras não significa uma entrada no campo da escrita, o que seria totalmente prematuro, antes da aquisição da leitura, mas apenas um treinamento motor da movimentação direcional certa que a criança necessitará mais tarde (POPPOVIC; MORAES, 1966, p. 23).

Com base nesses princípios, pode-se concluir que o trabalho na Educação Infantil deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo aos chamados “pré-requisitos” para aprender a ler e escrever, tais como o desenvolvimento de habilidades de coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação, entre outros. Conforme salienta Ferreiro (1993), essas ideias justificaram a manutenção do “pré-escolar, ‘asepticamente’ isolado da língua escrita [...], desenvolvendo habilidades prévias que, segundo parece, ‘maturam’ em contextos alheios à língua escrita” (p. 65, grifos da autora).

Observa-se que tal concepção sobre a aprendizagem da leitura e da escrita teve um impacto na orientação de políticas públicas para o atendimento a crianças em pré-escolas nos anos 1970 e 1980 do século XX (ver KRAMER, 1992), bem como nas atividades realizadas em salas de Educação Infantil por todo o País. Porém, já nos anos 1920 e 1930, pesquisadores questionavam essas noções. Vygotsky (1984), por exemplo, salientava que bem antes dos seis anos as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. Para ele, o problema maior não era a idade em que a criança seria alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser “ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa” (p. 133). Assim, criticava o trabalho da maioria das escolas de sua época, incluindo as propostas de Montessori, por desconsiderarem que a escrita deveria ter significado para as crianças. Ou seja, para Vygotsky, a escrita precisaria ser ensinada como algo relevante para a vida, pois somente dessa forma ela se desenvolveria não como “hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (p. 133).

O discurso da prontidão também foi questionado por profissionais da área de educação que apontavam a baixa qualidade dos “exercícios preparatórios”: muito repetitivos e vazios de significado para as crianças, além de obrigarem que elas ficassem presas durante muito tempo a atividades com papel e lápis. Porém, o maior golpe nesse discurso foi o fato de que o fracasso na alfabetização continuava a ocorrer mesmo com o alto investimento público na disseminação de programas que apostavam em numerosos exercícios preparatórios para garantir a maturação almejada para a alfabetização.

Diante desses argumentos, observamos a abertura de pelo menos três novos caminhos para o trabalho com a linguagem escrita nas salas de Educação Infantil, conforme apresentaremos a seguir.

Caminho 1: “A obrigação da alfabetização”

Se não há sustentação teórica ou empírica para a ideia de pré-requisitos para alfabetização, por que esperar até os seis ou sete anos para alfabetizar as crianças? Os que adotam esse modo de pensar defendem, portanto, que as crianças concluam a Educação Infantil já dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases.

Os exercícios preparatórios são, assim, substituídos pelo trabalho exaustivo com letras, iniciando pelo reconhecimento e escrita de vogais, seguindo-se o trabalho com as consoantes e famílias silábicas.

Subjacente a esse tipo de trabalho na Educação Infantil está a ideia de que a aquisição da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada. Semelhantemente à abordagem dos pré-requisitos, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras. A diferença é que letras e palavras são utilizadas para o treino perceptual e motor, em vez de outros traçados, formas ou figuras.

O trecho a seguir, extraído de uma observação em uma sala com crianças na última etapa da Educação Infantil, sintetiza de forma bastante clara as práticas associadas ao que chamamos aqui de “a obrigação da alfabetização”. Vejamos:

Após conversar informalmente com as crianças, a professora iniciou um trabalho de revisão das vogais e das consoantes. Ela escreveu no quadro algumas “famílias silábicas” e palavras formadas por sílabas correspondentes a essas famílias ou a outras já trabalhadas, conforme transcrito:

“Revisão das famílias” – a e i o u

<i>ba, be, bi, bo, bu</i>	<i>bo – la</i>
<i>la, le, li, lo, lu</i>	<i>da – do</i>
<i>da, de, di, do, du</i>	<i>sa – po</i>
<i>sa, se, si, so, su</i>	<i>la – ta</i>
<i>ta, te, ti, to, tu</i>	<i>pi – pa</i>
<i>ai, ei, iu, oi, ui</i>	<i>ta – tu</i>

“Tia juntou a letrinha **a** com **i** formando **ai**. Prestem atenção agora! Tia juntou outra letrinha **e** com **i** formando **ei**. Assim por diante”.

A professora continuou: “Olhem, primeiro eu falo as famílias e vocês escutam. Depois vocês vão repetindo cada família. Quando vocês não souberem, eu ajudo a pronunciar”.

Ela começou dizendo a primeira sílaba (ba) para que os alunos continuassem a sequência: (be, bi, bo, bu). Ao chegar à família do “t”, a professora disse: “Vocês não estudaram em casa, têm que estudar!”.

