PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, NECESSIDADES E EQUÍVOCOS

FABIANA DE LOURDES SCARPIM

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância das práticas com a leitura e a escrita na Educação Infantil, problematizando o lugar privilegiado, o status inaugural, que a Alfabetização ocupa na modalidade do Ensino Fundamental. Para tanto, delimitamos, na primeira parte deste trabalho, por meio do suporte teórico que aborda a infância e a aprendizagem, refletir sobre concepções, divergências e equívocos comumente cometidos por profissionais e instituições de educação infantil a respeito das práticas com a língua na Educação Infantil. Após essa primeira explanação, partimos para uma análise bibliográfica acerca da especificidade da Educação Infantil como modalidade de ensino, apresentando uma reflexão sobre as necessidades da criança pequena, do acesso à língua como um direito a ser garantido pela escola ainda na infância e das possibilidades de trabalho numa perspectiva reflexiva e lúdica.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Educação Infantil; Alfabetização; Práticas de leitura e escrita.

ABSTRACT: The present work has a privileged objective, the inaugural status, that Literacy occupies in the modality of Elementary School. What is what is what is a work of education and education, through a work of education, education and education, reflection on common conceptions, divergences and misunderstandings, practices of early childhood education. After the first explanation, for a bibliographical analysis on the specificity of Early Childhood Education as a teaching modality, presenting a reflection on the needs of the young child, make access to the language as a right to be guaranteed by the school in childhood and possibilities of I work in a reflective and playful perspective.

KEY-WORDS: childhood; early childhood education; literacy; reading and writing practices.

1 INTRODUÇÃO

A Infância, no decorrer da história, foi progressivamente ganhando visibilidade e se constituindo objeto de estudos, envolvida em discursos políticos e pedagógicos que, aos poucos foram delineando os paradigmas e as concepções de educação, de criança e dos seus direitos, instituindo o que hoje conhecemos como Educação Infantil.

Nesse contexto as instituições de Educação Infantil precisaram superar o seu caráter assistencialista e ser repensadas como espaços que garantissem não apenas o bem estar das crianças, mas que proporcionassem a vivência da infância em sua totalidade, potencializasse a produção das culturas infantis, valorizando o brincar como instrumento pelo qual a criança apreende e ressignifica o mundo ao seu redor.

Os discursos de valorização do Brincar se tornam mais constantes e efetivos, assim como o combate à escolarização precoce, ao mesmo tempo em que na prática, temos uma omissão em relação ao trabalho com a leitura e escrita nos espaços da Educação Infantil. Compreende-se, equivocadamente, que qualquer atividade que envolva a manipulação da língua caracteriza “alfabetização”, é, portanto, de atribuição exclusiva e restrita do subsequente ensino fundamental, consequentemente as crianças pequenas são impedidas de aproximar-se da língua escrita e apropriar-se do seu funcionamento.

Não é nosso intuito questionar a importância do brincar na construção de conhecimentos pela criança pequena, nem lhe tirar o status de instrumento fundamental para a criança viver a infância em sua integralidade. O que nos interessa problematizar é a falta de intencionalidade pedagógica nas práticas da educação da infância relacionadas ao brincar em detrimento do trabalho integrado aos outros objetos de ensino.

Nosso objetivo é justamente promover uma reflexão acerca da alfabetização e do letramento para crianças pequenas, das práticas com a leitura e a escrita que se dão no espaço das instituições de Educação infantil, evidenciando a necessidade de potencializá-las numa perspectiva que considere as especificidades da infância, rompendo com concepções de ensino que negam à criança pequena a aproximação com esse objeto de conhecimento que é a língua.

Para tanto, num primeiro momento, problematizamos práticas e alguns equívocos comumente cometidos por profissionais e Instituições de Educação Infantil a respeito do ensino da língua. Posteriormente buscamos abordar a especificidade da Infância e da Educação Infantil, bem como as reais necessidades das crianças e o

que a escola deve garantir, apresentando alternativas e possibilidades de práticas pedagógicas com as crianças pequenas.

Nesse exercício reflexivo, tentamos responder, se é possível, necessário e ade-

quado ensinar as crianças pequenas o Sistema de Escrita? Que tipo de práticas deve ser promovidas e que outras devem ser evitadas para torná-las usuárias competentes da língua? É possível alfabetizá-las de maneira natural, sem comprometer o seu direito à vivência da infância e ao brincar?

