

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE PEDAGOGIA**

SOLANGE ARAUJO MISSIRIAN

**A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA: O LETRAMENTO
NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Campo Grande-MS
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE PEDAGOGIA**

SOLANGE ARAUJO MISSIRIAN

**A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA: O LETRAMENTO
NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
como parte dos requisitos para obtenção do
grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Greice Davanço
Nogueira.

Campo Grande-MS
2017

SOLANGE ARAUJO MISSIRIAN

**A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA: O LETRAMENTO
NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
como parte dos requisitos para obtenção do
grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Greice Davanço
Nogueira.

Aprovada em : 23/11/2017

Banca Examinadora

Prof^a. Dra Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora/UEMS)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dra. Maria Leda Pinto (UEMS)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dra. Vilma Miranda de Brito (UEMS)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e inteligência, por me permitir ser o que sou e conquistar novos conhecimentos.

À minha linda família: Dra. Larissa, filha que durante essa caminhada me doou seu precioso tempo em vários momentos quando precisei. Sua presença alegra-me, és meu amor maior. Aos meus filhos, Dr. Sérgio e Dr. Simon Júnior, por terem palavras e atitudes de homens de bem e serem meu orgulho. Ao meu esposo Simon, que participou dessa caminhada nos momentos difíceis, meu companheiro. Às minhas noras e genro, pelo respeito e amor aos meus filhos. E, não menos importante, ao meu lindo neto Arthur, cuja presença ilumina os meus olhos e enche meu coração de alegria.

Manifesto meu profundo agradecimento à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por nos permitir alçar novos voos, pela conquista de conhecimentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, por ser essa pessoa que transmite paz e segurança em suas palavras e atitudes. Isto, no meio acadêmico, é uma dádiva que pode ajudar o ser humano a conquistar seu espaço.

À nossa coordenadora, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que nos chama pelo nome - como tem memória boa! - mas que mostra ser este esforço sua forma de carinho. Você é um exemplo de ser humano a ser seguido.

À Profa. Ma. Mônica Scharth Gomes (*in memoriam*), que era uma estrela no palco da vida, com sua humildade e irreverência. Minha luz no fundo do túnel em um encontro que a vida quis que acontecesse, e assim foi. Você será sempre um estrela agora a brilhar no palco da eternidade.

A todos os professores, colegas e amigas que nessa longa caminhada foram importante para nos instigar na busca incessante de novos conhecimentos.

RESUMO

O objeto desta pesquisa (o presente Trabalho de Conclusão de Curso) desenvolvida junto ao Curso de Licenciatura - Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul consiste nas práticas de letramento na educação infantil, com o objetivo de identificar como ocorre o letramento nas ações docentes com crianças de 4 e 5 anos em um Centro de Educação Infantil (Ceinf) localizado em Campo Grande/MS. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se: pesquisa bibliográfica, tendo como fonte obras que tratam da temática do letramento, do ensino da leitura e da escrita e do desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere à linguagem; pesquisa documental, em que as fontes foram a legislação educacional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Proposta Pedagógica do Ceinf e os planos de aula da docente do Pré-I; observação e registro das aulas do Pré-I por 8 semanas. Como resultados, encontro que durante o período da pesquisa, com a observação de atividades permanentes, bem como do planejamento pedagógico e da prática da professora regente, pode-se identificar ações que condizem com o letramento. No entanto, chama a atenção que essas práticas devem ser estendidas ao meio familiar para que tenha maiores probabilidades de se formar um leitor proficiente, que faça uso social da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Letramento. Educação Infantil. Prática docente.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CEINF	Centro de Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A PRÁTICA DO LETRAMENTO: CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO A PARTIR DE MINHAS MEMÓRIAS	12
1.1 O início da escolarização: a ausência de situações de letramento, a presença do desejo de aprender	12
1.2 A profissão docente: idas e vindas na constituição de uma professora da educação infantil	15
2 O LETRAMENTO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	19
2.1 O letramento precisa ser ensinado?.....	22
2.2 A criança: o processo da construção de conhecimento.....	27
2.3 Aprendizagem infantil: relacionando a leitura e a escrita ao letramento.....	29
3 FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA DOCENTE: A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE INFANTIL	32
3.1 Roda de Leitura.....	32
3.2 O que é literatura infantil e a finalidade da literatura	33
3.3 Prática docente: integração entre as crianças e as famílias.....	34
3.4 Formação da criança leitora no ambiente escolar	36
3.5 A prática docente – aula no dia-a-dia.	39
3.6 Depoimento da professora	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
ANEXOS	47
Anexo A. Questionário aplicado pela professora regente às famílias das crianças.	48
Anexo B. Resultados da pesquisa feita com as famílias.....	49
Anexo C. Plano de aula de 4 semanas.....	50

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem como objeto de estudo as situações de letramento na educação infantil. O interesse em realizar a presente pesquisa vem do fato que, em meu cotidiano e em minha prática docente da educação infantil, pauto-me pela concepção que o letramento se constitui em uma ferramenta importante para a formação da criança leitora e acontece em diferentes ações pedagógicas: na roda de leitura, nas brincadeiras, no lúdico, e na construção de pensamentos.

Assim, procurei investigar sobre letramento, mais especificamente o que um docente da educação infantil deve planejar e adotar como ação pedagógica, visando a aprendizagem e formação da criança leitora e de um futuro adulto letrado. Nesse sentido, o trabalho traz um breve histórico do letramento e debate como ele acontece para as crianças nos seus diferentes ambientes domésticos, como os professores da educação infantil recebem essas crianças, se já estão letradas ou não, e como os diferentes contextos sociais influenciam essa construção. Abordo, ainda, como surgiu o letramento e quais suas repercussões na história da alfabetização no Brasil, as modificações, permanências ou resistências a novas práticas alfabetizadoras, os pensamentos pedagógicos que embasam essas práticas e quais os principais pesquisadores e autores referente a esse tema.

