



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CAMPUS I**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

**CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**MOEMA CARDINS DE SOUSA ALMEIDA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: CONSENSOS E  
CONTROVÉRSIAS**

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2014**

**MOEMA CARDINS DE SOUSA ALMEIDA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: CONSENSOS E  
CONTROVÉRSIAS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura plena em pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito essencial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Professor Orientador: Dr. Pedro Lúcio Barboza

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2014**

A447e Almeida, Moema Cardins de Sousa.

Educação infantil e alfabetização [manuscrito] : consensos e controvérsias / Moema Cardins de Sousa Almeida . - 2014.  
32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Pedro Lúcio Barboza, Departamento de  
Educação".

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação Infantil. I.  
Título.

21. ed. CDD 372

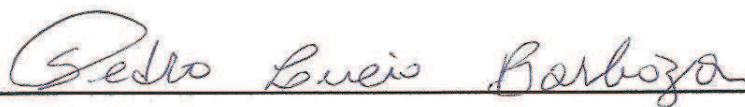
**MOEMA CARDINS DE SOUSA ALMEIDA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: consensos e  
controvérsias**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura plena em pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito essencial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 19 / 03 / 2014.

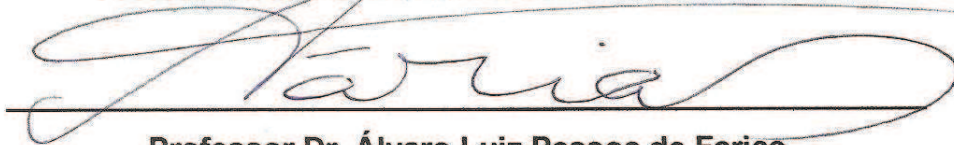
**BANCA EXAMINADORA**



**Professor Dr. Pedro Lúcio Barboza**



**Professora Ms. Glória Maria Leitão de Souza Melo**



**Professor Dr. Álvaro Luiz Pessoa de Farias**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, O Eterno, o Sublime, o Soberano o Senhor, o Criador de todas as coisas, que de modo tão maravilhoso me formou no ventre da minha mãe, que me viu e cuidou de mim quando ainda era informe e que em seu livro escreveu todos os meus dias. A Ele toda glória e honra!

Aos meus pais Cosme e Betania, que sempre me amaram, educaram, cuidaram, que nunca mediram esforços para que eu sempre desfrutasse do melhor, em todas as áreas da minha vida. A eles minha eterna gratidão!

Aos meus irmãos Iaponan e Iapoema, pelo companheirismo e apoio, por tudo o que vivenciamos juntos, por me aconselharem, orientarem e estarem sempre ao meu lado. A eles a minha admiração!

Ao meu esposo Williton, com quem sempre pude contar, que tantas vezes colaborou para o meu crescimento pessoal, espiritual e acadêmico, que me apóia e me compreende em todos os momentos. A ele o meu apreço!

A minha segunda mãe Neidinha, pelo carinho e cuidado e por tudo o que fez por mim, ao longo da minha infância, adolescência, até os dias de hoje, mesmo distante. E a Nattane, irmã de coração, por estar sempre por perto me apoiando e sendo companheira. A elas o meu respeito!

Aos tios, Miguel e Delmira, Noemia e Mateus, Maria e Guedes e aos primos Rafaela e Marcelo, Karla, Danielle e Emanuell por terem sido pais e irmãos, principalmente durante o período da graduação, agradeço pelo apoio, o carinho e compreensão. A eles o meu carinho!

Aos meus familiares e amigos que sempre estiveram disponíveis para ajudar, que contribuíram direta ou indiretamente na minha vida e formação acadêmica. A eles minha estima!

Ao meu orientador Professor Dr. Pedro Lúcio, que atenciosamente me atendeu e me direcionou na produção deste trabalho acadêmico, colaborando de forma tão significativa. A ele minha a gratidão!

À banca examinadora pela disponibilidade e compreensão. Em especial, à professora Ms. Glória Maria Leitão de S. Melo pelas observações pertinentes para o enriquecimento do presente trabalho. Aos professores a minha consideração!

## RESUMO

A partir do processo de ensino da linguagem oral e escrita na educação infantil, observa-se o quanto as crianças de zero a cinco anos são capazes de aprender, pois se trata de algo que vêm e vivenciam todos os dias, nos mais diversos ambientes que frequentam; no entanto, a prática pedagógica das professoras para o ensino dessa área do conhecimento, deve estar pautada em um processo de letramento, no qual os alunos sejam alfabetizados no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tornando-se além de alfabetizados letrados. Deste modo, o objetivo do presente trabalho é analisar as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas pelas professoras de duas instituições de educação infantil da cidade de Campina Grande - PB, no processo de desenvolvimento da alfabetização de seus alunos. Utilizou-se um questionário com cinco perguntas subjetivas, aplicado para seis professoras de Educação Infantil: três da rede pública e três da rede privada. Observou-se que as professoras de ambas as escolas apóiam suas práticas pedagógicas de acordo com as concepções nas quais acreditam para o desenvolvimento do processo da alfabetização e do letramento com seus alunos da educação infantil. Portanto, conclui-se que as vivências de alfabetização e letramento começam antes mesmo de as crianças chegarem à escola e que é desde a educação infantil que as professoras devem mediar situações de leitura e escrita com seus alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** Alfabetização; letramento; Educação Infantil

## **ABSTRACT**

From the process of teaching oral and written language in early childhood education, it is observed how children of zero to five years old are able to learn, because it is talking about something they see and experience every day, in many different environments that attending; However, the pedagogical practice of teachers for teaching this area of knowledge, must be grounded in literacy process, in which students are literate in the context of the social practices of reading and writing, as well as becoming literate. This way, the aim of this paper is to analyze the pedagogical practices that have been developed by teachers from two institutions of child education in the city of Campina Grande - PB, in the process of literacy development of their students. We used a questionnaire with five subjective questions, applied to six teachers of Early Childhood Education: three from public schools and three from private schools. It was observed that the teachers from both schools have relevant teaching practices for the process development of literacy and lettering with students of early childhood education. Therefore, we conclude that the experiences of literacy and lettering begin even before children get to school and that is from early childhood education teachers should mediate situations of reading and writing with their students.