Esperamos, dessa forma, promover novas possibilidades de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, numa perspectiva que venha a romper com os paradigmas tradicionais de escolarização da infância e de massificação da língua portuguesa com práticas engessadas, mecânicas e anacrônicas, além de auxiliar os educadores da infância, apresentando algumas saídas para que o trabalho com a língua escrita nas instituições de Educação Infantil não seja negado, pelo contrário, se constitua como uma prática cada vez mais efetiva e reflexiva.

1. DOS EQUÍVOCOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA AOS EQUÍVOCOS DA OMISSÃO DAS INSTITUIÇÕES.

A questão central que impulsiona as reflexões deste trabalho está na discussão acerca do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita antes dos seis anos, especificamente as práticas promovidas ou omitidas na modalidade Educação Infantil, problemática que, em diferentes contextos históricos tem merecido atenção de educadores e estudiosos da área.

Nas últimas décadas, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), a questão do ensino e aprendizagem da língua, esteve em evidência no meio acadêmico, o que promoveu profundas e importantes reflexões sobre os métodos de alfabetização até então utilizados e sobre como a criança apreende o Sistema de Escrita, colocando-a numa posição ativa e participante de sua aprendizagem. Nesse contexto, surgem significativas transformações de concepções e práticas com a leitura e escrita na escola.

As chamadas perspectivas psicogenéticas, inseridas num contexto de investigações psicológicas pioneiramente por Piaget (1978), analisavam os comportamentos infantis com o objetivo principal de investigar a compreensão do conhecimento não no seu estado final, mas em sua gênese, no seu processo de construção. Essa abordagem, na tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana por meio do estudo de como a criança se desenvolve, enfatiza o papel participativo do indivíduo.

Vygotsky, (1988) assim como Piaget, ao refletir sobre os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, os sistemas de números, dentre outros) e a formação do símbolo na criança, também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista,

Ao considerar essa relevância atribuída aos signos e símbolos e, consequentemente, aos sistemas simbólicos, Vygotsky ressalta que o acesso a esses instrumentos ou ferramentas psicológicas e a maneira como as crianças manipulam são fatores determinantes no processo de estruturação da sua mente. (BAPTISTA, p. 18)

Os impasses acerca da alfabetização na Educação Infantil emergem não apenas com a divulgação das novas teorias a respeito do processo de aprendizagem que, questionam uma tradição de décadas de ensino, mas também com as mudanças no cenário político educacional a partir dos anos 90 que insere a modalidade infantil na Educação Básica, o que favorece a sua valorização, visibilidade e constitui nova identidade para creches (rompendo com o caráter assistencialista) pré-escolas assim como para os profissionais que atuam nestas instituições.

A constituição dessa nova identidade perpassa as novas concepções de infância e de escola para infância, relacionadas aos discursos de valorização da criança como sujeito histórico e da infância como direito garantido pelo Brincar. Desde então, tem-se discutido e questionado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período de educação da infância, e dado à complexidade da questão há uma polarização de concepções que culminam em práticas antagônicas e muitas vezes equivocadas.

Em relação à alfabetização, as políticas relativas a esse nível educativo (impropriamente chamado de pré-escolar) oscilaram entre duas posições extremas: Antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao 1º ano da escola primária, ou então – posição oposta – evitar que a criança entre em contato com a língua escrita. (Ferreiro, 2001)

Essa oposição tem ocasionado confusão nos fundamentos que norteiam as práticas dos docentes, gestores, formadores, coordenadores e todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional e que constroem os princípios e objetivos das instituições de educação infantil. Equivocadamente interpretando como “proibido” toda e qualquer prática que remeta a alfabetização, sob o discurso de “antecipação de escolarização” ou a “transposição das etapas do desenvolvimento”.

A esse respeito, de acordo com Baptista, 2009, há duas posições contrárias,

De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De

acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivale a "roubar" das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida "compensatória" ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Em outras palavras, a primeira concepção, avalia negativamente e precoce o trabalho com a língua escrita na Educação Infantil, por compreendê-la como espaço para viver a infância em sua totalidade, em detrimento de toda e qualquer prática que antecipe a escolarização e transforme a criança em aluno. Contrariamente, a segunda concepção avalia positivamente o trabalho com a língua escrita desde a Educação infantil, com um caráter preliminar e introdutório o que, de certa forma é justificado pelas questões estruturantes da educação como a qualidade e o fracasso escolar, isso porque, o insucesso de muitas crianças na escola, o analfabetismo funcional, a falta de competências leitoras dos educandos egressos do Ensino fundamental alcança índices alarmantes.