Alguns questionamentos que nortearam essa investigação foram: ao adentrar um Centro de Educação Infantil (Ceinf), são oferecidas às crianças oportunidades de ter uma formação letrada? Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Ceinfs estão propondo metodologias de ensino condizentes com o letramento? Quais são os envolvidos, tanto adultos quanto crianças, nas ações que são planejadas para o letramento? E a prática docente? Condiz com o embasamento teórico? As crianças estão realizando práticas letradas ou conteudistas? Essas são indagações que serviram como suporte para o debate aqui proposto.

A elaboração desta pesquisa partiu da tentativa e da necessidade de conhecer e entender como as atividades pedagógicas possibilitam um aprendizado dentro da perspectiva do letramento, e como elas estão favorecendo o desenvolvimento integral do aluno, diante da importância da continuidade do letramento na educação infantil, a fim de que a criança tenha seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento atendidos. Na educação infantil, o educar significa propiciar o cuidar e o educar de forma integrada, com a aprendizagem acontecendo em situações pedagógicas intencionais orientadas pelos adultos.

Esse tema tem atraído a atenção de pesquisadores e especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, desde a segunda metade dos anos 1980. E, atualmente, o vocábulo letramento tem feito parte dos estudos continuados dos professores em exercício também na educação infantil, frente ao entendimento da legislação em vigor que antecipou para 4 anos de idade o ingresso das crianças na educação básica, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

A temática do letramento, por outro lado, também tem sido destacada nos veículos de comunicação, em notícias sobre o nível de proficiência em leitura da população brasileira, que estaria saindo dos bancos escolares alfabetizada ou semianalfabeta, mas não letrada. Isso leva à reflexão: é possível que a criança esteja chegando à creche ou a escola com conhecimentos compatíveis com o letramento, de acordo com sua faixa etária, devido às vivências com a cultura escrita em seu ambiente doméstico, mas que a instituição escolar não esteja dando continuidade a esse processo? Nesse sentido, justifica-se a importância da presente pesquisa, que pode contribuir com a reflexão e o debate sobre as práticas pedagógicas na educação infantil.

Tem-se preconizado atualmente que a falta de interesse da criança em realizar os trabalhos propostos está relacionada à proposição de atividades descontextualizadas, desprovidas de significado. O desinteresse pelas atividades pode, conseqüentemente, levar a comportamentos não desejáveis, como agressão física e verbal ou indisciplina, uma das possíveis manifestações das crianças que exteriorizam sua insatisfação e desmotivação com a escola e o que nela vivenciam. Nas creches e Ceinfs isso pode se materializar em mordidas e outras agressões físicas, tornando-se um grande transtorno e motivo de preocupação para educadores e pais. Para Freinet (1974), a Pedagogia possui uma dimensão de “sabedoria prática”, e o planejamento de aulas dinâmicas, com conteúdos significativos e comprometidos com o ambiente e os interesses da criança, contribui para que o professor não seja um mero transmissor de conteúdos a crianças consideradas como um vasilhame vazio a ser preenchido. Diante disso, trago ao debate o problema da continuidade do letramento das crianças, iniciado socialmente no contexto familiar, ao ingressarem na educação básica, especificamente na educação infantil, que consiste em sua primeira etapa. Desta perspectiva, estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: identificar como ocorre o letramento nas ações docentes, com crianças de 4 e 5 anos no Centro de Educação Infantil.

Objetivos específicos:

- Identificar se as atividades propostas pelos docentes visam ao desenvolvimento do letramento infantil.
- Analisar se as práticas das múltiplas linguagens, proporcionam situações de letramento.
- Reconhecer se o processo de construção da leitura e da escrita desenvolve o letramento.
- Entender se as práticas de letramento são instrumentos possíveis de promover crianças leitoras.

Para alcançar desses objetivos, a **metodologia** adotada foi a realização de uma revisão bibliográfica, a fim de discorrer sobre o tema letramento e de como se dá o processo em níveis de educação infantil. Também, realizei observação direta junto ao Centro de Educação Infantil Lucia Angelo de Castro Costa, localizado em Campo Grande – MS, em uma sala de aula com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, objetivando observar e registrar as diferentes práticas pedagógicas de letramento utilizadas pelo professor regente da turma do Pré. Foi elaborado um relatório diário das atividades desenvolvidas no período de fevereiro a março de 2017 e, posteriormente, os dados foram analisados com o objetivo de se obter estatisticamente quais os meios mais e menos empregados no letramento em tal Ceinf. Esses resultados foram discutidos e comparados ao que tem sido pesquisado e difundido na literatura científica sobre o assunto.

Como primeiro movimento para o debate e reflexão sobre o letramento, trago, no primeiro capítulo, as memórias de meu período de alfabetização e de como me constituí professora da educação infantil. A relevância desses dados dá-se pelo fato de que, segundo Josso (2004, p. 16), “[...] no passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro”, ou seja, ao narrar minhas experiências e as situações em que é possível perceber ora a ausência ora a presença de situações de letramento, permito que os conceitos trabalhados sejam colocados em evidência do ponto de vista de quem narra, expressando o que, neste trabalho, está sendo considerado como situações de letramento e suas implicações para o debate sobre a formação docente e as práticas pedagógicas na educação infantil. Ainda segundo Josso (2004, p. 48), “[...] a experiência formadora implica uma articulação consciente entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”, assim, busco, ao trazer minhas memórias, essa articulação consciente entre os conceitos teóricos e o que considero como suas aplicações na prática docente.

O segundo capítulo trata dos referenciais teóricos que servem de suporte para interpretação e compreensão das ações pedagógicas que observei na pesquisa de campo. Foram eles: Magda Soares, Ângela Kleiman, Paulo Freire, Bruna Cardoso, entre outros. Este capítulo aborda o letramento na história da educação infantil; as práticas do letramento; a criança e o

processo de construção do conhecimento; e a aprendizagem relacionada à leitura, à escrita e ao letramento.