**KEYWORDS:** Littery Process; Lettering; Childhood Education



## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	10
2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	11
3. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS .....	13
4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
5. METODOLOGIA .....	23
6. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS .....	24
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	31
8. REFERÊNCIAS .....	31

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: CONSENSOS E CONTROVÉRSIAS**

### **1. INTRODUÇÃO**

A linguagem oral e escrita constitui-se um dos principais eixos da educação infantil, tendo em vista a sua importância para a formação do indivíduo e orientação das crianças no desenvolvimento de seu pensamento e construção de muitos de seus conhecimentos.

Um fator importante, explorado nesse eixo, é a relação leitura e escrita. Práticas pedagógicas na educação infantil buscam explorar essa relação, a fim de que as crianças possam compreender que o que se escreve pode ser lido e o que se lê e o que se fala pode ser também escrito. Essa compreensão é crucial para o processo de alfabetização e letramento na primeira etapa da escolarização.

A educação infantil se constitui um espaço de ampliação das capacidades de se comunicar e se expressar, além de facilitar o acesso ao mundo letrado, dando continuidade às práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças antes mesmo de chegar à escola.

O presente trabalho traz uma reflexão da relação entre educação infantil e alfabetização, desde o alvorecer das instituições que acolhiam crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Em seguida, mostra a importância da linguagem oral e escrita e como deve ser trabalhada na educação infantil, à luz do Referencial Curricular para a Educação Infantil e de alguns estudiosos da área. Finalmente, discute sobre diferentes abordagens sobre alfabetização, letramento e educação infantil.

Enfim, trata-se de um estudo que tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de educação infantil, usadas no processo de alfabetização de seus alunos, em duas instituições de educação infantil, sendo uma da rede privada e outra da rede pública de ensino.

## 2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O atendimento à criança pequena, no Brasil, teve início com a chegada dos jesuítas, que investiram nos pequenos índios, junto com os órfãos portugueses vindos da metrópole e os filhos de gentios cativando-os e instruindo-os em sua doutrina (LOUZADA, 1999, p. 15). Nesse contexto, a alma infantil era considerada um “papel em branco”, uma “tabula rasa”, uma “cera virgem”, facilmente moldável, na qual qualquer coisa poderia ser escrita, ou seja, a criança era tida como um ser intelectualmente incapaz de produzir conhecimentos, vista como receptora das informações transmitidas pelos adultos.

Em 1726 foi fundada a primeira Roda ou Casa dos Expostos, em Salvador e posteriormente (1738) no Rio de Janeiro. Essas instituições foram criadas para receber crianças abandonadas e eram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia, sendo mantidas a partir de doações feitas por ricos comerciantes. Nessa época ainda não havia legislação de proteção a crianças de zero a seis anos nem alternativas de atendimento educativo (LOUZADA, 1999).

No ano de 1875, surgiu o primeiro Jardim de Infância no Rio de Janeiro fundado pelo médico e educador Joaquim José Meneses Vieira e sua esposa D. Carlota. Essa instituição foi inspirada na concepção educacional de Froebel (fundador do Jardim de Infância na Alemanha – 1837) e direcionada às crianças da elite, do sexo masculino de três a seis anos.

Em 1889 foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI); de acordo com Kuhlmann (1998), Em 1896 foi criado pelo então governador de São Paulo, Bernardino de Campos, o primeiro jardim da infância público do país denominado Jardim da Infância Caetano de Campos, frequentada prioritariamente pelas crianças da elite paulistana. E só em 1908 foi criada a primeira creche popular para crianças de até dois anos, filhas de operários. No ano seguinte inaugurou-se o Jardim de Infância Campos Salles no Rio de Janeiro e em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, que deveria ficar sob a responsabilidade do Estado.

Ao longo desses anos, todas as instituições foram implantadas com propostas

de cunho assistencialista/compensatória, voltada para questões emocionais e sociais.

A partir de 1930, com base nos princípios positivistas de cunho liberal, cresce o interesse das autoridades pela causa da criança. Nesse contexto, diversas iniciativas particulares passaram a ser consolidadas. O momento exigia o reforço ao patriotismo e, para tanto era necessário dispensar melhor atenção à população infantil, transformando-a em um adulto comprometido com o fortalecimento da nação.

Nas décadas de 40 e 50 várias organizações de apoio à criança foram criadas, a exemplo do, Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e da Saúde Pública; o Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU); o Comitê-Brasil da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) e criou-se a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, que, por sua vez, integrou-se à Fundação de Assistência ao Educando (FAE).

A partir dos anos 70 passou-se a dar maior atenção às crianças brasileiras. As denúncias sobre a situação em que elas se encontravam mobilizaram o estado, que passa a evidenciar em seu discurso garantias de igualdade de condições e cumprimento do que a Constituição Federal determinava como necessidades fundamentais para as crianças. Neste período também foi criado o Projeto Casulo (projeto social com objetivo de fomentar o desenvolvimento pessoal e social de crianças, jovens e famílias das comunidades desfavorecidas), estando vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

Em 1981, foi criada a Coordenação Pré-Escolar (COEPRE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura que também lançou e coordenou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Em 1987 a COEPRE foi extinta, passando a coordenação do Programa Pré-Escolar para a Secretaria de Ensino Básico do MEC.