É justamente esse fracasso que nos motiva a refletir sobre o papel fundamental da Educação Infantil como base, como modalidade de ensino que não deve ser dissociada das etapas subsequentes de escolarização, pelo contrário, ambas devem estabelecer uma relação de complementaridade. Também não significa reduzir as experiências das crianças antes dos seis anos às atividades introdutórias e a exercícios motores exaustivos. Nossa proposta é a busca por um meio termo, que, garanta a aproximação da criança às Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil, sem deixar de respeitar às vivências necessárias ao seu desenvolvimento, como o Brincar.

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia. (Ferreiro, 2001, p.38)

Considerar toda e qualquer prática com a leitura e a escrita na Educação Infantil como antecipação da escolarização, é um enorme equívoco, mas esta concepção ainda hoje norteia o trabalho docente na Educação Infantil, negando à criança qualquer aproximação com este objeto de ensino por considerar uma prática tradicional, engessada que promove a antecipação da escolarização, portanto, compreendida como prejudicial ao seu desenvolvimento e cerceia o seu direito à infância. Embora pareça óbvio, que o contato da criança com a língua escrita é natural, já que desde tenra idade, a língua faz parte do seu meio cultural e social.

Esse discurso começa a ganhar força a partir dos 1998, com as publicações acerca do currículo, que concebem o Brincar como atividade essencial e direito a ser garantido pelas instituições de Educação Infantil:

Considerando as especificidades afetivas emocionais, sociais e cognitivas das crianças, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas, entre outros, no direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. (BRASIL, 1998)

Na prática, há uma supervalorização do brincar (cuja importância não estamos questionando) em detrimento de outras linguagens, informações e práticas culturais essenciais para o desenvolvimento integral da criança, sua participação efetiva no seu meio histórico cultural e social. Podemos dizer também, que há uma hierarquização de objetos de ensino, um equívoco das instituições e seus projetos políticos pedagógicos que ao pressupor a promoção do direito pleno de vivência da infância, está, em contrapartida omitindo-se em relação à imersão da criança na língua, à reflexão sobre a língua.

Segundo documento publicado em 2008, pelo Ministério da Educação, intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a criança precisa "brincar; Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; Expressar sentimentos e pensamentos; Desenvolver, a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;" como também, "Ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas."

Se portanto, há um reconhecimento de que é essencialmente necessário "ampliar o conhecimento acerca do mundo da natureza e da cultura, e a língua é senão um objeto cultural, não há motivos para impedir que as crianças se aproximem deste objeto, o manipulem, façam reflexões sobre sua estrutura, sobre suas possibilidades e como consequência desta aproximação possam alfabetizar-se, ainda que neste momento a Alfabetização não seja obrigatória nem trabalhada de modo sistemático como no Ensino Fundamental, mas se dê de maneira natural potencializada pelo brincar.

Em oposição à perspectiva do Brincar como atividade principal na Educação Infantil, há um outro equívoco comumente percebido em muitas instituições de ensino. São as práticas tradicionais escolarizantes que,

ainda hoje, valorizam atividades repetidas, mecânicas, sem contexto ou significação alguma para as crianças, pressupondo o desenvolvimento de habilidades motoras necessárias à preparação para a alfabetização.

Durante muitos anos, essas atividades permeavam as práticas de ensino na pré-escola, atividades de cobrir pontilhados, escritas repetidas vezes de letras e números, colorir desenhos reproduzidos no mimeógrafo, mas pouco espaço para a reflexão do que se estava aprendendo e com que fim, apenas imposto arbitrariamente pelo professor. Essas práticas engessam o ensino e a aprendizagem, já que a criança apenas desenvolve habilidades motoras, e a decifrar um código, sem sentido para ela.

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais de aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado. (Ferreiro, 2001)

É preciso também considerar, as questões sociais e econômicas envolvidas nos discursos polarizados sobre a alfabetização na Educação Infantil, que caracterizam divergências e contradições nos métodos de ensino e objetivos de instituições públicas e privadas e culminam na manutenção das desigualdades.