O terceiro capítulo descreve a metodologia e os dados da pesquisa de campo. Ainda, sob a perspectiva de Ana Teberosky, analisa nesses dados questões sobre a leitura e escrita.

Nas considerações finais apresento os resultados referente à compreensão do que é letramento à luz dos embasamentos teóricos, bem como se procede o ensino e aprendizagem de uma criança leitora/letrada. Por meio da interpretação dos dados e análise bibliográfica, no qual as referências do tema elucidam a compreensão, é possível nortear a prática pedagógica para um melhor desenvolvimento das ações do dia-a-dia, tendo a criança como centro das ações.

Portanto, com o objetivo de compreender como se desenvolve a formação da criança leitora no currículo formal e na prática, a pesquisa teve três fases, quais sejam: observação, pesquisa com relatórios e registro. Os dados referentes ao letramento e a criança leitora obtidos na pesquisa poderão contribuir para novas abordagens ao tema ou quiçá para a efetivação de novas práticas.

1 A PRÁTICA DO LETRAMENTO: CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO A PARTIR DE MINHAS MEMÓRIAS

Nesse capítulo, a intenção consiste em, antes de apresentar o histórico e os conceitos de letramento em uma perspectiva teórica, despertar ou aguçar a discussão sobre a temática apresentando elementos de minha história de vida que mostram como a desconsideração ou a priorização do letramento podem afetar os processos de aprendizagem. Para tanto, narro, inicialmente, sobre o início de minha escolarização, seguida da minha trajetória formativa e constitutiva como professora.

1.1 O início da escolarização: a ausência de situações de letramento, a presença do desejo de aprender

O meu interesse pela educação foi despertado quando criança por duas professoras, de canto e da escola dominical, mais precisamente aos 6 anos de idade. À época, eu morava no município de Paranavaí/PR, ao lado da Igreja na qual meu pai era pastor. Iniciei a 1ª série na “Escola Estadual Neuton Guimarães”, e lá podíamos presenciar professoras muito bem arrumadas, cabelos impecáveis, roupas bonitas e sapatos confortáveis, sempre com muitos livros a carregar nos braços. Suas presenças impunham respeito, amor, zelo.

Quando iniciei minha escolarização, não sabia ler nem escrever, e tinha muita dificuldade de realizar as atividades propostas: meus dedos endurecidos pelo frio de geadas constantes não obedecia meu cérebro e, ainda, fui acometida no meio do ano letivo por uma pneumonia. Foi um ano muito penoso, e terminei sendo reprovada.

Na escola existiam muitas regras, que já iniciava no portão de entrada. A inspetora ficava no portão olhando o uniforme completo e a higiene pessoal, isto é cabelos presos bem penteados, unhas curtas e limpas, uniforme limpo e passado, que, no frio, incluía um casaco ou japona (casaco de feltro ou lã) feito pelas mães pobres ou comprado mais bonito e com grandes botões por quem tinha mais condições, na cor preta ou azul. O pátio ficava cheio de crianças que já iam se dirigindo para formação de filas nos seus respectivos lugares, conforme as séries. Os professores e a diretora, D. Flausina, posicionavam-se na frente das filas e, como parte da rotina, cantávamos o hino nacional, o hino da bandeira ou outro, de acordo com o período do ano. Nesses momentos, às vezes eram realizadas algumas apresentações ou comunicados da diretora. Terminado o ritual, seguíamos para as salas em fila e em ordem.

Em sala, todos entrávamos para nossos respectivos lugares e arrumávamos nossos pertences. Quando a professora entrava, todos se levantavam e a saudavam com um forte "bom

dia, professora!". A professora iniciava a reza da "Ave Maria" e terminava com "Santo Anjo Protetor, meu zeloso guardador..." Esses momentos foram muito marcantes em minhas memórias escolares, pois, por não ser católica, eu não rezava, apenas ouvia em silêncio, afinal, "crente" não reza! Essa minha especificidade levou-me ao isolamento, a ser excluída de todas as brincadeiras. Assim, no primário, como era então chamada essa etapa da escolarização, não tive amigos, parecia que eu tinha alguma doença contagiosa. Nas décadas de 1960/1970 era muito comum o *bullying* relacionado às diferenças de religião, os "crentes" eram tratados como protestantes e isso significava ser esquisito, diferente, aquele que não podia fazer quase nada que os católicos faziam como brincar de roda, let's, pular amarelinha, pular corda ou mesmo fazer aulas de educação física com o mesmo tipo de bermuda que as demais meninas, já que a bermuda das meninas, que como eu eram "crentes", era bem cumprida e bufante, com elástico nas pernas.

No início da aula, a professora escrevia o cabeçalho, a matéria que iria ser estudada, e todos pegavam as cartilhas. Porém, antes ela recolhia o caderno de tarefa. Eu não era assídua na execução das tarefas, devido às peculiaridades do meu contexto familiar. Sou a quarta filha de 12 irmãos, então, durante minha infância, minha mãe sempre tinha um bebezinho e mais umas crianças pequenas. Como eu era uma das mais velhas, mesmo criança, precisava ajudar minha mãe, comportar-me como adulta e dar conta das tarefas domésticas que consistiam em: subir em um banco para alcançar a pia e lavar a louça do jantar, já que de manhã ia pra escola; limpar a casa depois do almoço, quando chegava da escola; e, depois que completei 8 para 9 anos e minha irmã foi encarregada dessa tarefa, fiquei responsável por lavar e passar as roupas da família.