Em 1988, foi estabelecido que fosse direito do trabalhador a assistência gratuita dos seus filhos e dependentes desde o nascimento até aos seis anos de idade em creches e pré-escolas públicas. E em 1996, finalmente foi promulgada a

Lei de Diretrizes e Bases (LDB), também denominada Lei Darcy Ribeiro, por ter sido este, Senador da República, que apresentou um substitutivo ao projeto que estava em trâmite na época. Esta lei foi considerada a Lei maior da Educação Brasileira, sendo, inclusive, denominada Carta Magna da Educação a qual reza que a primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Diante deste breve histórico, podemos considerar que ao longo de toda a história da educação infantil no Brasil, foi notória a criação de instituições que prestassem assistência a crianças pobres de zero a sete anos, porém, órgãos burocráticos baseados em princípios assistencialistas, os quais não tinham preocupação com o processo de apropriação do conhecimento, contrapondo-se às poucas instituições que contemplavam as crianças de classe alta, nas quais lhes eram ensinado música, ginástica, cálculo, leitura, escrita, dentre outras atividades (SANTANA, 2011).

Embora atualmente se dê maior importância às ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, algumas crianças ainda recebem atendimento precário de cunho assistencialista e compensatório sendo pouco contempladas as atividades que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem (LOUZADA, 1999, p. 13).

Esse breve histórico permite uma compreensão a respeito de como as instituições de educação infantil lidavam com o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, desde os primórdios e como ela evoluiu, ao longo dos anos, inclusive com relação à política de um ensino, sistematizado da linguagem oral e escrita.

### **3. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS**

No contexto capitalista em que vivemos, com a estrutura familiar que temos, com as conquistas femininas no mercado de trabalho, as crianças passam a

frequentar as instituições de educação infantil cada vez mais cedo. Conseqüentemente, acontece uma interferência sistematizada na linguagem oral e a escrita pode ser desenvolvida mais cedo.

A linguagem é o instrumento por meio do qual somos capazes de nos comunicar, expressar sentimentos, tornar conhecido nosso modo de ver o mundo e o que pensamos sobre ele; na criança, o desenvolvimento da língua é notório através, principalmente através da oralidade e posteriormente através da escrita.

A criança, desde muito cedo, ouve as expressões orais e emitem palavras inicialmente simples, que ao longo do tempo vão se tornando mais complexas. Portanto, hoje, além da família, cabe às instituições de educação infantil ser esse canal de construção da linguagem oral, da verbalização e da negociação de sentidos estabelecidos no diálogo da criança.

Ainda é possível encontrar instituições de atendimento a crianças de zero a cinco anos que apresentam um caráter assistencialista aos seus alunos, como visto anteriormente, isto é, como sendo um espaço designado principalmente, aos cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação. Entretanto, esse espaço deve transcender seu caráter assistencial, priorizando também o trabalho pedagógico das professoras, no qual estimule suas crianças a utilizarem-se das linguagens oral e escrita, a se colocarem, a se fazerem entender, a narrarem fatos reais ou histórias fictícias. Tais aspectos podem ser trabalhados no espaço escolar, se o diálogo da criança receber maior atenção e puder ser tomado, também, como instrumento de construção de conhecimento necessário ao seu aprendizado, em sala de aula.

Para tornar mais claro o que foi dito, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, RCNEI<sup>1</sup>, aponta a importância do diálogo entre os professores e as crianças de forma clara, sem infantilização e sem imitar o seu jeito de falar, de modo que possam se expressar comunicando o que desejam, sentem e necessitam (BRASIL, 1998).

---

<sup>1</sup> Documento que orienta o currículo nacional da educação infantil visando uma ação educativa integrada, que tenha como propósito a ação pedagógica, o cuidar e o brincar, que busca soluções educativas para a superação da tradição assistencialista e da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

A proposta do RCNEI é que, com a mediação do professor/modelo, a criança se torne um falante independente, capaz de argumentar, questionar e negociar de forma coerente, como ainda podemos ver em outro trecho:

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará a continuidade da conversa. [...] Os professores podem funcionar como apoio ao desenvolvimento verbal das crianças, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa. (BRASIL, 1998, p. 136)

É necessário que os educadores estejam atentos aos momentos de interação social dos alunos, pois, neles surgem conflitos, negociações de sentimentos, ideias e soluções, constituindo a oralidade como recurso para resolução de problemas entre os pequenos, o que nos leva a entender que o aprendizado da linguagem oral acontece dentro de um contexto em que as palavras só têm sentido se inseridas em uma conversa, em determinado momento e espaço, significando e sendo significada pela situação vivida.

Sobre isto, Sasso (2007) acrescenta que as crianças, desde muito cedo, vivem em ambientes que exigem delas diferentes formas de comunicação, ao participar de diferentes grupos que lhes ensinam por imitação ou reforçamento diferencial, a emitirem sons que se aproximem da linguagem humana, pronunciando os diferentes fonemas da voz. Segundo a autora, tais aspectos são aperfeiçoados nas instituições de Educação Infantil, primeira etapa sistematizada de ensino e aprendizagem, onde as crianças passam a conviver com o aspecto formal da linguagem.

Sendo assim, pode-se entender que cabe às instituições de Educação Infantil serem espaços de ampliação da linguagem oral, de forma sistematizada, dando continuidade ao que as crianças vivenciam em práticas sociais em seu cotidiano, portanto, nestes espaços será proporcionado às crianças um maior desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica, da ampliação da capacidade comunicativa, do vocabulário, dos recursos intelectuais, além de promover a valorização do diálogo

com o outro como meio de aprendizagem.

Seber (2009) considera essa linguagem oral como parte colaboradora do grande processo para aprender a ler e a escrever, pois, deste modo, a criança refletirá na associação som-letra. Além disso, a linguagem aqui referida favorece a intensificação no contato com o material gráfico e prolonga, num outro plano (escrito) o conhecimento que a criança possui sobre a língua que fala.