A esse respeito, Ferreiro, 2001, diferenciou os objetivos em ambas as instituições, que separam, de um lado, crianças pobres e frequentadores de escolas públicas, impedidas de aproximar-se da língua escrita ou no máximo limitadas à realização de atividades de socialização e de exercícios de caráter perceptivo-motor, de outro, crianças mais abastadas de famílias com altas expectativas educativas, permite-se a introdução de todas as práticas tradicionais do Ensino Fundamental potencializando a alfabetização antes mesmo do término da pré-escola.

Apesar da nossa crítica, ambas proposições apresentam equívocos consideráveis. Primeiro por não considerar a criança como sujeito do seu processo de conhecimento, segundo por negar à criança o acesso ao objeto de conhecimento que é a língua, terceiro por obrigá-las a se alfabetizar. De acordo com Ferreiro,

(...) as crianças de 4 e 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém as obriga a alfabetizar-se mas onde se oferece todo o tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita avançam muito rapidamente e iniciam em excelentes condições a escola de 1º grau. (Ferreiro, 2001)

O fator social não é importante apenas na oposição ensino público e ensino privado, há também que ser considerado os diferentes contextos em que vivem as crianças que frequentam a escola pública e que são determinantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas, isso porque podem potencializar o sucesso ou fracasso escolar.

Segundo os parâmetros curriculares nacionais – PCN's – de língua portuguesa, o domínio da língua, está relacionado à possibilidade de plena participação social dos seus usuários e abordam a necessidade de desenvolvimento linguístico do homem:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Nesse sentido, a língua, ao mesmo tempo em que favorece a inclusão na sociedade e na cultura, se constitui como instrumento de exclusão social. Isso porque, se a experiência, o meio em que se vive, o contato que se tem com a cultura e seus objetos, se configuram como elementos determinantes no processo de aprendizagem. As crianças cujo contexto social é precário e vulnerável encontram-se em situação desigual em relação àquelas em contexto privilegiado, no qual, os pais são alfabetizados ou tem níveis escolares mais altos.

Ferreiro, 2001 reafirma esse conceito,

Essa informação que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos. Isso é o que a escola "dá por sabido", ocultando assim sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita. E ao ocultar essa informação, discrimina, porque é impossível obter essa informação fora dos atos sociais que a convertem em funcional. (Ferreiro, 2001, p. 20)

Devemos ressaltar ainda, a nossa concepção de que a alfabetização, não deve ser prerrogativa do Ensino Fundamental, até porque o ingresso à esta modalidade não inaugura o contato da criança com a língua. A criança, antes mesmo do processo de escolarização, apresentam conhecimentos sobre a língua, certa experiência como ouvintes e falantes que lhes possibilitou participar das

situações de comunicação desde os primeiros anos de vida e esse ambiente natural de aprendizagem deve ser valorizado e potencializado no modelo escolar.

O grande desafio que se mostra, portanto, a partir das reflexões apresentadas, de tantos equívocos e contradições que envolvem o ensino da língua na Educação Infantil, está em se pensar novas possibilidades de ensino numa perspectiva reflexiva, que venha a romper com os paradigmas tradicionais de escolarização da infância. Além disso, não deixar de considerar que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, independente de qual seja o objeto de ensino apresentado, pode se dar de uma maneira mais significativa, lúdica, prazerosa e natural.

2. As especificidades da Educação Infantil e as possibilidades/ necessidades de práticas com a leitura e a escrita.

Para compreendermos a especificidade da Educação Infantil como modalidade de ensino, é imprescindível reconhecermos a infância como uma construção social e histórica, cuja visibilidade se deu a partir de um contexto de vulnerabilidade, necessidade de proteção e de assistência, que levou a questão ao cerne do debate político e educacional, promovendo uma tomada de consciência da importância das experiências na primeira infância para formação do homem.

A educação infantil, que compõe a Educação Básica, durante muito tempo, teve caráter assistencialista e foi tratada como simples etapa de transição biológica do ser humano, sem a preocupação com o respeito à individualidade e ao desenvolvimento integral das crianças pequenas, e ainda hoje passa por um processo de constituição da sua identidade como modalidade de ensino e dos seus profissionais como Educadores da infância, numa constante revisão e divergências de concepções e práticas.

