

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O QUE PENSAM E O QUE FAZEM ALGUMAS PROFESSORAS NESSA ETAPA?

Silvanne Ribeiro¹

Eixo 4: Alfabetização e infância

Resumo: O trabalho propõe analisar as relações entre práticas pedagógicas e linguagem escrita na Educação Infantil. A metodologia baseou-se na pesquisa predominantemente qualitativa, cujo dados foram coletados a partir de entrevistas com 45 docentes. Os resultados apontam que, no tangente à escrita, as práticas e recursos utilizados são diversificados, com poucas propostas de reflexão com palavras ou outros aspectos linguísticos. Apesar das narrativas atestando práticas diversificadas, a maioria destacou situações nas quais as crianças “saíam escrevendo”, com concepção de alfabetização reduzida à correspondência entre letras e sons. A dimensão lúdica foi pouco considerada, bem como a escuta às crianças. As formações experienciadas estiveram atreladas ao que a rede municipal oferece, distantes das necessidades das professoras. Conclui-se que, apesar de avanços do papel da escrita e do lugar da Educação Infantil, há inúmeras lacunas construídas historicamente, com escassos investimentos por parte do poder público na formação continuada.

Palavras-chaves: Alfabetização Inicial. Linguagem Escrita. Educação Infantil. Formação docente.

Introdução

Diferentes estudos atestam a importância do papel da Educação Infantil (EI) na formação leitora e escritora de crianças. Desafios impostos pela ausência de formação específica sobre o tema, ademais de marcas históricas sedimentadas em uma concepção de criança como sujeito a ser preparado, incidem nesta trajetória. Sabendo da relevância do debate sobre o lugar da linguagem escrita na EI, procurou-se analisar como docentes pensam e quais práticas realizam.

O posicionamento da pesquisa reside na consideração da criança, ser sócio-histórico, a vivenciar sua infância, mas também de ter seus direitos à escrita garantidos, considerando

¹Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universitat de Barcelona (UB). Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Contato: silvanne.ribeiro@ufba.br

que ler e escrever fazem parte do arcabouço cultural no qual todos devem ter acesso de forma democrática. Por outro lado, à formação docente que considere as trajetórias dos sujeitos, bem como a dimensão do pensamento coletivo, tal como nos aponta Nóvoa (2009) se constitui em um direito dos profissionais de educação que também deve ser garantido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96) preconiza que os profissionais de educação têm o direito à formação inicial e continuada. O art 62, no seu inciso 1º, destaca a obrigatoriedade do poder público: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

O ensino sistemático da língua escrita e seu funcionamento numa perspectiva de seus usos sociais, são facetas indissociáveis (SOARES, 1998). Todavia, se pode observar ações voltadas para ampliação do letramento e sedimentadas na ausência de reflexões sobre o escrito, com um ensino sistemático desenfreado sobre as correspondências grafema/fonema na pré-escola, desconsiderando os textos de circulação social, assim como escuta às crianças. O distanciamento da dimensão lúdica da linguagem também é notório. Esse tipo de atitude pedagógica vem, em grande parte, de resquícios de uma concepção de pré-escola como lugar preparatório para o ingresso no ensino fundamental, visto por muito tempo como a verdadeira escola.

A visão condutista em difusão até meados do século XX, considerava a aprendizagem da linguagem como qualquer outro tipo de conduta aprendida. Segundo essa visão, o ambiente provê a linguagem ao aprendiz e este exerce um papel meramente receptor e secundário. Dessa forma, a idade anterior aos seis anos não era fértil para aprendizagens, como tampouco as crianças tinham capacidades para ler e escrever.