Assim como acontece com a linguagem oral, a criança está, diariamente, em contato com registros escritos em materiais impressos como outdoors, placas, jornais, revistas (mesmo que diferente de seu uso funcional), contas de água e energia, bilhetes, e esse contato tem grande influência no desenvolvimento do processo de aquisição do código escrito; este é um processo longo de construção desenvolvido pessoal e socialmente, desde os anos pré-escolares. Pessoalmente, conforme Soares, no sentido de que se refere à posse individual de habilidades de escrita (SOARES, 2011). Ela afirma: “escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita”. Ainda acrescenta que a escrita é um processo também social, porque se refere

[...] ao que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. [...] associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (SOARES, 2011, p. 33).

Normalmente, os pequenos entram em contato com lápis e papel bem cedo, em casa, nas brincadeiras com irmãos, amigos, familiares, informalmente, a partir daí começa o processo de desenvolvimento da escrita.

Entretanto, é na Educação Infantil que se inicia, sistematicamente, o processo de construção da escrita já vivenciado em casa e em outros convívios sociais, o qual está intimamente ligado ao contato com os escritos, anteriormente citados e situações práticas, que proporcionam a capacidade de organizar ideias, de modo que as crianças consigam fazer uso da escrita, com liberdade, mesmo que ainda não o



façam convencionalmente.

Na tentativa de tornar claro o processo de construção das hipóteses das crianças sobre a escrita, expõe-se a seguir os níveis que as crianças passam para chegar à aquisição da escrita convencional, baseados na psicogênese da escrita, abordada por Emilia Ferreiro.

Os riscos e rabiscos representam seus primeiros escritos; nesse período os pequenos usam o mesmo traçado para representar desenho e escrita, são traços efetivamente similares repletos de significados, uma fase pictórica.

Com o passar do tempo, esses rabiscos começam a tomar formas e a se diferenciar, células aleatórias para representar o desenho e linhas onduladas e/ou serrilhadas para representar a escrita, essa é uma ação pensada para representá-la. Sobre isso, Seber afirma:

[...] quando a interferência do professor está dirigida para o processo de aprendizagem, torna-se imprescindível conhecer as ideias que as crianças elaboram sobre a escrita, conforme seu nível evolutivo. Porque [...] à medida que as crianças evoluem, essas ideias se modificam e se aproximam mais e mais das regras estabelecidas convencionalmente. (SEBER, 2009, p.19)

É importante que o professor tenha uma intenção pedagógica ao permitir a participação ativa da criança nas situações de escrita para que essas linhas onduladas acompanhadas dos desenhos tenham sentido. É preciso demonstrar entusiasmo quanto a esse progresso, entendendo-o como uma das primeiras formas de escrita.

Posteriormente, o contato com diversos textos, a mediação de pais e/ou professores, a proximidade com escritores mais experientes, propiciam o uso de letras, mesmo que aleatoriamente. Essa escrita, em si, têm bastante significado, pois apesar de não saber o que está escrito, a depender do momento, onde e como foi escrito pode-se ter uma noção do que a criança pretendeu transmitir. Neste momento a criança encontra-se no nível pré-silábico 1.

Para Seber (2009), a escrita da criança vai evoluindo gradativamente, sem rupturas bruscas, variando entre conquistas novas e antigas, combinações e recombinações constantes, à medida que a criança age sobre o material gráfico e

que as influências exteriores também atuam sobre ela. Com isso, a criança, aos poucos, começa a generalizar as informações abstraídas do seu nome para outras escritas. Como processo construtivo, essa generalização favorece uma sólida compreensão do sistema representativo da escrita.

À medida que a criança vai evoluindo na construção da escrita, passa a ter as letras do seu nome como referência para a escrita de outras palavras, então vai refletindo sobre a quantidade mínima de letras que precisa usar, a posição em que devem estar, passa a substituir progressivamente as formas gráficas não identificadas por letras, em particular as pertencentes ao próprio nome, modificando o modo de escrevê-las e vai estruturando de acordo com as hipóteses construídas por si própria, trata-se do nível pré-silábico 2.

Continua-se a reflexão sobre a escrita e os novos escritores começam a perceber a sonoridade das palavras, grafam-nas silabicamente colocando uma letra qualquer para representar cada sílaba, pois percebem quantas partes a palavra possui, por exemplo, para escrever a palavra “MENINO” pode grafar “FBO” (três tetras para representar uma palavra com três sílabas). Segundo Seber (2009, p. 73) “As crianças constroem tal hipótese a partir do que abstraem das suas experiências envolvendo material gráfico”. Durante esse período, qualquer ato de leitura ou escrita será representado através de uma letra para cada recorte oral, uma letra corresponderá a uma sílaba, este é o nível silábico sem valor sonoro, pois ainda não há uma associação do som em relação a letra a ser utilizada.

Há também o nível silábico com valor sonoro, quando a criança ainda usa uma letra para cada sílaba, no entanto faz uma associação mais precisa do som com a letra a ser utilizada, a exemplo de “EIO” para escreve a palavra “MENINO”.

Depois de idas e vindas nessa construção da escrita, as crianças passam a fazer relações sonoras mais precisas, ao buscar apoio na oralidade, passam a escrever as letras que representam valores sonoros das sílabas que compõem as palavras escritas, ou seja, já compreendem o funcionamento da língua escrita e vão colocando sílabas completas, apesar, de ainda ocultar algumas. “Pouco a pouco vão tomando consciência das composições das séries sonoras que constituem quaisquer palavras” (SEBER, 2009, p. 134), e, logo, as produções gráficas passam a indicar

maior proximidade com a base alfabética da escrita. A esta parte transitória do processo de aquisição da escrita, se dá o nome de nível silábico-alfabético.

Por fim, a criança passa a escrever alfabeticamente, o que implica no momento em que grafa a palavra “completa” através de ações ordenadas, de fazer correspondência um a um entre segmentos orais, de relacionar, generalizar, classificar, refazer, enfim, através de todas as ações que favorecem o processo de aprendizagem da língua escrita. Nesta etapa, se arrisca em escrever “do seu jeito, pensando” colocam letras de acordo com sua hipótese, por vezes, fazendo trocas de letras ou fonemas que têm o mesmo som. Este é o nível alfabético.