A partir dos anos 90, com um novo ordenamento legal, a LDB 9394/96, surge demandas por uma educação infantil institucional e qualitativa que abarcam as questões de oferta, acesso e universalização do atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Dessas demandas desencadearam-se transformações efetivas nas concepções de infância e de escola, considerando a criança como um sujeito histórico de direito, autônomo, portador e produtor de culturas diversas, capaz de construir o seu próprio conhecimento, a partir da experiência com o meio e com os outros.

Sobre a Educação Infantil, A LDB traz em seu texto,

Art. 29. A educação infantil, 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, completando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

No final dos anos 90, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas de elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. As Diretrizes Curriculares, reafirmam a concepção da criança como sujeito de direito, a valorização dos seus saberes e das suas experiências, o que a coloca numa posição ativa e autônoma em relação ao conhecimento:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Creches e pré-escolas passam a construir uma nova identidade, buscando romper com o assistencialismo, que a inaugurou, e inseriu no debate acerca das propostas curriculares para a Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral das crianças, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos, a aprendizagem de diferentes linguagens promovidas pela atividade essencialmente lúdica.

Essa atividade "lúdica" pode-se dizer que são todas as atividades que proporcionam prazer àqueles que as praticam, sejam crianças ou não. Segundo

Gomes (2009), o lúdico é a "Expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto"(...) "é expressão de significados que tem o brincar como referência, representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade."

Na Educação Infantil, é essencialmente por meio dos jogos e brincadeiras, componentes lúdicos, que se pode não apenas "incutir valores vigentes no contexto social, mas, inclusive, complementar a personalidade da criança, propiciando um espaço de vivência crítica, favorecendo transformações qualitativas em todos os seus aspectos, sociais, psicológicos, culturais." (SILVA, 2004, p. 124). A criança teria na brincadeira que faz com outra criança, ou sozinha, oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento

e trabalhar seus afetos.

Nessa perspectiva e em face às problemáticas já apresentadas anteriormente, considerando as particularidades desta modalidade de ensino e da infância como um direito a ser garantido na escola e fora dela, propomos algumas reflexões acerca da Alfabetização às crianças menores de 6 anos. Alfabetização, não no sentido estrito, de conhecimento sistematizado, convencional e tradicional do Ensino Fundamental, mas práticas com a leitura e escrita, práticas de letramento, que acreditamos, devem ser promovidas antes mesmo do ingresso ao Ensino Fundamental.

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem é uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico e cultural, e que é ao relacionar-se ativamente com o mundo das pessoas e dos objetos, que as crianças vão atribuindo sentidos às situações vividas, aos objetos que vão conhecendo, manipulando e ressignificando-os.

Em outros termos, a criança aprende por meio da interação com as pessoas e com as coisas. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência, e papel que desempenha nessa experiência e o meio em que está inserida, que contribuem efetivamente com sua aprendizagem. A língua é senão um desses objetos, os quais deve ser permitido acesso às crianças para que elas conheçam, manipulem, ressignifiquem, elaborem hipóteses e construa conhecimento. Segundo BAPTISTA, 2009, "o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são e sua inclusão na sociedade contemporânea."

As contribuições sócio interacionistas de Vygotsky, além de evidenciar aspectos constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, fundamenta nossa defesa de que o Ensino da escrita deve ser transferido para a Pré-Escola, isso porque, as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita.

(...) 80% das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. (...) o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória. (Vygotsky, 2000)

A esse respeito, Ferreiro, 2001, aponta que, "de todos os grupos populacionais, as crianças são mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar)."

Para alfabetizar é preciso garantir no tempo pedagógico momentos de reflexão sobre o Sistema Alfabético, atividades de reflexão fonológicas por exemplo, são propícias para esta questão, como também a reflexão sobre as situações de usos da língua escrita, demonstrando as possibilidades de funções sociais, e, no contexto do letramento, criar situações de leitura de histórias para crianças.

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação. (Ferreiro, 2001, p. 47)

A educação infantil é ambiente que tem todos os meios para despertar nas crianças a curiosidade e o interesse pela língua. Para fazê-lo precisa apresentá-la de maneira que a Alfabetização, a escrita, seja naturalmente "cultivada" ao invés de "imposta" ou obrigatória. Assim as crianças não aprenderão a ler e a escrever, mas sim, descobrirão essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentirem a necessidade de ler e escrever.