Atualmente, se defende a presença das múltiplas linguagens no currículo da EI e as crianças como protagonistas, contudo muitas vezes é proibitivo abordar a escrita posto que, “desconsidera-se as infâncias” ao escolarizar a etapa. Brandão e Leal (2010) apontam essa via como “o letramento sem letras”, cuja ampliação de apenas práticas de letramento anulam um trabalho com o sistema notacional. Acreditamos que a leitura e a escrita na EI podem ser contextualizadas, considerando os tempos das crianças e a etapa escolar, sem o intuito de apresentar práticas desconexas, que insistem em uma concepção de ser passivo e a alfabetização como exercícios motores e de memória. Defende-se aqui que a alfabetização esteja presente na EI e que a criança tenha direito de vivenciar à dimensão sóciodiscursiva, mas também à dimensão linguística e metalinguística da escrita (RIBEIRO e TEBEROSKY, 2010), sem, no entanto, desconsiderar a brincadeira e as interações, como também as outras linguagens que devem estar presentes.

A metodologia calca-se em princípios qualitativos. Participaram do estudo 45

professoras atuantes em escolas públicas de uma cidade de médio porte do interior da Bahia. O contexto situa-se em uma experiência de formação continuada com 18 horas de duração. As docentes vinculavam-se a diferentes escolas, todas do sexo feminino, concursadas e possuíam ao menos 5 anos de atuação na EI, sobretudo na pré-escola.

Foi apresentado um termo de livre consentimento, garantindo a anuência e o anonimato, seguindo os procedimentos éticos. Em seguida foi apresentado um questionário semiestruturado com uma parte destinada à dados socioeconômicos; e outra parte, com perguntas sobre concepções e práticas com leitura, escrita e experiências formativas. Também foram utilizados relatos das dinâmicas e entrevistas individuais.

Para a fundamentação, dialogou-se com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985), Brandão e Leal (2010) e Moraes (2012,2019). E em Zabala (1998) e Nóvoa (2009) no que tange a reflexões sobre a formação docente. Além de se recorrer a legislação posto que, faz-se necessário abordar os avanços ocorridos na EI, e que, na atual conjuntura de crise humanitária, política e social, encontram-se ameaçados. Cabe elucidar que neste trabalho trata-se a escrita como um objeto de conhecimento, representante da linguagem e não como um código pré-estabelecido (Ferreiro e Teberosky, 1985).

2 Educação Infantil e Linguagem Escrita

A criança como sujeito sócio-histórico e de direitos é evidenciada na legislação brasileira. Contudo, é possível afirmar que a efetivação dessa concepção ainda exige superar obstáculos. Os direitos das crianças foram sendo tecidos por décadas, fruto de diferentes lutas de movimentos, que impactaram na construção de leis e políticas de atendimento à infância e à EI.

No que concerne à EI, as últimas décadas foram cruciais nos avanços a consolidação de direitos legais e conceituais sobre a etapa. A Constituição Federal (1988) é explícita quando promulga que a educação das crianças é um direito delas e um dever do estado. A LDB concretiza estes avanços ao incorporar a EI como primeira etapa da educação, estabelecendo o cuidar e o educar como práticas indissociáveis.

Considera-se ainda como conquista significativa, a vigência das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009). Esse documento normativo representa um avanço para construção de currículos, situando o lugar da criança como centro do planejamento e evidenciando o eixo interações e brincadeira como estruturante. Assim, a construção de propostas pedagógicas vem sendo realizada dando margem a intensos debates.

No tocante a formação docente, a exigência do profissional da EI com titulação no Ensino Superior, embora historicamente tenha representado um avanço, não vem garantindo um aumento na qualidade do atendimento infantil. Tampouco pode-se afirmar que há uma

valorização desses profissionais. Do ponto de vista da práxis pedagógica, comumente o lugar da EI ainda se presta a desarranjos diversos, de difícil superação: algumas vezes preparatória para o fundamental, outras como lugar do espontaneísmo.

Soma-se a isso a fragilidade da formação inicial e continuada, na qual é possível constatar em currículos de Pedagogia, dissonâncias com à prática, e na atualidade, o esvaziamento de políticas públicas em consonância com os avanços da etapa, assim como o aparelhamento ideológico instalado no atual Ministério da Educação.