#### **4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, faz-se necessário expor alguns conceitos, sob diferentes óticas.

A palavra alfabetização, em seu sentido etimológico, significa “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever.

Em seu livro “Alfabetização e Letramento” Soares traz duas perspectivas: na primeira, a alfabetização significa necessariamente a aquisição da habilidade de transformar a língua oral em língua escrita (escrever) e a língua escrita em língua oral (ler). Em uma outra perspectiva, a alfabetização vai além da codificação e decodificação, é um processo de compreensão de significados, de representação (ler um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) o objetivo principal é a apreensão e a compreensão do mundo, visando à comunicação e à aquisição de conhecimento.

Em síntese ela afirma:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes

sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2011, p. 18).

A autora aborda diferentes perspectivas de alfabetização que serão apresentadas a seguir:

- A perspectiva psicológica defende que a alfabetização é um processo que depende da inteligência, “dom” para a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que, havendo fracasso, é resultado de disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita. A partir da década de 80, o foco desta perspectiva voltou-se para abordagens cognitivas, através de Emília Ferreiro, baseadas na Psicologia Genética de Piaget. A partir de então, o sucesso ou fracasso da alfabetização está relacionado com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança;
- A perspectiva psicolinguística volta-se para a alfabetização como resultado da maturidade linguística da criança, da relação que faz entre a linguagem e a memória, da interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, da determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc.;
- A sociolinguística vê a alfabetização como um processo relacionado com os usos sociais da língua, isto é, acontece de diferentes formas, de acordo com cada lugar, pela diversidade de dialetos e pelas diferenças entre a língua oral e a escrita que servem a diferentes funções, usadas em diferentes situações sociais e com objetivos diferentes de comunicação;
- A linguística considera a alfabetização um processo de transferência do som da fala para a grafia da escrita, a relação entre grafemas e fonemas, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades.

Para Soares (2011), a alfabetização é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado, que se refere à

articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito das diferentes perspectivas do processo acima descritas.

Até os anos 60, no Brasil, predominava o discurso de que para que as crianças aprendessem a ler e escrever deveriam amadurecer em determinadas habilidades, de modo que só se deveria ensinar quando atingissem essa maturação, supostamente, adquirida por volta dos seis anos de idade, pois se alfabetizadas antes disto, seria prejudicial ao seu desenvolvimento. Neste sentido, Brandão e Leal afirmam:

Com base nesses princípios, [...] o trabalho na educação infantil deveria evitar qualquer contato 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 (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 15).

Em contrapartida ao discurso citado anteriormente, surgiram outros novos caminhos para a alfabetização na educação infantil, abordados pelas autoras. O primeiro foi a obrigação da alfabetização que defende que as crianças saiam da educação infantil lendo e escrevendo a partir do trabalho com as vogais, consoantes e famílias silábicas, bastando às crianças memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada.

O segundo é o letramento sem letras que defende uma alfabetização contrária a anterior, "concebida como objeto do trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como um 'conteúdo escolar' e, portanto, proibido para crianças da educação infantil" (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 18).

As autoras ainda apontam outro caminho: ler e escrever com significado na educação infantil, este, inspirado nas ideias de Ferreiro e Teberosky que passam a entender a alfabetização 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, não como uma obrigação, mas através da disposição de oportunidades que permitem a reflexão sobre a escrita antes de ser alfabetizada.

Segundo Brandão e Leal (2010), o último caminho aponta a possibilidade de se alfabetizar na educação infantil sistematicamente, incluindo a apropriação do sistema alfabético de escrita, considerando os objetivos e as atividades no eixo letramento, além de outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância.

Faz-se necessário traçar um paralelo entre alfabetização e letramento, pois apesar de estarem intrinsecamente ligados são aspectos distintos.

Soares (2010) considera uma pessoa alfabetizada quando ela sabe ler e escrever e letrada a pessoa que adquire essas habilidades, mas passa a fazer uso delas, e a envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, “vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita” (SOARES, 2010, p. 36). Para ela, o ideal seria alfabetizar letrando, “ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (p. 47)

Em outra de suas obras, Soares usa o termo alfabetismo para se referir ao letramento, ela aponta:

[...] o alfabetismo [...] é, sobretudo, uma prática social: [...] é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais (SOARES, 2011, p. 33).

Endossando as palavras de Soares, Brandão e Leal trazem o letramento como a participação em diferentes práticas de uso social da escrita, bem como a interação com diferentes portadores de leitura e de escrita, como as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.

Enfim, para as autoras citadas, as crianças da educação infantil podem vivenciar essas práticas sociais de leitura e escrita mediadas pela professora, deste modo ampliarão seus repertórios textuais desenvolverão estratégias de compreensão dos mais variados gêneros textuais, inserindo-se no mundo da escrita e da leitura, mesmo que não o façam autônoma e convencionalmente.

## 5. METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma abordagem de análise qualitativa, ou seja, “tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 90), através da qual se pôde observar, diretamente, como cada professora vivencia concretamente, a realidade pesquisada. Para coletar os dados foi utilizado um questionário com cinco perguntas subjetivas, aplicado para seis professoras de Educação Infantil: três da rede pública e três da rede privada, ainda foram feitas observações de suas práticas em sala de aula, no período de duas semanas. No tópico a seguir, as professoras serão identificadas como “professora 1, professora 2 e professora 3 da rede pública e professora 1, professora 2 e professora 3 da rede privada.

Ambas as instituições estão localizadas no Bairro do Catolé, em Campina Grande – PB, sendo que uma atende a uma clientela de classe A e B e a outra de classe C, D e E.