Não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porem é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (Ferreiro, 2001, p.39)

Se faz urgente e necessário repensar as práticas convencionais com a leitura e a escrita na escola e o papel da Educação Infantil como base desse processo de construção do conhecimento sobre a língua. Segundo Magda Soares, 2006, "se não construirmos os alicerces na Educação Infantil, que é a base, não há futuro para a Educação. Porque sem dominar a leitura e a escrita e suas práticas sociais, eles não têm um futuro garantido na vida de aprendizagem." Isso reafirma o que defendemos, a respeito da apropriação da língua como um instrumento de inserção cultural e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos até aqui, importantes reflexões acerca das contradições presentes nas propostas e concepções das instituições de

Educação Infantil, no que diz respeito ao tratamento conferido à Língua, bem como o lugar hierarquizado, que ocupa nas práticas dos educadores da infância.

Vimos que a alfabetização é tema que tem gerado muitos conflitos na prática educativa, tanto na educação infantil, como no Ensino Fundamental. Isso porque, novas concepções e estudos da infância, na tentativa de erradicar uma escolarização precoce das crianças pequenas, promovem em muitos educadores atitudes de omissão em relação à alfabetização e às práticas de letramento, negando à criança pequena essa imersão na língua tão essencial para a descoberta do sistema de escrita alfabético.

Nesse contexto, um dos grandes desafios que atualmente nos inquieta e nos motiva a defender uma Educação infantil que valorize práticas de Alfabetização e Letramento é o insucesso escolar. O fracasso de muitas crianças na escola, o analfabetismo funcional, a falta de competências leitoras nos educandos egressos do Ensino fundamental, é prova de que o ensino da língua, ou a falta dele, na escola deve ser repensado.

Se faz urgente defendermos, que o acesso à língua escrita, ao sistema de escrita alfabético não deve ser prerrogativa do Ensino Fundamental, mas deve ter lugar também na Educação Infantil. As crianças podem apreendê-los não por obrigação, mas porque elas são capazes de aprender, devem ser motivadas a aprender e a escrita deve ter relevância, significado, ser cultivada e não imposta. Deixar a criança entrar em contato com a língua escrita na pequena infância e participar de eventos em que a leve a reflexão sobre o seu funcionamento pode ser a saída para a constituição de uma relação de complementaridade entre as duas modalidades de ensino.

As instituições de Educação Infantil devem ser estruturadas de modo que seus espaços sejam desafiadores, e seus profissionais promotores de experiências significativas, contextualizadas e relevantes para as crianças, favorecendo a sua curiosidade, imaginação e criatividade. O espaço físico, portanto, deve ser concebido como um "ambiente alfabetizador", ou seja, deve ter à disposição do olhar e do manusear da criança os mais diversos materiais escritos, de todos os gêneros presentes na sociedade. O alfabeto, músicas, parlendas, listas de diferentes campos semânticos, nomes dos objetos presentes na sala de aula ou em outros espaços, as palavras estáveis, lista dos nomes, calendários, rotina diária, pequenos textos construídos coletivamente com auxílio do Professor (escriba), um cantinho de leitura com livros, revistas, jornais, à disposição da criança, etc.

A brincadeira com as palavras e com as letras, podem estimular o interesse das crianças pela língua, e a alfabetização vai acontecendo naturalmente. Músicas, poesia, brincadeiras de roda, jogos, alfabeto móvel, bingo de letras e palavras, são alguns dos recursos, para a criança aprender a identificar as letras do alfabeto e também reconhecê-las como unidades sonoras nas palavras. A consciência fonológica vai se desenvolvendo na medida em que a criança é levada a brincar com as letras e com os seus sons de modo que possam pensar na estrutura do sistema de escrita, com interesse e curiosidade.

As rodas de leitura também são práticas que devem ser promovidas constantemente nas escolas de educação infantil. O comportamento do professor leitor de histórias, será para a criança um espelho do seu diante da leitura. A leitura de histórias deve ser feita de diferentes maneiras e a criança pode em muitas delas ser também a protagonista, já que podem recontá-las e dramatizá-las, histórias de repetição e contos que elas já memorizaram podem servir à este fim, além de promover a reflexão sobre a estrutura das histórias, a ordem dos fatos narrados, etc. Fantoches, dedoches, máscaras, objetos não estruturados, fantasias, adereços, podem fazer parte do repertório nos momentos de leitura e contação de histórias para tornar esse momento mais rico e prazeroso para a criança.