A falta de investimento, de políticas públicas formativas e a escassez de concursos públicos, agravam a questão da profissionalização docente. Há anos Kramer (1993) afirmava que não se pode reduzir o fracasso ou qualidade da escola ao trabalho direto do professor, haja vista que outras variáveis estão imbricadas no processo. Contudo, o papel docente é fundamental para a qualidade da educação, ainda mais se pensarmos em crianças pequenas que estão construindo sua identidade e posicionamentos no mundo.

Ainda é comum a pressão exercida sobre o docente da EI, no tocante ao fazer pedagógico relacionado, quase que exclusivamente, ao ensinar a ler e a escrever. Esse lugar é histórico haja vista que colhemos resquícios de uma pré-escola preparatória, cujo o alfabetizar era pré-requisito para o ingresso na antiga escola primária. Feito que progressivamente se assentou na educação escolar de crianças e que ainda podemos apreciar em práticas e angústias externadas pelos professores. Baptista (2010) destaca a pressão exercida pelas famílias e gestores para que as crianças saiam escrevendo. Para ela, as docentes também se encontram “[...]com ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de 0 a 6 anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita.” (BAPTISTA, 2010, p.1).

Do ponto de vista das crianças pequenas, Neves, Gouveia e Castanheira (2011) revelaram, que apresentaram curiosidade pela escrita. Sem embargo, docentes ignoravam questões trazidas, mesmo em um currículo pautado por interações e brincadeira. Desta forma, o direito das crianças em transitar pela cultura escrita era inviabilizado, imposto e limitado. Sabemos que a criança está imersa em uma cultura escrita desde o nascimento. Cabe a escola, oferecer-lhe oportunidades de continuar com esta imersão, sem desconsiderar as identidades dos primeiros anos escolares, nem reduzir a concepção dessa linguagem. Nessa perspectiva, “a linguagem escrita não se reduz a escrita da linguagem, senão que tem um desenvolvimento linguístico-cultural próprio” (GOODY², 1996, p.15) e que, no nosso entendimento, a EI deve favorecer a ampliação de experiências também com a linguagem

² Tradução livre da autora.

escrita em suas diferentes facetas.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) revelaram que nessa apropriação, a criança vai estabelecendo hipóteses evolutivas sobre esse objeto no intento de compreendê-lo. Assim, existe a importância de interações diversas nessa busca de entendimento da escrita por parte das crianças, como também há curiosidades reveladas em diferentes situações culturais as quais participam. Mas o que dizem as professoras e suas práticas na etapa da EI?

3 Resultados e Discussão

Como resultado parcial, destacaremos algumas perguntas que foram ampliadas na entrevista, a saber: 1) Quais práticas realizadas com a escrita; 2) Percebe curiosidade e desejo das crianças sobre a escrita? Em quais situações? Ainda foi solicitado, uma terceira pergunta, mesmo consciente da amplitude do comando: 3) na sua prática, você considera que alfabetiza? Nessa pergunta, o comando foi direcionado a apropriação do sistema de escrita entendendo que, de maneira geral, já é de costume o trabalho com o letramento na EI. No entanto, como aponta Moraes a reflexão sobre o sistema de notação alfabética, é pouco usual, ou apresenta-se como uma concepção restrita, assentada em atividades motoras (MORAIS, 2019).

Cabe explicitar que a pergunta não foi direcionada ao “deve-se alfabetizar na EI” e sim, sobre as práticas realizadas no cotidiano escolar, e sua relação com as propostas de alfabetização. Sendo assim, foi considerado os posicionamentos sobre práticas, saberes, crenças, angústias, dentre outros pontos trazidos para a reflexão formativa. Segundo Zabala (1998) é preciso criar condições e meios para chegarmos a uma real reflexão da nossa prática educativa. Portanto a experiência formativa apresentada pôde ser definida como provocativa, proporcionando vivências lúdicas e literárias, mas também mobilizando posicionamentos acerca do tema em questão e autoanálise da prática pedagógica. Assegurar as conquistas legais e teóricas da EI, também perpassa por discutir e suscitar questões sobre as linguagens diversas, assegurando as crianças o direito a tais acesso e, aos docentes, reflexões sobre o seu papel e ações cotidianas na escola.

