



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

MARIA DE LOURDES AIRES CAVALCANTE

CAMPINA GRANDE – PB
2017

MARIA DE LOURDES AIRES CAVALCANTE

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Prof^ª.Ms. Cristina Sales Cruz

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C167a Cavalcante, Maria de Lourdes Aires
Alfabetização na educação infantil? [manuscrito] / Maria De
Lourdes Aires Cavalcante. - 2017.
26 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Prof. Me. Cristina Sales Cruz, Departamento de
Educação".
"Co-Orientação: Prof. Dr. Almira Lins de Medeiros

1. Educação infantil 2. Alfabetização 3. Análise documental
I. Título.

21. ed. CDD 370

MARIA DE LOURDES AIRES CAVALCANTE

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Aprovada em: 30/03/2017

BANCA EXAMINADORA

Cristina Sales Cruz
Profª Ms. Cristina Sales Cruz
Orientadora - UEPB

Almira Lins de Medeiros
Profª Drª Almira Lins de Medeiros
Co-orientadora - UEPB

Ruth B. Araújo Ribeiro
Profª Ms. Ruth Barbosa Araújo Ribeiro
Examinadora - UEPB

Teresa Cristina Vasconcelos
Profª Ms. Teresa Cristina Vasconcelos
Examinadora - UEPB

DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar, dedico essa minha vitória a Deus, porque se não fosse por sua proteção, eu não teria chegado a lugar nenhum.

Dedico esta minha conquista ao meu esposo Roberto Gomes Cavalcante (*in memoriam*), companheiro de todas as horas, que com seu jeito peculiar de ser, sempre esteve ao meu lado, dando-me a certeza de que eu nunca estava sozinha.

De maneira muito especial, dedico também essa minha conquista, ao meu filho, meu amigo, Roberto Aires, meu maior incentivador, que compartilhando com minhas ideias, sempre me incentivou a prosseguir, com palavras de carinho, de amor e de Fé, passando sempre a certeza de que eu seria capaz.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que na sua infinita bondade deu-me sabedoria e discernimento para que eu fosse capaz de superar todos os obstáculos surgidos no decorrer do meu curso, ao longo desses anos, dando-me a vitória.

Agradeço a minha preciosa família, em especial ao meu esposo Roberto Gomes Cavalcante (*in memoriam*), que com carinho e paciência, sempre soube me trazer paz na correria do dia a dia, compreendendo minhas ausências.

Agradeço ao meu filho Roberto Aires, com quem sempre pude contar, apoiando-me nos momentos de dificuldades, encorajando-me a buscar mais conhecimentos, levando-me assim a atingir meus objetivos.

Também não poderia deixar de agradecer ao meu sobrinho Waldilson Duarte, pelo incentivo, durante toda a minha trajetória acadêmica.

Agradeço à instituição UEPB, onde encontrei um ambiente acolhedor, viabilizando assim a possibilidade para que eu pudesse cursar o ensino superior.

Ao curso de Pedagogia e a todos os profissionais da coordenação, durante todos esses anos do meu período acadêmico.

Aos professores do curso de Pedagogia, que no decorrer do mesmo não mediram esforços para que de maneira harmoniosa e humana, fossem transmitidos novos conhecimentos, vindo a contribuir para minha formação profissional.

As professoras Teresa Cristina Vasconcelos e Ruth Barbosa Araújo Ribeiro pelas suas valiosas observações que muito contribuíram para a qualidade deste trabalho.

Aos colegas do curso, que durante todos esses anos foram mais do que simples colegas, nos tornamos cúmplices em nossa caminhada acadêmica.

A minha orientadora, Professora Cristina Sales, pelo incentivo e dedicação no decorrer da realização deste trabalho.

A minha co-orientadora, Professora Almira Lins de Medeiros, que ouviu pacientemente minhas dúvidas, mostrando-me sempre o caminho a ser seguido para que fosse possível saná-las.

A todos os amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para essa minha conquista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
DESENVOLVIMENTO.....	9
COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO.....	9
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA.....	11
TEMPO DE ALFABETIZAR.....	14
PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS.....	23

CAVALCANTE, Maria de Lourdes Aires. **Alfabetização na Educação Infantil?**. 26 fls. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Campina Grande-PB, 2017.

RESUMO

O estudo, tendo origem na dúvida sobre ser a Educação Infantil um período destinado à alfabetização de crianças, tem como objetivo identificar *o tempo certo* de escolarização em que este deve acontecer. De caráter exploratório, desenvolvido a partir de revisão de bibliografia e análise documental, discorre sobre a complexidade do processo de alfabetização, identifica suas diferentes fases e algumas das contribuições das práticas desenvolvidas na educação infantil na aprendizagem da tecnologia da escrita e da leitura e de seu uso social. Aponta para o reconhecimento de que na Educação Infantil é viável e desejável que se desenvolvam práticas que contribuam para que o processo de alfabetização seja bem sucedido.