Com essa rotina de trabalho, minha mãe não considerava que se sentar para estudar e executar as tarefas escolares em casa fosse mais importante do que realizar as tarefas domésticas, o que fazia com que a escola se tornasse, para mim, uma espécie de castelo encantado, o local em que eu estava sempre arrumada, recebia merenda, fazia aulas de canto, tudo isso mais prazeroso do que o trabalho exaustivo em casa. No entanto, essa hora de entregar o caderno de tarefas era sempre tensa, uma tortura, escutávamos muitos xingamentos por parte da professora, como "seu imprestável, vagabundo, vai ser um marginal, burro", e o castigo era perder o lanche que era servido na hora do recreio, por sinal muito bom: sopa bem encorpada, achocolatado cremoso, pão caseiro com pasta, arroz doce, arroz com feijão e carne, quase tudo ensopado para esquentar o frio.

As professoras, em geral, eram rigorosas, parte devido à sua formação, o magistério, ter sido feita, na maioria dos casos, em colégios de freiras. As metodologias utilizadas eram

tradicionais, com uso da cartilha "Caminho Suave", questionários para ciências, história e geografia e, na matemática, a cobrança da memorização da tabuada. Cada criança aprendia a ser zelosa com seus materiais, os cadernos eram encapados com capa de plástico, sendo que no início do ano cada professora escolhia a cor que identificaria sua sala, por exemplo, a professora da 1ª série escolhia vermelho, a da 2ª verde, e assim por diante. Todos deviam manter cadernos, cartilhas, mapas e outros materiais sem marcas de sujeira, manchas, rasgos ou "orelhas", como eram chamadas as dobras que se formavam nas extremidades das folhas, pois seriam colocados vistos em cada folha conforme a tarefa a se cumprir.

Mesmo com todo esse rigor, meu encantamento pela escola não diminuía e meu olhar estava sempre direcionado para a minha professora: achava-a linda, perfeita, um modelo, e me via um dia também lecionando para fazer parte daquele ambiente que eu que me tiraria de um trabalho doméstico enfadonho, que eu não tinha escolhido.

Ainda hoje, quando me recordo, sinto saudades desse tempo, com recordações boas e outras de sobrevivência, mas que compõem a minha história. Sinto saudades daquele ambiente organizado, das aulas de música que tínhamos na escola com a professora de piano, da professora da 2ª série que nunca pedia para eu rezar e nem fazia galhofa. Essa professora, que era bem robusta, mas que para mim era a mais bonita, tinha um olhar de amor para as crianças e ninguém ficava de castigo, mas tinha que escutar ela falando e falando, explicando porque tínhamos que fazer as tarefas e atividades de sala. Ela tinha uma caligrafia linda na lousa, explicava muito bem e repetia sempre com muita paciência, indo até a carteira se necessário fosse.

Durante minha vida escolar tive muitos professores excelentes, que pelas suas ações mereciam serem chamados de mestres, pois apresentavam dedicação, entusiasmo naquilo que estavam ensinando, carinho com os alunos. Porém, de alguns outros professores, foram reclamações o tempo todo, exigências arbitrárias, sem nenhuma contrapartida, algozes em seu tempo de ensino-aprendizagem. Faltava-lhes amor à profissão, conhecimentos pedagógicos sobre os processos de aprendizagem das crianças ou simplesmente realizavam aquilo que era possível naquelas circunstâncias e momento histórico? Trata-se de uma situação complexa e envolta em diversos fatores relacionados à cultura, aos conhecimentos teóricos disponíveis, ao que se entendia por aluno, escola, avaliação, disciplina, alfabetização e sociedade, que não podem ser julgados a partir de apreciações subjetivas, sem levar em consideração o contexto político, social, econômico e científico da época.

Em meio a esse contexto, o meu despertar para a profissão docente surgiu já nos primeiros anos, tendo a professora da escola dominical da Igreja Evangélica na qual meu pai

era pastor, a qual também lecionava na minha escola, como um dos modelos. O outro modelo foi minha professora de canto da 2ª série, que nos ensinava a cantar, tocava piano e era muito linda, porém, em minha cabeça infantil, inalcançável, já que música na minha casa quem estudava era só os meninos, que faziam parte da banda de música da igreja.

Meu pai foi transferido para Campo Grande, à época ainda município de Mato Grosso, antes da divisão do estado que o tornou capital de Mato Grosso do Sul. Chegamos em junho e eu estava na quarta série do então denominado primário. Quando começaram as aulas, ficou evidente que eu estava muito adiantada em relação aos demais da sala. Aqui encontrei uma realidade mais dura ainda, as escolas estaduais da periferia eram sujas, não se usava uniformes, os materiais escolares eram, em sua maioria, sujos e desleixados, a merenda quase sempre consistia em leite, bolacha e rosquinha. A professora, utilizando-me de uma expressão comum, "pegou-me para Cristo", ou seja, usa-me como exemplo, mas para chamar a atenção dos outros estudantes. Ela se chamava Tereza e todos a chamavam de Terezona, porque tinha uma estrutura corporal grande, era obesa e, lembro-me, apresentava rachaduras nos pés e andava de chinelos, um verdadeiro contraste com a imagem de professora elegante, bem arrumada e apresentável que eu guardava na memória. Ela se referia a mim como "essa guria que acabou de chegar do tal Paraná e já sabe mais que vocês seus burros." Isso me constrangia e gerava ressentimento por parte dos colegas, então, mais uma vez, uma professora conseguia me isolar do grupo.

1.2 A profissão docente: idas e vindas na constituição de uma professora da educação infantil

Entre os percalços da vida terminei o ginásio na Escola Municipal Arlindo Lima. Ao chegar à oitava série, podíamos fazer a opção de cursar o magistério, com vistas a ser professora. Nesse momento, escolhi a professora que mais admirava, a de Ciências, para me orientar nessa questão. No entanto, ela me desestimulou, argumentou que o curso não dava futuro, não era uma profissão bem remunerada e que não seria bom para mim, que precisaria ajudar meus pais financeiramente. Fiquei decepcionada, desnorreada, mas considerei sua opinião e optei pelo curso de contabilidade que ela sugeriu, que à época funcionava na Escola Barão do Rio Branco, na rua Afonso Pena, atualmente um Ceinf da rede municipal de ensino. Terminei o curso, trabalhei em duas empresas por alguns anos, mas não me identifiquei com a profissão e não me sentia realizada.