A escola pública em estudo trata-se de uma creche, com estrutura de porte médio, instalações e mobiliários apropriados à faixa etária de crianças de zero a cinco anos. As turmas são conduzidas por duas professoras pedagogas concursadas, que recebem formação continuada pela secretaria de educação do município.

A escola privada trata-se de uma instituição de grande porte, que atende da educação infantil ao ensino médio. Suas instalações são divididas em blocos bem planejados e estruturados para cada faixa etária. As turmas de educação infantil também são conduzidas por duas professoras com nomenclaturas de professora regente e professora assistente, que recebem formação continuada pela própria instituição, periodicamente.

O trabalho foi desenvolvido para analisar as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas pelas professoras de duas instituições de ensino, no processo de desenvolvimento da alfabetização de seus alunos.

## **6. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS.**

Na visita às escolas, as professoras foram questionadas quanto ao trabalho realizado para desenvolver a linguagem oral e escrita em turmas de educação infantil, as da escola pública relataram que esse trabalho:

Acontece de forma contínua e contextualizada; onde se propõe atividades que explorem a linguagem oral e escrita de acordo com as necessidades de nível e ritmo de cada turma. No caso do maternal 1, muitos já chegam com uma 'bagagem' de conhecimentos e/ou informações já bem desenvolvidas para sua faixa etária, o que é observado também, pelo contexto familiar. Daí a necessidade da escola continuar ou propiciar esse trabalho com a linguagem oral e escrita. (Professora 1 – rede pública)

Durante a visita à escola privada, em momentos de conversas informais, as professoras se referiram a metas que deviam alcançar até o fim do ano com seus alunos e isso foi reforçado em uma das respostas do questionário:

O desenvolvimento da linguagem oral e escrita inclui um conjunto de habilidades que são desenvolvidas, a partir das metas estabelecidas para cada faixa etária e mediante as concepções de aprendizagem que regem as instituições de Educação Infantil. (Professora 2 – rede privada).

Outro fator relevante que a interlocutora aborda são as “concepções de aprendizagem que regem a instituição”. Então, o trabalho de desenvolvimento da da linguagem oral e escrita é realizado baseado na concepção adotada pela mesma, no caso da escola pública construtivista e da privada construtivista/sócio-interacionista, segundo as interlocutoras.

Na escola privada, o trabalho com a linguagem oral e escrita acontece diariamente através de estratégias básicas, assim como as citadas pelas professoras da escola pública, como mostram as falas a seguir:

A linguagem oral se dá primeiro, através do diálogo estabelecido, diariamente, entre as crianças e as professoras e entre os colegas; enquanto que na linguagem escrita as crianças começam a diferenciar



desenho de escrita e a perceber que as letras servem para escrever nomes, já identificando a letra inicial do seu nome e dos colegas; realizam escrita espontânea do primeiro nome e também com o apoio da ficha modelo, isso para a faixa etária de três anos. (Professora 1 – rede privada)

Na Educação Infantil, o trabalho de desenvolvimento da linguagem oral e escrita ocorre através de vivências significativas de aprendizagem da linguagem, cotidianamente, ampliando as quatro competências: falar, escutar, ler e escrever. (Professora 3 – rede privada)

As professoras também foram questionadas quanto à importância da linguagem oral na educação infantil. Suas respostas deixaram explícitas o quanto essa modalidade é importante na socialização e no processo de desenvolvimento enquanto indivíduos, como mostram suas falas abaixo:

É através da oralidade que a criança é estimulada a melhorar, a aperfeiçoar a dicção, a socialização no meio em que está inserida, como também sua integração. (Professora 2 – rede pública)

O desenvolvimento da fala amplia os recursos intelectuais da criança, quando conta suas vivências, no faz de conta, nas conversas com adultos... (Professora 3 – rede pública)

A linguagem oral é importante para o seu convívio social, para se colocar enquanto ser pensante, para expressar seus sentimentos, suas vontades e ideias, pois assim como as crianças são capazes de demonstrar seus sentimentos através do comportamento, precisam também desenvolver a habilidade de expressá-los oralmente e se fazer entendido no contexto em que vive. (Professora 1 – rede privada)

É na oralidade que a criança desenvolve formas de se expressar com coerência e coesão, bem como, amplia significativamente seu vocabulário, fazendo uso da linguagem como meio de obter informações e compreendê-las. (Professora 2 – rede privada)

Entre as entrevistadas, algumas delas falaram que além da oralidade favorecer nos aspectos sociais e interpessoais, ela também amplia as possibilidades de aprendizagem, inclusive na aquisição da leitura e da escrita.

A criança usa a oralidade para expressar seus sentimentos, suas ideias, favorecendo no seu processo de aprendizagem (Professora 3 – rede pública)

A oralidade na Educação Infantil possibilita a criança comunicar ideias, pensamentos e suas intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais, onde o seu aprendizado ocorre dentro de um contexto. Portanto, quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (Professora 3 – rede privada)

A oralidade na Educação Infantil propicia aos educandos momentos de interação onde expressam a partir da fala, o seu pensamento, sobre algo a sua volta. Essa expressão espontânea da fala oportuniza a criança relatar fatos do cotidiano como também opinar criticamente ou não. Dependendo do estímulo dado e das oportunidades sugeridas como o contato variado de textos ilustrados, desenhos, jogos, brinquedos, relatos, etc., mais rico será o vocabulário da criança e mais próxima ficará da leitura e da escrita. (Professora 1 – rede pública)

Suas falas se baseiam no que Seber afirma: “[...] o domínio dessa linguagem oral constitui suporte indispensável aos progressos da escrita e da leitura.” (SEBER, 2009, p. 162).