Palavras-chave: Alfabetização; Tempo de alfabetizar; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo contribui para a discussão sobre a pertinência da exigência de se alfabetizar crianças na Educação Infantil, na medida em que reúne subsídios que ajudam a compreender interrogações/desconfianças que se têm lançado sobre a prática de professores dessa fase da educação, sobre a responsabilidade de nesse período de escolarização se fazer com que as crianças adquiram o domínio da leitura e da escrita.

O nosso interesse pela questão advém de nossa experiência enquanto professora da Educação Infantil. Posto que, no cotidiano de nossa prática docente – no início de cada ano letivo, nas rodas de conversas, nos encontros pedagógicos e mesmo no dia a dia da escola – reiteradamente, ouvíamos de colegas as seguintes indagações: O que fazem os professores da educação infantil, especialmente os que atuam no Pré-escolar II, durante o ano letivo? O que fazem para que as crianças não saibam nada sobre ler e escrever ao chegar ao ensino fundamental?

Interrogações dessa natureza, vindas sempre de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, expressam a expectativa de que alunos remanescentes da Educação Infantil ingressem semialfabetizados ou alfabetizados, naquele nível da educação escolar.

Nós, docentes da educação infantil, também nos questionamos: será que os nossos colegas querem transformar a educação infantil em uma etapa de acesso ao ensino fundamental ou mesmo reduzir o desenvolvimento integral da criança, nessa fase, à aquisição da leitura e da escrita?

Para nós, a expectativa dos professores do ensino fundamental parece um tanto irreal, haja vista que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública atualmente em curso, tem por finalidade que as crianças brasileiras sejam alfabetizadas, até no máximo, aos oito anos de idade. Deste seu propósito podemos deduzir que, até o presente, as crianças têm atingido essa idade não alfabetizadas.

A discussão sobre a existência de um *tempo certo* para alfabetizar crianças torna-se pertinente quando constatamos que 35% dos analfabetos brasileiros, com mais de quinze anos de idade, já frequentaram a escola, apesar de muitos deles não terem completado um ano de escolaridade, não podemos deixar de reconhecer que

a experiência escolar para muitos outros não foi decisiva no que diz respeito ao domínio da escrita e da leitura. Documentos oficiais também registram que muitas das crianças chegam a concluir a escolaridade obrigatória sem que tenham sido plenamente alfabetizadas. (BRASIL, 2012).

O reconhecimento do período em que deve ocorrer o processo de alfabetização é determinante na organização das práticas escolares, no sucesso/fracasso destas e dos alunos a que se destinam; permite refletir sobre os espaços de atuação do profissional de educação e as suas atribuições, evita conflitos, descaso profissional – o jogo de empurra-empurra – e a exclusão social.

Tendo origem na dúvida sobre ser a Educação Infantil um período destinado à alfabetização de crianças, nosso estudo, de caráter exploratório, tem como objetivo identificar o *tempo certo*, de escolarização, em que esse processo deve acontecer. Para atingir nossos objetivos, visando responder as questões, que nos foram colocadas pela nossa prática profissional, consultamos documentos oriundos de órgãos governamentais, livros, artigos publicados em livros, periódicos e anais de eventos científicos e trabalhos de conclusão de curso. A escolha de tais fontes foi guiada, inicialmente, pelas questões e ao longo do processo pela percepção que conseguimos elaborar sobre o tema por meio das leituras realizadas no percurso.

Entendemos que, para identificar o *tempo certo* em que o processo de alfabetização deve acontecer, seria necessário esclarecer a nossa percepção sobre o seu significado. A compreensão do processo nos permitiu tecer considerações sobre o seu desenvolvimento e prosseguir na busca de identificar um *tempo certo* para que se realizasse. Outrossim, demarcar a parte que, nesse processo, deveria caber à Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

O caminho a ser percorrido, a seleção das leituras e a interpretação das informações nos levaram a compreender a complexidade do processo de alfabetização; distinguir as características de um indivíduo alfabetizado e de um letrado. Reconhecer a necessidade de envolvimento do sujeito no processo de alfabetização e a importância da intervenção do professor; as relações existentes entre alfabetização e letramento e os requisitos relativos à alfabetização e ao letramento: a integração significativa e funcional com a língua, a interação entre os colegas de turma, a inserção dos educandos na cultura livresca, o tratamento destes como escritores plenos e o desenvolvimento de projetos didáticos. Também entender que a determinação de *um tempo certo* para a alfabetização comporta desdobramentos relativos à inserção da criança em práticas de leitura, à inclusão em um processo formal que visa o domínio da tecnologia de escrita e de leitura e à própria consolidação deste domínio. E, identificar as contribuições das práticas desenvolvidas na educação infantil na aprendizagem desta tecnologia e de seu uso social.

COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO

Moll (2009), em seus escritos, utiliza-se de definição de alfabetização elaborada pelo Grupo de Estudo em Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação (GEEMPA), em 1986. A autora nos leva a entender que na alfabetização ocorre a construção de um objeto conceitual de natureza complexa. Uma construção que ao mesmo tempo envolve uma apropriação, que não acontece de maneira imediata, mas requer vários anos e a intervenção de outrem para que se complete. (GEEMPA, 1986 *apud* MOLL, 2009).

A construção complexa, própria da alfabetização, começa a se esclarecer quando passamos a entendê-la enquanto processo no qual ocorre a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica e das regras a este inerente (SOARES, 2004); ao domínio da tecnologia da escrita. (MACHADO, 2009). Uma construção

que permite ao indivíduo codificar e decodificar a língua escrita, ler através de códigos e traduzir os sinais linguísticos em dados significativos. (RIOS, 2009). Uma criança alfabetiza-se quando “constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita”. (SOARES, 2016, p.100).

Em outras palavras, a alfabetização corresponde ao processo no qual “o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio (...) do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita”. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

Para além do domínio da tecnologia da escrita, entende-se que a alfabetização “integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade”. (BRASIL, 2012, p.17); ao ato de ler e refletir sobre ele, o “escrever as diferentes linguagens do/com/para o mundo”. (SANTOS, 2010 p. 48). Segundo essa mesma autora, tais apropriações não acontecem de maneira imediata, demandam tempo, se constituem em processo permanente.

O processo de alfabetização, que diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética e ao desenvolvimento de habilidades para utilizá-lo, não tem como finalidade, apenas, a capacidade de ler e escrever. Também visa integrar, de maneira ampla, conhecimentos ao modo de viver e de estar do indivíduo que se alfabetiza. (NASPOLIN, 2009).

Quando nos referimos ao uso da escrita e de leitura podemos estar nos remetendo às dimensões da alfabetização e/ou ao âmbito do letramento. Devemos sempre nos lembrar de que estes “são processos que se mesclam e coexistem nas experiências de leitura e escrita, nas práticas sociais”. (SOARES, 2000 *apud* RIOS; LIBÂNIO, 2009, p. 31), mas que são passíveis de distinção. O letramento, para essa autora, seria “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. (SOARES, 2000 *apud* RIOS; LIBÂNIO, 2009, p. 39). Desse modo, a alfabetização diz respeito à capacidade de dominar a tecnologia da escrita e o letramento aos usos sociais da escrita e da leitura. (MACHADO, 2009).

O letramento pressupõe uma inserção no mundo da escrita, o uso satisfatório desta, o exercício da capacidade de ler e escrever para informar ou obter informações, para manter relações sociais, ampliar conhecimentos e produzir e/ou interpretar textos. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009). Uma condição de um indivíduo

ou grupo social que conseguiu apropriar-se da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2000 *apud* RIOS; LIBÂNIO, 2009).

Para Soares (1998 *apud* MONTEIRO; BAPTISTA, 2009), analfabetos podem ter *um certo* nível de “letramento” ao participarem das práticas sociais da escrita por intermédio de outros indivíduos que tenham adquirido a tecnologia da escrita. Um indivíduo alfabetizado, que sabe ler e escrever, entretanto, não é necessariamente letrado, uma vez que ser letrado e/ou viver em estado de letramento implica em usar socialmente a leitura e a escrita, responder de maneira adequada às exigências sociais relativas a essas práticas. (SOARES, 2000 *apud* RIOS; LIBÂNIO, 2009).

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA

Kiguel (1987) nos leva a entender a alfabetização como construção de um objeto conceitual, de certas percepções acerca da leitura e da escrita. Referindo-se aos estudos de Emília Ferreiro, que se baseiam na teoria de Piaget, afirma que o processo de aquisição da escrita envolve a atividade de um sujeito, que busca conhecer, em relação ao seu objeto de conhecimento. Nessa atividade, ele elabora concepções sobre este objeto. Tais elaborações permitem que se aproprie da escrita, tome posse dela. Numa ação de aquisição conceitual passa a entender esse objeto, percebê-lo diferentemente de como, antes, concebia.

A intervenção do professor no processo de alfabetização também é referida por diferentes autores. É possível entender essa necessidade por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Lev Semenovitch Vygotsky. De acordo com tal conceito, aquilo que “a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 2005 *apud* CURY, 2008, p. 99).

No processo de alfabetização, essa cooperação para que o aluno avance deve ser providenciada pelo professor, o qual deve lhe proporcionar “a oportunidade de refletir sobre [o seu] objeto de conhecimento”. (CURY, 2008); seja providenciando instrumentos e práticas pedagógicas capazes de motivá-los ou interações com seus colegas para que possa colocar em xeque suas próprias hipóteses sobre a escrita.