Passados alguns anos, quando estava me dedicando à criação dos meus três filhos pequenos, surgiu a oportunidade de realizar o curso no período noturno, sem interferir na rotina

das crianças. Durante o curso, e mais ainda nos estágios, não eram as possibilidades de ganho financeiro que me motivavam, mas o prazer que aquelas atividades me proporcionavam. Terminei o magistério com louvor e, mesmo com três filhos pequenos, o trabalho era um prazer, me completava.

Os momentos de formação do magistério, tais como planejamento de aulas, atividades práticas, pastas com temas específicos de músicas e histórias, contribuíram e muito para a minha prática pedagógica. A maioria dos professores do magistério tinham formação na área específica e conseguiam ministrar suas aulas com qualidade, levando os alunos a construir seu conhecimento. Algumas matérias que merecem ser destacadas foram: Psicologia, Filosofia, História da Educação, Sociologia, Didática, Metodologia, pois contribuíram para se entender o comportamento humano, realizar os planos de aula, ter métodos e atividades coerentes com a disciplina e a faixa etária. Sem essas disciplinas minha prática pedagógica não teria qualidade, e o lidar com o ser humano estaria no senso comum. Por meio da disciplina de Sociologia pude entender as diferenças na educação e cultura de um povo.

A disciplina de Psicologia nos deu embasamento teórico e conhecimento sobre o desenvolvimento humano e as diferentes etapas da aprendizagem, sendo Jean Piaget o grande mentor da teoria cognitivista, na ocasião os estudos tinham um ensino sólido que propunha uma mudança de paradigmas, ou seja, um educador que desenvolvesse uma menos tradicional e tecnicista, pautada no construtivismo.

A Didática contribuiu, na minha formação, com os conhecimentos sobre como organizar os conteúdos, tendo como referência os três elementos: professor, aluno e conteúdo, inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (1992, p. 25): “A didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia, ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desse ensino.”

Iniciei o curso de magistério na Escola Estadual 26 de Agosto e o concluí na Escola Estadual Vespasiano Martins. Durante o curso, eram realizados os estágios obrigatórios, que contribuíam para, minimamente, colocar em prática o que era tratado de forma teórica em cada disciplina, e esse foi o primeiro passo para conhecer a realidade do cotidiano escolar em uma perspectiva profissional, por meio das horas de observação seguidas das primeiras atividades de regência.

Já nos estágios, a identificação com a docência foi marcante: tive a certeza que havia perdido um bom tempo, na minha trajetória de vida, com outras profissões, que a partir daquele momento estariam apenas como lembranças e fatos que compunham a minha história de vida.

Começaram então meus compromissos com a educação, aulas de estágio, planejamentos, aulas de substituição, aulas de cobertura de licença. Um dia apareceu uma oportunidade e comecei a lecionar na Educação Infantil e depois na 3ª série do ensino fundamental de 8 anos na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho. No ano seguinte, uma professora amiga me chamou para ir trabalhar com ela na Escola Estadual Maria Elisa Bocaiuva Correia da Costa. Iniciei na 3ª série, depois com aulas de artes nas 8ª e 7ª séries. Comecei a cursar Biologia e consegui uma carga horária de aulas de ciências. Portanto, fui professora primária por 4 anos e professora de ciências por 4 anos.

Consciente do meu embasamento teórico, pude contribuir para que os alunos construíssem seu conhecimento, apesar de nosso plano de curso já ser esquematizado, com os conteúdos dos livros didáticos que recebíamos do Ministério da Educação (MEC), que traziam nos kits dos alunos e nos livros dos professores fichas e outras orientações programadas e engessadas, que tinham o objetivo de direcionar e padronizar as aulas.

Na tentativa de superar esses direcionamentos que limitavam minha prática, trabalhei com um projeto na aula de ciências com as turmas da 6ª série para verificarmos se havia vida no córrego Prosa. Fomos a campo, coletamos e verificamos a cor da água, espuma, plantas e outros seres vivos na água e aos redores do riacho. Pelo fato de não seguirmos as atividades prontas, sai da zona de conforto e a partir de então planejava sempre aulas com uma parte prática, denominadas, à época, de "Experiência".

Por motivos financeiros, vi-me forçada a pedir exoneração para contribuir com meu esposo em seu comércio. Trabalhei por dois anos, porém sem motivação. Um dia, no entanto, deparei-me com um anúncio de concurso para educação infantil, para trabalhar em creches. Para o cargo de educadora infantil a exigência acadêmica era a formação em Pedagogia, Educação física ou Magistério de quatro anos com educação infantil. No final de 2006 fiz o concurso, assumindo o cargo em 2007. Começou então minha história na educação infantil.

No início, tive dificuldades para me adaptar ao ritmo e à diversidade de educação familiar das crianças, que desrespeitavam seus pares e professores, falavam palavrões, atiravam brinquedos, gritavam. Ao final do dia, eu estava exausta, frustrada, não raro próxima às lágrimas. No entanto, os dias, meses, anos foram se passando e, ao adquirir mais experiência e testar novas estratégias, consegui obter prazer e realização do meu trabalho com a educação infantil.

Logo nas primeiras experiências, por possuir formação superior em Biologia, concluída em 2004, resistia à ideia de que um pedagogo pudesse ter melhores ou maiores conhecimentos sobre o ensino do que os que eu possuía. Todavia, nas formações e no dia-a-dia, via-me na

eminência de sempre ter que consultar uma pedagoga para decifrar os textos, as práticas e as ações relacionadas às crianças.