Anteriormente, vimos como a linguagem oral e escrita é trabalhada nas instituições de educação infantil. Aqui, as professoras foram questionadas sobre suas concepções a respeito do ensino da escrita neste segmento. Relatou-se que

A escrita na Educação Infantil deve ser trabalhada atendendo às necessidades de cada faixa etária, respeitando o momento do processo de construção desde a fase pictórica até a escrita convencional. Falo assim, porque trabalho com o maternal 1 (crianças na faixa etária de 2 anos) onde a primeira forma de expressão escrita é o desenho em forma de traçados (rabiscos). Desta forma, devemos explorar a linguagem do desenho, deixando as crianças produzirem seus trabalhos livremente, expressando suas ideias e pensamentos, dentro do seu universo e respeitá-las profundamente, utilizando também outros meios como a modelagem, a pintura, a colagem, etc. (Professora 1 – rede pública)

Sobre essa escrita abordada pela interlocutora acima, Seber 2008 acrescenta que se houver uma ação pedagógica de modo que a criança participe de situações que envolvem a leitura e a escrita, esses rabiscos passarão a ser complemento dos desenhos.

Outra professora acha que a escrita deve ser trabalhada da seguinte maneira:

No início, usando lápis e papel para imprimir marcas e com contato com livros, revistas, jornais, etc; fazendo sons e folheando livros e imitando como se tivessem lendo; na construção do texto ditado pela criança e escrito pelo professor; escutando textos lidos pelo professor; reconhecendo seu nome escrito, sabendo identificá-lo. (Professora 3 – rede pública)

Acredita que esse trabalho deva acontecer através de algumas estratégias, sendo que a maioria delas é mais pertinente para a aquisição da leitura, como ter contato com livros, revistas, jornais, etc., reproduzindo sons para imitar situações de leitura, ouvindo histórias, reconhecendo seu nome escrito. Apenas duas das citações acima trabalhariam de fato a escrita, que seria o uso do lápis e papel para realizar seus registros e a fala da criança para que a professora seja escriba, acredito que o ideal seria favorecer diferentes possibilidades, de modo que se aprenda a escrever escrevendo, como nos mostra outra interlocutora.

A escrita na Educação Infantil, foi constatado, que desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para produzir suas marcas. Cabe ao educador promover situações contextualizadas dentro de cada faixa etária, respeitando o nível de escrita que a criança se encontra. (Professora 3 – rede privada)

Enfim, esse trabalho deve ser feito de maneira lúdica, porém sistemática, através da demonstração e traçado das letras com material concreto, em atividades corporais e na escrita provisória, com participação direta da criança; além da familiarização com a letra, as crianças precisam trabalhar o traçado. A importância do uso das letras deve ser demonstrado em palavras, textos e atividades sociais significativas para a cultura, cumprindo sua função social.

Outro questionamento feito foi sobre os tipos de atividades que as professoras realizam em suas salas para que aconteça o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição da escrita dos seus alunos.

Tanto as professoras da escola pública quanto as da privada, sustentam sua prática para o desenvolvimento da oralidade em um trabalho de socialização nas rodas de conversa, discussões sobre temas trabalhados, músicas, dramatizações, e recontos de história, como podemos observar a seguir:

As atividades que realizo em sala de aula para desenvolver a linguagem oral e escrita com meus alunos, são as comuns ao processo de ensino-aprendizagem, onde o desafio está sempre presente para alcançar o objetivo. São elas:

- Discussões sobre os temas geradores
- Dramatizações;
- Recontos de histórias;
- Cantigas de roda;
- Desenhar e escrever o que desenhou (de modo espontâneo);
- Nomear objetos da sala ou outros;
- Fazer leituras diárias (de diversos gêneros literários);
- Manipular livros, revistas, gibis, etc.;
- Reconhecer e ler o nome em atividades como a chamada viva;
- Produção textual, sendo eu a escriba;
- Leitura dos nomes das crianças da sala;
- Registro de nomes, poemas, músicas, etc. e leitura dos mesmos;
- Relacionar figuras às palavras correspondentes, destacando a letra inicial;
- jogos de argolas e caixas de fósforo com letras;
- Bingo de desenhos; etc.

(Professora 1 – rede pública)

Apresentando bastante livros, músicas, falando das suas vivências de acordo com sua faixa etária. Participando cotidianamente de situações nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita. Exemplo:

- Na atividade de identificação do nome (letra inicial) através da música.
- Trabalho com nome através do crachá;
- identificação da letra inicial dos nomes dos colegas;
- produção textual individual e coletiva.

Ou seja, falando, escutando, lendo e escrevendo. Participando de situações em sala de aula e fora dela (se comunicando com o mundo).

(Professora 3 – rede pública)

Apresentação e exploração de vários gêneros textuais (poesias, contos, parlendas, narrativas, quadrinhos), atividades com escrita espontânea, transcrição, fichas de leitura, explorando palavras de formação simples, produção de textos coletivos e individuais, trabalho com fichas dos nomes, manuseio de alfabeto móvel, reprodução de letras com materiais alternativos como: canudos, massinha, argila e palitos de picolé, bem como descrições orais, a partir, dos mais diversos contextos trabalhados em sala, recontos de histórias, reconstituição de fatos em ordem cronológica, etc.

(Professora 2 – rede privada)

Na sala de aula utilizo vários tipos de atividades para desenvolver a linguagem oral e escrita com meus alunos: momento de conversa na rodinha, discutindo junto com as crianças, deixando que elas se expressem; momento da novidade para que elas possam levantar suas hipóteses; momentos musicais; socialização de algumas tarefas, como

pesquisas solicitadas. Já na escrita uso estratégias, como escrita espontânea e mediada. (Professora 3 – rede privada)

Ao longo da pesquisa, observou-se, por parte das professoras da rede privada (apesar de utilizar bastante a escrita espontânea), uma preocupação maior com a transcrição e a escrita mediada, enquanto que as da rede pública exploravam mais a espontânea e se sentiam mais tranquilas quanto a esse aspecto.