Compreendendo que a alfabetização e o letramento, ainda que sejam processos distintos, se mesclam nas práticas sociais. Soares (1998 *apud* ALBUQUERQUE, 2012) defende que melhor seria alfabetizar letrando. Que se promova o ensino da leitura e da escrita “no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. (SOARES *apud* ALBUQUERQUE, 2012, p. 20).

Nesse sentido, o processo não teria como foco exclusivo da aprendizagem as “técnicas” de leitura e escrita. A alfabetização com base no letramento envolveria a leitura e a produção de textos reais, enfatizaria as práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998 *apud* MONTEIRO; BATISTA, 2009).

Moll (2009) nos chama a atenção para a necessidade de que se intervenha no ambiente em que se movem os educandos nessa empreitada. Defende que se providencie um ambiente estimulante para que esse processo chegue a se completar. Que tal ambiente facilite a relação dos alunos com o mundo, no sentido de que possam pensar a sua transformação por meio dos conhecimentos que, prazerosamente, vão construindo sobre este.

A presença da leitura e da escrita no universo cultural dos educandos contribuiria para que eles se apropriassem desses instrumentos tão necessários ao conhecimento do mundo. Uma vez que nos desenvolvemos mais facilmente, na medida em que somos estimulados na presença de condições favoráveis ao aprimoramento de nossos conhecimentos e habilidades, o professor, assumindo as funções de mediador, providenciaria atividades desafiadoras, nas quais deveriam ser incluídas a leitura e a escrita para que, por meio destas, se elaborassem novas referências sobre o mundo. (MOLL, 2009). Enfim, se promoveria uma imersão induzida no mundo da leitura.

Os educandos seriam introduzidos nesse ambiente estimulante, que os motivasse a aprender a ler e a escrever, por meio da organização de um espaço que favorecesse o acesso a diferentes materiais escritos, no qual pudessem observar naturalmente os livros, fazer o manuseio individual e coletivo deles, fixar a atenção nos seus detalhes e atentar para a organização da escrita. E fossem garantidos horários para que tivessem oportunidade de viver a escrita como uma atividade social. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Este ambiente favoreceria o “abrir os olhos para o mundo da escrita” necessário para a percepção seletiva dos vários usos sociais da escrita que faz

parte do processo de letramento. (CARVALHO, 2010). A interação com a escrita seria assegurada enquanto “única maneira de se permitir a alguém – criança ou adulto – aprender algo a respeito de certo objeto do conhecimento”. (FERREIRO, 2010, p. 39); uma vez que possibilita que se exerça uma ação mútua, em que educandos, fazendo uso da escrita, são afetados por ela.

As condições para que fossem contemplados os usos e funções deste objeto (ALBUQUERQUE, 2012) seriam estabelecidas e estes poderiam ser demonstrados tranquilamente, sem que houvesse necessidade de se remeter para um futuro distante a vivência de como a escrita pode representar o que se pensa, o que se sente, o que se quer e o que se faz. Vivências em que os alunos, pondo em prática conhecimentos, sentem-se mais motivados (CARVALHO, 2010), pois compreendem que aquilo que realizam tem sentido. Motivados fazem o possível para conseguir o que almejam, investem muito mais na sua aprendizagem.

Solé (1998) nos lembra da importância da interação significativa e funcional das crianças com a língua escrita, de sua relevância na construção de conhecimentos necessários em diferentes momentos do processo de alfabetização, pois acredita que se aprende a ler e a escrever tentando, errando e refazendo o que se fez guiado pela busca de significado.

Ao pensar e agir sobre o objeto a ser conhecido a partir de situações em que também interagem com os colegas, alunos são desafiados, refletem, argumentam, tomam decisões, se posicionam. Assim, põem em jogo tudo que sabem sobre o objeto que buscam conhecer. Ao escrever um texto, por exemplo, utilizam seus conhecimentos prévios ao escolher palavras e letras para compor as sentenças (CURY, 2008). Nesse processo, concebem e testam hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e elaboram modos de se conduzir para melhor conhecer a língua que aprendem. (BRASIL, 2001).

Para Teberosky e Colomer (2003), é importante que a escola insira os alunos na cultura livresca, promova atividades de leitura compartilhada. Permitam que os alfabetizandos aprendam expressões próprias da linguagem dos livros. A comunicação com leitores e escritores faz com que a leitura adquira significado, enseja a compreensão das relações entre oralidade e escrita.

No trabalho com crianças pequenas, o desenvolvimento de projetos permite que a expressividade infantil venha a se manifestar. Uma vez que a compreensão subjacente a esta metodologia de trabalho é a de que a educação é um processo de

vida e não uma preparação para a vida, o uso da linguagem em íntima relação com os papéis sociais podem ser vivenciados. (MARTINS, 2008).