Em determinado momento, deparei-me com um anúncio da Secretaria Municipal de Educação - Semed sobre um curso de extensão em Educação Infantil que seria realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e me inscrevi. Neste curso, pude ter contato com as Profas. Dras. Ordália Alves de Almeida, Mônica Scharth e Salete Eloá Baseggio, professoras e coordenadoras especialistas na temática da Educação Infantil. Foi esse curso que me inspirou a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e me inscrever no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Desde que iniciei o curso, passei a ser mais respeitada e ouvida na minha unidade de trabalho e a ter uma outra postura, como educadora reflexiva e consciente do meu fazer pedagógico.

Essa postura, inevitavelmente, tem relação com os conhecimentos teóricos a que tive acesso durante o curso da Pedagogia e que trouxeram influências para o meu fazer docente. O que antes eu fazia quase intuitivamente, agora apresentava consistência teórica, podia ser justificado, modificado e melhorado consciente e intencionalmente.

No próximo capítulo, apresento um pouco desses conhecimentos, descrevendo o contexto histórico de surgimento do termo letramento, os pensamentos pedagógicos e as implicações da divulgação das pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na prática dos professores ao longo da história da alfabetização no Brasil.

2 O LETRAMENTO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, trato do porquê se originou o vocábulo letramento e dos principais teóricos que se dedicaram à pesquisa sobre o letramento na educação infantil. Segundo Soares (2006, p. 34), um primeiro movimento para essa compreensão inclui questionar: "Por que aparecem palavras novas na língua?". Nesse sentido, a autora explica:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não nomeamos as coisas parecem não existir. (SOARES, 2006, p. 34).

Magda Soares é uma das autoras que nos auxiliam na compreensão do letramento, pois vem se dedicando à pesquisa sobre a alfabetização e letramento na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Soares (2006, p. 17), "Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser". Assim,

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2006, p. 17).

Ainda conceituando letramento, a autora afirma: "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." (SOARES, 2006, p. 18)

A partir dessa perspectiva, compreendo que uma criança em um ambiente urbano já nos seus primeiros meses de vida começa a ter contato visual ou oral com mensagens de diferentes linguagens. Por isso ao iniciar sua vida escolar na educação infantil, cada criança traz consigo conhecimentos vivenciados em seu cotidiano sobre a linguagem escrita.

Freire (1996), a respeito do exercício crítico da leitura e releitura do mundo, relata que estamos capengas, pois nas ações pedagógicas ainda se tem presenciado o fazer conteudista, em que o professor despeja o conteúdo e os alunos são considerados como um vasilhame que apenas o recebem. Para o autor, uma educação deve ser significativa para o sujeito que a vivencia, uma vez que, se um educando receber o conhecimento como se fosse um recipiente vazio, este será como um objeto. Dessa forma,

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formado. (FREIRE, 1996, p. 1).

A partir da reflexão sobre uma criança leitora - futuro adulto alfabetizado e letrado, é importante enfatizar que é na educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, que se inicia o processo de formação integral da criança, tendo como prioridade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade.

Para Soares (1998, p. 18), o letramento assume uma função importante nesse processo: "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita."

Nessa perspectiva, para ser letrado o sujeito deve estar inserido em um meio social em que a escrita faça parte do dia a dia, ou seja, a alfabetização deve ser acompanhada por ações de letramento. Isso acontece mesmo antes das crianças ingressarem no ensino escolar. Por exemplo, Freire (1989, p. 11), relata: “O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.”

A linguagem, escrita ou falada, está presente na sociedade contemporânea. Na concepção vigotskiana,

[...] a principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social, pois a linguagem é o sistema simbólico básico dos grupos sociais. Para poder se comunicar, o homem teve de criar sistemas de linguagens convencionais, que fossem compartilhados e compreendidos pelas pessoas que fazem parte de seu grupo. (VIGOTSKI, apud CARDOSO, 2012, p. 11).

Tanto Vigotski como Paulo Freire passam uma compreensão que a palavra ou a linguagem de uma sociedade vão influenciar a formação do indivíduo, pois são sistemas simbólicos que possuem significado no contexto em que vivem. Freire (1989) trata sobre a aprendizagem significativa, observando que o meio e as pessoas que educam uma criança podem contribuir na significação das coisas e das ações.

Segundo Soares (2006), vale a pena refletir sobre o uso constante da palavra analfabetismo, negação do alfabetismo ou alfabetizado, que denomina aquele que aprendeu a ler e escrever, sendo o sujeito letrado aquele que apropriou-se da leitura e da escrita. Alfabetismo, assim, seria igual ao letramento, diferente de analfabetismo.

Para demonstrar a diferença entre estar alfabetizado e letrado, Soares (2006) cita o exemplo de países desenvolvidos que estabeleceram, após pesquisas e divulgação sobre letramento, que as escolas elevassem, no período de 4 a 5 anos, o índice tecnológico e de letramento, sendo que as avaliações para identificar esses níveis foram feitas com jovens na faixa etária de 21 a 25 anos. Os testes avaliaram as habilidades de ler, compreender e usar textos, em prosa (como editoriais, reportagens) e poemas; e localizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horários, entre outros. O objetivo, portanto, não era saber se os jovens sabiam ler e escrever, mas qual seu nível de letramento.

Da mesma forma, no Brasil, as preocupações nas últimas décadas se recaem não somente com o analfabetismo, ainda existente em algumas parcelas da população, mas também, e com maior ênfase, sobre a qualidade da alfabetização, uma vez que são elevados os índices de estudantes que passaram pela aprendizagem da escrita e leitura, porém não as incorporam aos usos sociais.