Durante a atividade, as crianças observavam o quadro e repetiam as famílias. Algumas erravam, outras ficavam caladas, poucas sabiam as famílias de modo completo.

Depois a professora passou uma tarefa para que os alunos exercitassem as famílias silábicas. A tarefa dizia: “Vamos fazer as famílias”. Em seguida, apresentou as famílias silábicas do BA, MA, LA, DA e pediu que as crianças copiassem duas vezes as sílabas de cada família.

Caminho 2: “O letramento sem letras!”

Como relação ao tipo de trabalho descrito anteriormente (que, infelizmente, tem ganhado muito espaço na Educação Infantil), vemos o surgimento de outro modo de pensar. Este foi reconhecido como “o letramento sem letras”,¹ caracterizando-se a ênfase dada a outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita do trabalho com crianças pequenas. Nesse tipo de abordagem, portanto, a alfabetização, de modo contrário ao que propõe o caminho anterior, não é concebida como objeto do trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como um “conteúdo escolar” e, portanto, proibido para crianças da Educação Infantil.

Tal concepção é, sob nosso ponto de vista, equivocada por vários motivos, a começar pela perspectiva preconceituosa em relação à escola, vista, necessariamente, como o espaço “da disciplina rígida, da falta de criatividade, de espontaneidade, lugar que forma alunos passivos por meio de práticas repetitivas, vazias de significado, distantes das suas vidas e dos seus interesses” (BRANDÃO, 2009, p. 105). Em contraposição, a Educação Infantil, é vista como um ambiente “antiescolar”

[...] em que se respeitam as suas singularidades (das crianças), em que há espaço para a brincadeira e o prazer, para o movimento do seu corpo, para criar e dialogar, local em que se pode experimentar, investigar, expressar sentimentos, construir a identidade e aprender numa atmosfera acolhedora e desafiante (p. 105).

Porém, ao olhar ao nosso redor, discordamos tanto da ideia de que a Educação Infantil represente sempre esse ideal descrito quanto da ideia de que toda escola resulte, necessariamente, na formação de crianças apáticas e de práticas que desrespeitem a infância (BRANDÃO, 2009). Especificamente, também não consideramos que

¹ Tal posição é também reconhecida por Magda Soares em entrevista concedida para a revista *Educação*, em uma publicação especial, intitulada *Guia da Alfabetização*, n. 1, São Paulo: Ed. Segmento, 2010.

um trabalho em direção à alfabetização feito na Educação Infantil ou na escolaridade obrigatória tenha que incluir exercícios exaustivos de memorização e cópia de letras e famílias silábicas. Nesse sentido, estamos de acordo com Stemmer (2007, p. 136) quando a autora salienta que:

Como comumente a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerada na educação infantil, o que existe é um total desconhecimento do assunto. O resultado mais imediato é que os professores diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer aprender a ler e escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por reproduzir práticas de ensino a que eles próprios estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, terem o conhecimento necessário para compreender as razões do que fazem e sem subsídio teórico algum para alicerçar suas práticas.

Para não cair nesse erro, defendemos, portanto, a necessidade de falar, sim, na Educação Infantil, sobre escola, ensino, escrita, alfabetização, buscando, porém, especificar a escola, o ensino e a alfabetização de que estamos falando. É isso que pretendemos fazer nos próximos itens deste capítulo.

Caminho 3: “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”

Pode-se dizer que este modo de pensar nega os outros dois citados anteriormente, pois, neste caso, não se quer obrigar a criança a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou “lendo palavras simples”, por meio de exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras; por outro lado, também não se pretende que ela mergulhe em um mundo que exclui textos, palavras ou letras e que, portanto, não existe na maioria dos quadrantes de nosso país.

Este terceiro caminho é, assim, inspirado, por um lado, nas ideias de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de alfabetização, que começaram a ser divulgadas no Brasil, ao final da década de 1970, trazendo um grande impacto para as formas de pensar a alfabetização,

bem como para a reflexão sobre o próprio papel da Educação Infantil e, por outro lado, na perspectiva sociointeracionista que alerta para a importância do papel da escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo. Assim, nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos. Nas palavras de Ferreiro (1993, p. 39), isto significa que

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

Ao investigar o que as crianças sabem/pensam sobre a escrita antes de serem alfabetizadas, Ferreiro e colaboradores mostraram que elas formulam hipóteses acerca das funções e funcionamento da escrita, queiram ou não os seus professores. Porém, Ferreiro (1993) adverte que as oportunidades de interagir de modo significativo com a escrita não são iguais para todas as crianças. Assim salienta que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que *terminam* de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. (p. 23)

Conclui-se, portanto, que na Educação Infantil muito pode ser feito na direção apontada, especialmente, para as crianças que teriam menos oportunidades de participar de situações mediadas pela escrita, seja por meio da leitura ou da produção de textos. Assim, concordamos inteiramente com Solé (2003), quando ela afirma que:

Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo (a leitura); trata-se