Veliago (1999) advoga a necessidade de que os alunos em processo de alfabetização sejam tratados como escritores plenos. Nesse sentido, capazes de produzir textos reais que contemplem as diferentes características da escrita, quais sejam: informar, registrar, persuadir e documentar. Produzindo textos teriam a oportunidade de pensar sobre o que escrever e de como escrever; nesse exercício explicitar as suas hipóteses sobre a escrita e compará-las com as dos seus colegas. O trabalho de produção de textos coletivos também permite que cada um dos alunos tenha clareza sobre o seu papel e a possibilidade de alternância de papéis. Em momentos distintos podem desempenhar diferentes funções, assumir o papel de quem dita, escreve ou revisa o texto. Alternando-se, nesses papéis, assumem desafios diversos.

TEMPO DE ALFABETIZAR

Para Goulart (2007), “do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização” (p. 87). A autora entende que com essa idade ela já é capaz de assimilar e sintetizar certos conhecimentos, tem maior capacidade de concentração e é capaz de atender por si mesma suas necessidades básicas, bem como se encontra mais aberta às relações sociais. Lembra que nem toda criança apresenta o mesmo ritmo de desenvolvimento; chama atenção para a necessidade da instituição de ensino estar atenta para as diferenças individuais.

Tendo em vista que com a idade de seis anos o aluno deve ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, vale a pena pensar e ponderar sobre as contribuições da professora Rosa Maria Antunes de Barros sobre o assunto. Em depoimento, Barros (2000a) registra uma diferença no nível de conhecimento de alunos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental. Entre os alunos que tiveram a oportunidade de frequentar uma escola antes deste ingresso, essa diferença é facilmente detectável entre aqueles oriundos de instituições que desenvolvem um trabalho sério com a leitura e a escrita e os que frequentaram

instituições que consideram prematuro esse trabalho na Educação Infantil. Segundo a autora,

A diferença é enorme, quando se compara o quanto sabem as crianças que vêm de uma proposta de trabalho pautada no uso da língua (inclusive escrita) com o quanto não sabem as que vêm de proposta que consideram prematuro o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil. (BARROS, 2000a, p. 80).

Certamente que a autora não se refere ao tempo de consolidação do processo que é tratado no documento de apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Neste, encontramos a seguinte afirmação: “defendemos que as habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p. 22). O que se pretende é que os alunos que tenham frequentado uma escola, deste nível de ensino, nesse espaço de tempo, construam um conhecimento sólido do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, dominem o código, e desenvolvam habilidades necessárias para ler e escrever. Enfim, sejam capazes de “produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento”. (BRASIL, 2012, p. 22).

Machado (2009) afirma, entretanto, que ao se compreender que na alfabetização deve ocorrer simultaneamente a aprendizagem da tecnologia da escrita e o do seu uso social, torna-se admissível proporcionar às crianças experiências com textos literários antes mesmo do início deste processo.

No referencial curricular nacional para a educação infantil, afirma-se que um dos eixos básicos da Educação Infantil seja o trabalho com a linguagem oral e escrita. Defende-se este trabalho em função de sua contribuição para ampliação das possibilidades de inserção e participação das crianças em diversas práticas sociais, bem como na orientação de suas ações, construção de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 2002). Em outras palavras, como já se referiu Augusto (2011), deve ser assegurado para garantir o próprio desenvolvimento infantil.

A experiência com os textos, a sua compreensão, também é recomendada para essa fase da educação. Vamos encontrar uma orientação, nesse sentido, no Programa de desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização, conhecido no

meio educacional como Parâmetros em Ação de Alfabetização. No qual, fazendo-se referência à obra de Isabel Solé, intitulada Estratégias de leitura, apresentam-se “propostas didáticas para ensinar os alunos a compreender textos na *Educação Infantil e Ensino Fundamental*”. (BRASIL, 2000, p. 119).

Muitas vezes a promoção destes conhecimentos não recebem a devida atenção na Educação Infantil em função do caráter não classificatório dessa fase de educação. Porque, no nosso sistema educacional, o desempenho das crianças na educação infantil não é usado para classificá-las como aptas a ingressar no ensino fundamental, se entender que a mesma não demanda uma organização curricular, na qual sejam estabelecidos objetivos, finalidades e práticas. No entanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), ao indicar o desenvolvimento de certas competências, direciona a organização de suas práticas. Prevê, inclusive, a inserção dos educandos em práticas de leitura e escrita (SANTOS, 2010).

No que diz respeito ao desenvolvimento, acima referido, para que se possa formar um leitor assíduo e competente, que consiga no presente e no futuro ter discernimento em relação aos matérias capazes de atender aos seus objetivos de leitura, não devemos esperar que as crianças ingressem em classes destinadas à alfabetização para lhes oportunizar práticas de leitura. Estas, segundo Barros e Santos (2007), devem ser providenciadas antes mesmo do ingresso delas na escola. De acordo com essa maneira de pensar, pode-se deduzir que tais práticas também devam fazer parte do cotidiano das práticas de educação infantil.