A alfabetização envolve um aprendizado muito específico. Alfabetização e letramento são processos simultâneos, porém não são sinônimos. Segundo o documento do programa federal de formação de professores instituído em 2007, o Pró-Letramento - formação continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental:

Com o surgimento do termo letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento da escrita. [...] E alfabetismo funcional para designar usos (e as competências de uso) da língua escrita". (BRASIL, 2007, p. 10).

Para o programa de formação de alfabetizadores em questão, "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais".(BRASIL, 2007, p. 11) Então, é possível dizer que um mesmo indivíduo pode ser considerado letrado e alfabetizado, ou alfabetizado funcional, quando consegue utilizar seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita em sua prática social, de acordo com as demandas a que ele tiver que corresponder. Existem níveis de letramento ou, conforme expressão que vem sendo difundida, podemos falar em "letramentos". Por exemplo, um sujeito, para exercer uma função social dentro de uma empresa, pode se deparar com uma certa exigência na leitura, escrita e interpretação. Porém, ao assumir outra função que exige mais leituras, compreensão e interpretação, pode encontrar dificuldades e sentir a necessidade

de aprimorar seus conhecimentos, tendo que procurar ajuda de cursos de capacitação na área para se manter no cargo.

O conceito de alfabetização, no entanto, a partir dos anos de 1980, tem sido utilizado de forma ampliada, a partir das contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, especialmente com a divulgação dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986). Segundo os cadernos de formação do Pró-letramento, "De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação)" (BRASIL, 2007, p. 10). Dessa forma, não faria sentido fazer uma dicotomia entre o ensino do sistema de escrita alfabética e sua utilização social, pois a alfabetização "[...] se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação." (BRASIL, 2007, p. 10).

Esses estudos difundiram a ideia de que, embora sejam processos diferentes, a alfabetização e o letramento são complementares e simultâneas, o que implica a instituição de práticas que visem ao "alfabetizar letrando".

2.1 O letramento precisa ser ensinado?

Kleiman (2005) traz um questionamento pertinente no título de sua obra: "Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?", na qual explica que o letramento não é um método. Cita como exemplo pesquisas na área da psicologia que tentam reinterpretar e transformar os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky em métodos funcionais para a escola por educadores, o que estaria se repetindo também com letramento, que teve suas primeiras e importantes pesquisas não por educadores, mas por cientistas sociais, sociólogos, antropólogos e historiadores que estavam mais preocupados com o social que com a escrita. No entanto, educadores reinterpretaram e tornaram esses estudos funcionais para a escola, consequentemente transformando-os em um método, o que traz associações indevidas, como a oposição do conceito de letramento ao de alfabetização.

Segundo a autora, não existe um método de letramento, pois o mundo da escrita já insere o indivíduo e a criança no letramento. O ambiente escolar, nesse sentido, precisa dar continuidade a esse processo, proporcionando práticas com leituras diversas como livros, jornais, revistas, panfletos e outros, bem como a leitura do ambiente interno e externo dos

arredores da escola. Essas atividades tem se mostrado de grande importância para a compreensão das mensagens escritas, pois deixam de se centrar na decodificação e priorizam diferentes práticas de uso social do texto escrito.

Na era digital, não é raro que uma criança ao chegar à escola já domine o recebimento e envio de e-mail, de mensagens por aplicativos de celulares ou redes sociais. São crianças que, provavelmente, não serão receptivas a atividades como um ditado de palavras descontextualizado. Atenta a essas diferenças, Kleiman (2005, p. 11) afirma: “Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso [...]”

A autora enfatiza que as pesquisas científicas sobre o tema letramento não as transformam em método. Os profissionais da educação não necessitam transformar pesquisas em método, já que conhecem seu aluno e sua realidade.

Ainda de acordo com Kleiman (2005), letramento não é alfabetização, porém estão associados: o letramento é uma prática social e a alfabetização é uma prática do letramento. A alfabetização de uma criança envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional. Para que isso aconteça, é necessário um ensino sistematizado que ofereça atividades diversificadas para atingir um objetivo, que é a aprendizagem da língua escrita e de seu uso social.

A autora exemplifica o sujeito não letrado por meio do conto “A carta e o índio”, em que narra que um dia o índio foi incumbido pelo patrão de levar uma cesta com frutas e uma carta a um fazendeiro vizinho amigo do patrão. O índio, cansado e com fome, resolve descansar e comer uma fruta. Ao chegar em seu destino entrega o presente e a carta, no qual o fazendeiro o acusa de ter comido uma fruta. Ele pergunta como o fazendeiro ficou sabendo, e este responde que a carta contou. Passaram-se dias e novamente o patrão o incube de levar uma cesta com dez frutas e uma carta. Novamente, o índio sentiu fome e cansaço. Escolheu uma árvore, pegou a carta sentou-se em cima e saboreou duas gostosas frutas. Descansou e depois seguiu seu caminho, chegando lá entregou a cesta e a carta. E novamente o fazendeiro o acusou de ter comido duas frutas. Assim percebe-se que o índio não é um “letrado”, não necessariamente por que não se apropriou da leitura, mas por não compreender a função daquele suporte de escrita (a carta).

Por outro lado, no filme *Central do Brasil* são encontrados exemplos de letrados, pessoas que não sabiam ler nem escrever mas entendiam que com a escrita poderiam se comunicar e assim ditavam cartas para a escriba, como a personagem Dora, interpretada pela atriz Fernanda Montenegro. Este modelo de personagem é uma realidade em alguns lugares. Kleiman (2005) traz um exemplo citado pela pesquisadora mexicana Judith Kalman, que

trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA) no México: “Em seu país existe um sistema semelhante: No centro da cidade do México, diversos escribas oferecem serviços ainda mais diversificados – De cartas de amor até elaboração de ofícios, atas e deveres escolares.” (KLEIMAN, 2005, p.16).