Em uma discussão em seu livro, Ferreiro afirmou:

A situação mais freqüente na região parece ser a seguinte: as crianças que freqüentam as instituições pré-escolares de caráter público se limitam a realizar atividades de socialização e exercícios de caráter perceptivo-motor enquanto aquelas que freqüentam instituições pré-escolares de caráter privado e com elevadas taxas de matrículas devem se alfabetizar antes de terminar a pré-escola. (FERREIRO, 2010, p. 38)

Ainda foi observado o quanto algumas professoras se referiam as estratégias para trabalhar a leitura como sendo métodos para o trabalho com a escrita. Entende-se que os momentos de história, o manuseio de diferentes portadores e gêneros textuais, fichas de leitura, até colaboram para o desenvolvimento de argumentos, encadeamento lógico de ideias, mas não na aquisição da escrita propriamente dita. Sobre isso Ferreiro acrescenta: “[...] uma das funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informações a partir de textos escritos” (FERREIRO, 2010, p. 18). Ou seja, os textos informam para que se tenha argumento ao discutir algo por escrito.

E por último, foram indagadas quanto aos desafios que encontram, como educadoras, para ensinar a escrita às crianças da Educação Infantil.

O maior desafio encontrado para o ensino da linguagem escrita para as crianças da educação infantil é quando ela não tem acesso ao mundo da leitura e resiste a desenvolver seus escritos, fica ‘travada’ isso porque não teve estímulo, porque mesmo sabendo que a criança chega à escola com uma ‘bagagem’, ou seja, com saberes de suas vivências, quando é uma criança de ‘bem com a vida’, ela brinca extravasa suas energias, tem mais possibilidade de se expressar. Mas quando a criança não tem esses momentos, porque foram queimadas etapas que no futuro proporcionariam a formação de bons leitores e escritores; isto incomoda, inquieta, retarda o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e é um grande desafio para o

professor estimular esse processo. Daí a necessidade de trabalhar o lúdico para incentivar os momentos de boa expressão. (Professora 1 – rede pública)

Precisamos do apoio da família para dar continuidade ao trabalho realizado pela escola, em casa. (Professora 2 – rede pública)

Ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades; material a ser usado; acompanhamento familiar; valorização dos profissionais de Educação Infantil. (Professora 3 – rede pública):

A colaboração de alguns pais na realização das tarefas de casa e crianças com dificuldades de aprendizagem, o que não é maioria no contexto da turma, mas no geral o trabalho flui com tranquilidade. (Professora 1 – rede privada)

Poucos recursos didáticos; turmas numerosas; alunos com dificuldades de aprendizagem; diferentes concepções de aprendizagem nas instituições de ensino. (Professora 2 – rede privada)

Como desafio, aponto a falta de assistência familiar dentro do processo. A família ainda matricula a criança esperando que o professor desenvolva seu trabalho sem compartilhar desse momento tão rico. Pode-se constatar que quanto mais o ambiente for estimulado a criança aprende de maneira satisfatória e surpreendente. (Professora 3 – rede privada)

Dois desafios foram comuns entre as professoras das duas instituições: a ausência dos pais colaborando nesse processo e poucos recursos, materiais didáticos que façam as crianças avançar. Além desses, foram pontuados outros fatores divergentes entre ambas as instituições, tais como: a quantidade de crianças por turma, dificuldades de aprendizagem, ambiente favorável, diferentes concepções nas várias instituições de educação infantil e valorização do profissional desse segmento de ensino.

Esses e outros desafios são postos ao ensino da escrita para crianças de zero a cinco anos. Mas afinal, deve-se ou não iniciar o processo de alfabetização desde cedo, ainda na educação infantil?

As políticas educativas relativas à alfabetização variam em dois extremos: antecipar a iniciação da leitura e da escrita, através de conteúdos e práticas que correspondem ao início do ensino fundamental ou evitar que as crianças tenham contato com a língua escrita.

Ao questionamento feito anteriormente, Ferreiro afirma: “Não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda” (FERREIRO, 2010, p. 39). No entanto, essa permissão que a criança aprenda não deixa de ser uma forma de ensino, na educação infantil.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das respostas obtidas pelas professoras ficou claro que tanto as professoras da escola pública quanto as da escola privada, em geral, apresentam práticas pedagógicas apoiadas em concepções nas quais acreditam para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento com seus alunos da educação infantil.

As metodologias usadas estão fundamentadas em propostas de trabalho com a linguagem oral e escrita no cotidiano, garantindo situações de convívio com a escrita, na tentativa de que essas vivências não se tornem um fardo para seus alunos.

Conclui-se, portanto que as vivências de alfabetização e letramento começam antes mesmo de as crianças chegarem à escola e que é desde a educação infantil que as professoras devem mediar situações de leitura e escrita com seus alunos, tornando natural o ensino e a aprendizagem de algo que os interessa, que está presente em suas vidas e que não faz sentido ocultar-lhes.

## REFERÊNCIAS:

BRANDÃO. Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa?. In: \_\_\_\_\_. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 13 – 31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998. v.3.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LOUZADA, Ana Maria. Concepções de infância e de educação infantil. In: \_\_\_\_\_. Educação infantil: teoria e prática. Vitória: CAEPE, 1999. p. 8 - 20.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa qualitativa crítica e válida. In: \_\_\_\_\_. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. p. 90 – 103.

SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e educação infantil no Brasil: percursos e percalços. Itapetinga, Brasil. Maio de 2011.

SASSO, Elaine Cristina. A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos. Abril de 2007. Disponível em: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt). Acesso em: 4 set. 2011.

SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. 123p.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128p.



## APÊNDICE

Questionário:

1. Como ocorre o trabalho de desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas turmas de Educação Infantil, da instituição que você trabalha?
2. Qual a importância de se trabalhar a oralidade na Educação Infantil?
3. Em sua concepção, como deve ser trabalhada a escrita na Educação Infantil?
4. Que tipos de atividades você realiza em sala de aula para desenvolver a linguagem oral e escrita com seus alunos?
5. Aponte os desafios encontrados, como educadora, para o ensino da linguagem escrita para as crianças da Educação Infantil.