Devemos propiciar às crianças o contato com diversos tipos de textos se quisermos aumentar o seu repertório discursivo. Tornando-se necessário que os textos já estejam presentes na educação infantil, como estratégia para aumentar o vocabulário dos alunos. (BARROS; SANTOS, 2007).

Neste nível de educação, ainda que não se pautando na exigência de que crianças estejam alfabetizadas aos seis anos, o trabalho explorando a linguagem oral e escrita deve ser desenvolvido, experiências significativas de aprendizagem da língua devem ocorrer. Este trabalho deve favorecer a “ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado das crianças” (BRASIL, 2002, p. 117).

A ampliação das capacidades previstas estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento do falar, escutar, ler e escrever; competências linguísticas básicas (BRASIL, 2002). Promovendo a imersão de crianças no mundo dos livros, contribuindo para o desenvolvimento do letramento literário, a Educação Infantil suscita a fruição, instiga a imaginação e favorece a ampliação das referências estéticas. Outrossim, contribui para que se supere uma visão escolarizante da literatura infantil. (BAPTISTA, 2010).

Pelo exposto, parece haver um tempo para que as crianças sejam inseridas em práticas sociais de leitura e escrita, e um tempo para que sejam incluídas num processo formal de alfabetização. Havendo, inclusive, um tempo oficialmente determinado para que esse processo seja consolidado. É, nesse contexto, que se reconhece que o aprendizado do ler e do escrever se dá num longo processo que envolve a participação em práticas sociais de leitura e escrita (SANTOS, 2010). Parecendo não haver dúvidas sobre possíveis contribuições da Educação Infantil na aprendizagem futura da tecnologia da escrita e o do seu uso social.

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ainda que se entenda que o processo de alfabetização não aconteça de maneira imediata, se reconhece que as crianças ainda muito pequenas “constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita”. (SOLÉ, 1998, p. 62). Também que se elas tiverem a chance de ter alguém que lhes apresente desafios ajustados poderão prosseguir nesse processo de construção e atingir, a respeito destes objetos, pontos de vista bastante elaborados. (SOLÉ, 1998). Nesse sentido, diferentes autores defendem que se desenvolvam práticas de letramento e de alfabetização na Educação Infantil.

Por viverem num mundo cercado de escrita, as crianças já devem ter pensado sobre esta, portanto, o que se reivindica é a criação de condições para que novas significações sejam construídas no desenvolvimento de práticas sociais de escrita. (AUGUSTO, 2011). Para esta autora, não se trata do desenvolvimento de um processo de alfabetização focado no treino de grafar corretamente as palavras

ou da decodificação de sinais simples, mas do desenvolvimento cultural da criança que leve à compreensão da linguagem.

Na educação infantil, a criança deve ter a oportunidade de aproximar-se da leitura e da escrita na companhia de um adulto que tem conhecimento da importância da linguagem no desenvolvimento intelectual e afetivo dela. Ambientes ricos em experiências de leitura e escrita motivam as crianças pra ler e escrever. Permite que elas ponderem sobre a natureza de diferentes textos, sobre o estilo e finalidades de cada um. Para tanto, torna-se necessário que a escola amplie os espaços onde possam ocorrer essas experiências. Enquanto instituição responsável pelo ensino da escrita e da leitura, ainda na educação infantil, promova conhecimentos relativos ao seu uso e a sua produção. (LEAL *et al*, 2007).

O contato da criança com a escrita é um direito a ela assegurado enquanto garantia de seu desenvolvimento infantil. Uma vez que a leitura e a escrita fazem parte do patrimônio cultural, tal contato visa atender a articulação entre as experiências e os saberes das crianças e a herança cultural. Nesse momento da escolarização, não se tem como objetivo que as crianças aprendam a ler e escrever autonomamente, o que se busca é assegurar que explorem ideias sobre como escreve, observe e imite leitores e apropriem-se paulatinamente do uso da língua. Na interação com os pares, aprendam a pensar sobre o sistema alfabético e prossigam, por conta própria, refletindo sobre o funcionamento do complexo mundo da escrita. (AUGUSTO, 2011).

Segundo Oliveira (2009), se o professor consegue dominar o padrão e a sequência das práticas pedagógicas destinadas ao ensino e à aprendizagem da leitura, elas poderão ter êxito, nesse nível de educação. E concorrer para o sucesso daquelas que devem ter lugar no Ensino Fundamental. Neste sentido, os alunos devem “participar de situações mediadas pela escrita, seja por meio da leitura ou da produção de textos”. (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 20).