Sobre as práticas (**Pergunta 1**), os resultados, apontam que as atividades e recursos são diversos. Os mais mencionados foram: leituras compartilhadas de textos literários e outros gêneros textuais (informativos, receitas, poesia, etc.); uso de brincadeiras com a tradição oral (parlendas, trava-línguas, quadrinhas, etc), porém com pouca ou nenhuma presença da escrita e da função escriba docente; recontos, cantigas, trabalho com o nome próprio, situações de uso da escrita cotidiana (listas, bilhetes, cardápios, etc), entre outras mais

direcionadas à ampliação do letramento. Apenas 5% citou o uso de jogos fonológicos com intencionalidade de provocar reflexão e situações com a apropriação do sistema alfabético de forma prazerosa. Destaca-se aqui a fala de P1: “eu faço jogos e elas adoram, trago um tipo de caixa surpresa e vou retirando devagar o início de palavras para as crianças adivinharem, é um alvoroço”. Por outro lado, P12 afirma que “só brincamos com as rimas, muito poucas vezes faço algum tipo de escrita relacionadas a jogos”.

Apesar disso, foi constatado que o uso de propostas pedagógicas com diferentes recursos, textos e atividades, tinha o objetivo de que as crianças “saíam escrevendo”, segundo a maioria - um total de 79% das entrevistadas. Para entender melhor a realização das atividades e recursos citados, fez-se necessário a análise das demais perguntas.

Acerca da **Pergunta 2** -sobre curiosidade e desejo das crianças sobre a linguagem escrita, um significativo número de professoras (45%) respondeu que as crianças não se interessam pela escrita, com exceção de momentos pontuais como a contação de histórias. Entretanto, 55% afirmou que sim, que demonstram curiosidade e ilustraram com exemplos como: buscam entender os sons, entusiasmam-se com os jogos fonológicos, identificam seu nome e o dos colegas, fazem comparativos com os sons (“G de Gustavo é o mesmo de Gabriela”); demonstram interesse por palavras novas, gostam de ouvir e produzir histórias coletivas e demonstram entusiasmo em brincar com as palavras.

Sobre a **Pergunta 3** - Na sua prática, você considera que alfabetiza? - a resposta foi positiva para 90%. Quando questionadas o porquê, apresentaram-se respostas que foram agrupadas em: 1) Exigência das professoras do fundamental; 2) Exigência das famílias.

Sobre o primeiro ponto, os relatos revelam o desconforto quando as crianças saem da turma sem saber “decodificar palavras”. Com base nos resultados pôde-se perceber a visão reducionista da escrita: ler significa aprender letras e “decodificá-las” e escrever é estabelecer correspondência entre sons e letras, mesmo apresentando diversidade metodológica. Assim nos contou a P8: “os meus saem silabando e formando palavras, leem pequenas frases e decodificam, penso que saem alfabetizados sim”. Percebe-se que há uma concepção de escrita como código nas falas de muitas docentes que responderam de forma similar. Romper com a concepção de que a escrita não é um código e sim um objeto de conhecimento, ainda é um desafio, mais acentuado na ausência de formação continuada específica. Sobre esta indagação, uma delas afirmou: “eu ensino como eu aprendi, a família pede, as professoras do primeiro ano dizem que é para a gente ensinar, para as crianças não chegarem sem saber nada”.

O outro agrupamento de respostas refere-se a justificativa de que as crianças “têm de ser alfabetizadas por uma exigência das famílias”. Dessa forma, a maioria afirma que ensina a escrever para “tranquilizar os pais”. O desejo das crianças não é levado em conta, em uma

concepção adultocêntrica não superada. Assim respondeu P30: “trabalho com a escrita alfabética todos os dias para saciar o desejo de pais e amenizar tensões e possíveis críticas ao meu trabalho”. Os dados revelam que, ademais de não considerar o posicionamento da criança, desconsidera-se a própria autonomia docente em realizar o trabalho pedagógico, além de evidenciar a tensão existente entre família e escola “solucionada” sem diálogos, nem ações que possam ofertar as crianças possibilidades de escolhas.