Além desses momentos em que o professor planeja previamente as atividades a serem desenvolvidas, é preciso também garantir momentos em que a própria criança manifeste a sua autonomia diante da língua. Para tanto os "Cantinhos de brincadeira" é uma atividade rica e pode promover aprendizagens significativas. Casinha, profissões, bonecos, modelagem, pintura, jogos, leitura, são algumas possibilidades de cantos temáticos para deixar a criança livre para explorar o que quiser, brincar de ser, de escrever e de criar. Nesse exercício, a criança, manifestando sua autonomia e manipulando os objetos, vai ressignificando-os, organizando seu pensamento e construindo conhecimento, não apenas da língua, mas de mundo

Quando ela senta no cantinho da leitura, por exemplo, vai expor o que entende como leitura, ainda que não leia, vai repetir o comportamento adulto, vai se colocar como leitor de histórias para si mesmo ou para os seus pares. Quando ela brinca de escrever no escritório, ela está expondo o seu entendimento sobre a função da escrita. Quando ela desenha livremente, pelo simples prazer de desenhar, ela está mostrando que é capaz de expressar-se por meio desta linguagem, está em processo de compreensão que o desenho representa algo, assim como a escrita das letras posteriormente.

O desenho da criança é a primeira representação do seu pensamento, ele prece-

de a escrita e, portanto, deve ter lugar privilegiado na Educação Infantil. As crianças devem desgastar todas as possibilidades do seu desenho, quando assim quiserem. É preciso considerar o desenho como um momento importante de ser garantido e valorizado na Educação Infantil, como também num espaço para exposição e apreciação das produções pelas crianças e pelos adultos.

À escola de Educação Infantil e todos os seus profissionais, cabe oferecer para todas as crianças, sem exceção, um espaço rico, propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral, com segurança, afeto e dignidade. Para que isso se concretize é necessário superar o fato de que as crianças pequenas não precisam de carteiras enfileiradas e atividades mecânicas repetidas e fora de contexto, mas, antes de tudo, necessitam de um espaço que seja aconchegante, professores bem preparados e afetivos.

Antes de aprender a ler e a escrever a criança precisa ter construído a autoconfiança, que envolve a autoestima, segurança, sentimento de pertença a um grupo, precisa sentir-se bem acolhida, sentir prazer e alegria naquilo que se propõe a fazer, tempo ocioso que potencializem seus pensamentos e suas hipóteses sobre tudo, sobre a língua, sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo.

É preciso garantir, portanto, às crianças nas instituições de educação infantil, a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem suas especificidades, sua voz, seu ritmo, seu tempo de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, o acesso à linguagem escrita e dela se apropriar, para que se tornem usuárias efetivas e competentes da sua língua. É possível, urgente, necessário colocar as crianças desde cedo diante das letras, e há muitas maneiras de fazê-lo sem descuidar-se do direito de ser criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. Páginas Abertas. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, de 20 dez 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução. n°002/98.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e pesquisas, Rio de

Janeiro , v. 7, n. 1, jun. 2007.

CAGLIARI, L. C.; GLADIS M. CAGLIARI. Diante das Letras: a ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO. São Paulo: 1999, Mercado de Letras.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. ; TEBEROSKY, A. 4 ed. Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. O Brincar na Educação Infantil. Revista Pátio - Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003.

GOMES, C.F. A atividade lúdica na relação ensino- aprendizagem: reflexões sobre o papel do ludismo na formação de professores. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais do ... Congresso Nacional de Educação. Curitiba/ PR: Champagnat, 2009. v. 1.

KLEIMAN, Angela B. Preciso "ensinar" o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? UNICAMP, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MAGDA SOARES. Alfabetização e Letramento. 2003, Contexto.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Asociação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 2006.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVA, R.L. Lazer e gênero: suas relações com o lúdico. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). Dinâmica lúdica: novos olhares. Barueri (SP): Manole, 2004. p.111- 129.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, 1993: Martins Fontes.