As crianças demonstram capacidade precoce para escrever. Neste sentido, deverão ser ensinadas a se deslocarem sobre os textos, devendo lhes ser oferecidas oportunidades de identificar e usar os diversos índices gráficos textuais e contextuais. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Para Ferreira (1993), é possível construir múltiplas oportunidades onde a criança possa explorar o espaço gráfico e distinguir entre o desenho e a escrita. Reconhecer semelhanças e diferenças entre textos escritos; manifestar sua

curiosidade em compreender *essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos*. Observar a professora ler e escrever para tentar copiar ou construir uma escrita; ter a chance de perguntar para atender a sua curiosidade e ser respondida.

As crianças podem conhecer a beleza e a magia das palavras, imaginar o que se passa numa narrativa, interpretar ainda que não saibam ler sozinhas. Isso é possível quando o adulto lê para ela. “Observando e imitando o adulto leitor, as crianças vão se apropriando das várias manifestações de sua língua no próprio uso que fazem dela”. (AUGUSTO, 2011, p. 124). Daí ser fundamental o desenvolvimento destas práticas e o papel do professor na educação infantil.

Barros (2000b) entende que para se adquirir conhecimentos não basta ouvir. Nesse processo, as crianças precisam interpretar o que ouvem e pensar/refletir sobre o que já conhecem. Ainda que não se trate de preparar as crianças para a primeira série, se deve reconhecer que elas podem e querem aprender e para que seus anseios sejam atendidos, “desde muito pequenas (...) devem conhecer os diferentes materiais de leitura, saber para que servem e tentar descobrir o que está escrito”. (BARROS, 2000b, p. 71).

Atenta para a necessidade do engajamento das crianças em práticas sociais de leitura, Kleiman (2009) entende que elas sejam incluídas a partir de seus próprios interesses e que estas tenham um caráter lúdico. Para que, a partir delas, possam produzir materiais como bonecos, petecas; aprender a registrar as suas experiências de *busca de compreensão do mundo* utilizando-se de diferentes meios, a exemplo da escrita e do desenho. Através do lúdico, desenvolver o seu senso estético e a sua capacidade afetiva, cognitiva e linguístico-discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos questionamos sobre ser a educação infantil o *tempo certo para a alfabetização*, torna-se necessário distinguir: a) se estamos nos referido ao início do processo de alfabetização ou a sua consolidação, b) se o processo ao qual nos referimos deve ter como resultado o domínio do código (o conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita) e o desenvolvimento das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever ou se trata da participação em práticas sociais de escrita, intermediada por indivíduos que já tenham adquirido esta tecnologia.

Também reconhecer os limites das distinções, haja vista a interdependência existente entre os dois processos, uma vez que alfabetização e letramento se mesclam nas práticas sociais. O processo de alfabetização desejado é aquele em que ocorre no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita, num ambiente em que se facilite a relação dos alunos com o mundo, em que o professor se constitui enquanto mediador que desafia os educandos a elaborar concepções sobre seu objeto de aprendizagem, sobre suas funções e usos.

Uma vez que a inserção no mundo da escrita, o exercício de um certo nível de letramento, acessível aos que ainda não estão alfabetizados favorece o seu processo de alfabetização e a sua consolidação – considerando que alunos oriundos de instituições de educação infantil que desenvolvem um trabalho sério sobre leitura e escrita se distinguem, positivamente, nos processos de alfabetização –, não faz sentido privar os alunos deste nível de educação de um ambiente rico em experiências de leitura e escrita.

Isto não significa que se deva criar a expectativa que esta fase da educação seja destinada, apenas, à aquisição da leitura e da escrita, em detrimento da realização de práticas que visem o desenvolvimento integral dos alunos. Mas que se providenciem práticas que os motivem a ler e escrever.

Quando se leva em conta os ganhos de um processo de escolarização bem sucedido e as perdas que se somam para uma criança que não consegue ser alfabetizada, quando pensamos sobre as contribuições da Educação Infantil na aprendizagem da tecnologia da escrita e da leitura, não há espaço para um “jogo de responsabilização” de outrem.

É necessário reconhecer que conflitos e descasos profissionais não têm lugar quando admitimos/aceitamos que aquilo que a criança faz hoje em cooperação com um adulto fará amanhã sozinha. O tempo, oficialmente determinado, em políticas públicas, para consolidação do processo pode, simplesmente, refletir indefinições em relação à organização das práticas. Também, se constituir em resposta às incertezas que se instalam nos jogos de empurra-empurra que acontecem em espaços profissionais.

Pode refletir o descaso para com as normas da educação brasileira e até mesmo o desconhecimento da produção científica produzida sobre a prática pedagógica nos diferentes níveis da educação. Desconhecimento que, reconhecemos, nos atingir.