Sobre a subpergunta “de que maneira se alfabetiza”, outro dado relevante: 78% das participantes revelaram uma concepção de alfabetização reducionista ao afirmar que utilizam treinamentos com método fônico, exercício motores com pouca reflexão, cópias descontextualizadas e caligrafia. Apesar de apontarem a fatores externos como justificativa para alfabetizar, em geral, percebeu-se um certo orgulho: “entregamos com a sensação de dever cumprido” (P18). Os resultados demonstram uma dissonância entre teoria e prática: as atividades com a escrita são variadas e representam à cultura escrita, segundo afirmam as docentes. No entanto, a concepção de alfabetização apresenta-se reduzida a um ensino quase exclusivo das correspondências grafemas/fonemas, situando-se em “treinos de consciência fonêmica, que os autores de método fônico tentam impor nas redes públicas” (MORAIS; ALBUQUERQUE e BRANDÃO, 2016, p.530), agora com o aval da atual Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) que lamentavelmente incide no total apagamento do campo de estudos e pesquisas sobre alfabetização no país.

4 Considerações Finais

O estudo tratou de elucidar questões acerca de concepções e práticas de professoras da EI sobre a escrita. No que tange a dimensão material e metodológica, faz-se uso de diversidades de recursos didáticos-pedagógicos. Confirmou-se diversas práticas de letramento, porém impelidas por uma concepção de alfabetização dissonante com os textos de circulação social e ausência de oportunidades contextualizadas de reflexões sobre o escrito.

Além disso, notou-se uma desconsideração aos saberes infantis, a ponto de quase metade das entrevistadas afirmar que as crianças não demonstram interesses pela escrita. O que nos leva a pensar que, dentre outras questões, parte importante das crianças não estão sendo vistas como produtoras de linguagem. Assim, baseado nos dados, pode-se afirmar que é necessário uma maior reflexão e busca de respostas sobre o papel da escrita considerando a criança como centro do planejamento, como preconiza as DCNEI (2009).

As professoras evidenciaram uma sensibilidade à importância da dimensão lúdica no trabalho, todavia a mesma foi atrelada ao letramento, com poucas menções as brincadeiras

com a linguagem objetivando incrementos nas hipóteses das crianças sobre a escrita alfabética. A alfabetização, concebida como a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema alfabético, foi reduzida a atos mecânicos de correspondência grafofônica, decodificação e escrita limitada de palavras.

Por outro lado, percebe-se uma sensação de desamparo nas narrativas docentes: por parte da gestão escolar, de ausência de diretrizes municipais para a EI e de formação continuada específica sobre leitura e escrita, muitas vezes inexistentes ou limitadas. Por parte, ainda, de formações humanistas que levem em conta os interesses sinalizados pelas docentes.

Conclui-se que, apesar dos avanços no entendimento dos processos de apropriação da escrita e do lugar da EI, há inúmeras concepções limitando os lugares: da própria EI, de crianças e infâncias, de escrita e alfabetização inicial. Portanto, torna-se evidente a necessidade de investimentos em políticas de formação continuada dialógicas, na qual, através de questionamentos e trocas de experiências, docentes possam refletir sobre suas práticas, reposicionando-se através de novos conhecimentos, desconstruídos e construídos coletivamente.

Referências

BAPTISTA, Mônica C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Telma F. **Alfabetizar e letrar na Ed. Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. (org). **Ler e escrever na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.13-31.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOODY, Jack. Las consecuencias de la escritura. In: GOODY, J. (Org.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona: Gedisa, 1996.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola** – leitura, escrita e formação de professores. São Paulo: Ática, 1993.

MORAIS, Artur G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur.G; ALBUQUERQUE, E.B.C. e BRANDÃO, Ana Carolina P. Refletindo sobre a linguagem escrita e sua notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016.

NEVES, Vanessa; GOUVÊA, Maria Cristina; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NÓVOA, António. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

RIBEIRO, Silvanne; TEBEROSKY, Ana. Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. **Psicología Educativa**, Madrid, v. 16, n. 2, p. 135-146, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.