Dado que orientações e normatização sobre a Educação Infantil apontam que o trabalho com a linguagem oral e escrita deve ser um dos eixos básicos, indicam a importância da linguagem no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. Orientam no sentido de que sua realização oportunize o desenvolvimento cultural da criança, que leve à compreensão da linguagem, promova a reflexão sobre o complexo mundo da escrita e a exploração de ideias sobre como se escreve, forme leitores assíduos e competentes, contribua para o aumento de seu repertório discursivo e de sua capacidade de expressão e comunicação.

Reconhecendo que as crianças podem e querem aprender, para que seus anseios sejam atendidos, se devem sistematizar práticas que as levem a explorar o espaço gráfico e distinguir entre o desenho e a escrita, se deslocarem sobre os textos. Através do lúdico, desenvolver o seu senso estético e a sua capacidade afetiva, cognitiva e linguístico-discursiva, que sejam tratadas como escritores plenos, capazes de produzir textos, com o direito de ter suas curiosidades atendidas.

Buscando identificar o *tempo certo* em que o processo de alfabetização deve acontecer, foi possível identificar que, na Educação Infantil, é viável e desejável que se desenvolvam práticas que contribuam para que este seja bem sucedido. Não se trata de exigir que os egressos dessa fase da educação tenham o domínio do código escrito, mas reiterar a necessidade de que, nesta, se promova a participação das crianças em práticas sociais de escrita.

ABSTRACT

This study, having its origin on the doubt of Child Education being a period destined to literacy of children, has as objective to identify the *right time* of schooling in which the literacy is supposed to take place. Exploratory, developed from bibliography review and documentary analysis, this study talks about the complexity of the literacy process, identifies its different phases and some of the contributions of the praxis developed on the Child Education concerning the learning of the writing and reading technology and its social use. The study acknowledges the fact that in Child Education it is viable and desirable to develop praxis that contributes for a successful literacy process.

Key-words: Literacy; Time of literacy; Child Education.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.16-22.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na educação infantil. Fls.120-133. In: **Caderno de formação**: didática dos conteúdos de formação de professores. Vol. I. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo – SP: Cultura Acadêmica, 2011, 200p. v. 1. (Curso de Pedagogia). Acesso em 15 de março de 2016. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/361/3/D14_Caderno.pdf>.

BARROS, Cristiane Maria; SANTOS, Edna Gonsalves. **Leitura na Educação Infantil**: A questão dos objetivos de Ensino. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Educação. UFPE: Pernambuco, 2007.

BARROS, Rosa Maria Antunes de. Depoimento da professora Rosa Maria. In: BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização./Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília. 136p.: il. A Secretaria, 2000a, p. 77-81.

_____. Ler quando não se sabe. In: BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização./Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília. 136p.: il. A Secretaria, 2000b, p.70-73.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz . Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.13-32. (Língua Portuguesa na Escola; 2).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. / Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 2002, 3. v. : il. Brasília, 2002.

BAPTISTA, Mônica Correa. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Seminário Nacional: Currículo e Movimento**. Vol. I, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: Currículo e Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: Secretaria de Educação Básica, 2010, 12p.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010, 103p. (Série Princípios, v. 245).

CURY, Elenara Ues. O significado da mediação pedagógica no processo de alfabetização. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.27, p. 94-106, jan./jun., 2008. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/27/InterMeio_v14_n27%20Elenara%20Ues.pdf

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010, 102p.

GOULART Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 135p. Brasília, 2007, p. 83-96.

KIGUEL, Sônia Moojen. Abordagem psicopedagógica da aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz Judite Lima; RUBINSTEIN, Edith; ROSSA, Eunice Maria Muniz; BARONE, Leda Maria Codeço (Orgs.). **Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 25-39.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007, 135p.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009, p. 71-88.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008, 80p. (Série gêneros e formação).

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e aprender**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino de Língua Escrita em Classes Sociais de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Isabel Pereira; _____; _____ (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: Orientação para o trabalho para a linguagem escrita, em turmas de crianças de seis anos de idade**. UFMG/ FaE/CEALE. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p.29-67.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. Volume único: livro do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA, Célia Cristina. **A Leitura na Transição da Educação infantil para o ensino fundamental**. I Congresso Nacional de Linguagem e Representações: Linguagem e Leituras. UFBA/UESC. Ilhéus, BA, 2009.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SANTOS, Giselle Mendes dos. **O processo de alfabetização na educação infantil: percursos de uma professora pesquisadora**. Monografia (Licenciatura em Educação) 74 fls. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004, p. 5-17.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 194p.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003. 192p.

VELIAGO, Rosângela. Escrever quando não se sabe. In: BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Brasília: A Secretaria, 1999, p. 73-76.

CAVALCANTE, Maria de Lourdes Aires. **Alfabetização na Educação Infantil?**. 26 fls. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Campina Grande-PB, 2017.