Nesses exemplos, a autora especifica quem pode e quem não pode ser considerado um indivíduo letrado. Mesmo sem dominar as convenções da escrita alfabética, uma pessoa pode compreender sua função de comunicação, assim compreende mapas, placas ou que transmitem mensagens das quais necessita. Assim, infiro que a criança, mesmo antes de estar alfabetizada, se já está inserida em um mundo em que a escrita está presente, inicia seu processo de letramento, e algumas vezes até mesmo de alfabetização, antes de ingressar na escola. Para Kleiman (2005), embora a alfabetização seja uma prática específica com características diferentes do letramento, é parte integrante dele. Não se ensina letramento, apesar de envolver habilidades e competências.

Um leitor, assinante de um jornal, está inserido em um nível de letramento, vivenciando saberes e conhecimentos sobre a escrita (comercial, bancário, literário, entre outros) e, por isso, o letramento é complexo. Dentro de uma escola, diversas atividades podem envolver o letramento, como a participação social em eventos da instituição, criação e recriação de situações que permitam aos alunos participar das atividades letradas.

O letramento está relacionado com o uso da escrita na vida moderna. Segundo Kleiman (2005), Paulo Freire já utilizava o termo alfabetização com o sentido próximo do conceito letramento de hoje, pois a relacionava a práticas sócio-históricas de uso da escrita. Tais práticas, fora da escola, possuem um caráter colaborativo, porém, dentro do ambiente escolar, é comum que aconteçam de forma individual. O desafio da escola tem sido superar essas práticas e aproximar as atividades escolares das práticas sociais.

São exemplos de diferentes saberes e práticas sociais colaborativas: um grupo tentando chegar a um endereço, em que diferentes habilidades são colocadas em prática, pois um pode estar dirigindo, outro consultando o mapa, outro fazendo a leitura do nome das ruas, até chegarem ao seu objetivo do endereço certo que estão a procura; duas pessoas realizando uma receita, situação em um pode ditar os ingredientes e o modo de fazer, enquanto as duas executam; ou ainda um paciente que dita seu nome soletrando para a secretária em um consultório, já que é de difícil escrita por se tratar de origem estrangeira. As práticas sociais de letramento envolvem o coletivo, em divergência com a escola que visa o individual do aluno.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), outro programa lançado pelo governo federal, tratou-se de um curso moldado com o objetivo no coletivo. Traz

como exemplo de atividades a produção de texto em duplas, em que se tem um escriba e um redator. Na dupla, o que vai narrar escolhe alguma experiência de suas práticas sociais de festas, atividades religiosas ou reunião de família, e a produção textual envolve contar os preparativos, como criação e entrega dos convites, montagem do cardápio, entre outros, situações que envolvem o uso social da leitura e escrita.

Esses são considerados eventos de letramento pois envolvem as falas que se organizam em texto, textos escritos, compreensão dos textos e a participação em atividades que têm como objetivo comum o envolvimento da leitura e a participação coletiva ou social. Conforme o evento, as ações mobilizam diferentes saberes sobre a escrita.

Kleiman (2005) questiona o fato de que muitas práticas escolares ainda não levam em consideração o desenvolvimento tecnológico e temporal. O quadro e o giz estão presentes e pode-se presenciar crianças copiando do quadro a palavra gato em locais geograficamente diversos como na favela do Rio de Janeiro ou no sertão do Ceará.

Um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas. Como exemplo, a autora relata sobre um casal, em que a mulher exerce a profissão de dentista o homem de professor de língua portuguesa. Nessa situação, a mulher pode folhear o jornal e só ler os temas que são do seu interesse, já o professor por ver na leitura um material didático e, provavelmente, ler os diversos temas, procurando neles uma função. Dessa forma, os diferentes objetivos mudam os modos da leitura. Um mesmo sujeito pode ter diferentes práticas de leitura. Um médico, por exemplo, durante uma consulta, costuma anotar o que o paciente relata, a fim de diagnosticar e prescrever um tratamento. Em outro momento, ele pode analisar o currículo de um pretendente ao emprego em seu consultório e no final do dia assistir a uma conferência e anotar informações de seu interesse. O mesmo sujeito, assim, participa, durante o seu cotidiano, de diferentes momentos de leitura e de escrita.

Outras situações que trazem reflexão sobre o tema: um sindicalista analfabeto que dita uma carta de reivindicação para sua secretária que faz o papel de escriba, ou poetas de cordel, que produzem literaturas criativas, porém são incapazes de escrever uma carta.

Por isso, Kleiman (2005) argumenta:

Se tudo que o aluno costuma escrever é o gênero de redação escolar - se choveu, redação 'a chuva'; se é época de volta às aulas, redação 'minhas férias', se é segunda-feira, redação 'meu fim de semana' - como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (como catálogos, informações, livros), para organizar uma feira de livros na escola? (KLEIMAN, 2005, p. 32).

Os saberes para produzir textos de diferentes instituições exigem conhecimentos específicos daquela área. As práticas sociais de letramento levam o indivíduo a desenvolver habilidades e competências. Caso ele não conviva com essas práticas, vai se deparar com uma barreira maior na escrita.

A escola, no entanto, não tem levado em consideração essas diferenças, aplicando a mesma metodologia a todos, seja ele filho de pais analfabetos ou de pais com maior nível de escolarização. Percebemos, assim, que há necessidade de uma adequação por parte da escola, ou seja, adequação dos métodos segundo as especificidades de cada criança. Crianças que participam no seu lar, na creche ou na escola de eventos de leitura tendem a associar o livro ao lazer. Porém, muitas crianças têm em sua memória momentos de dor relacionados ao seu primeiro contato com a escrita.

Ao brincar e fazer de conta que lê um livro, revista ou jornal, a criança significa a escrita e se diminui as probabilidades de que ela tenha dificuldades com as atividades de escrita. Para Kleiman (2005, p. 38), a escola é "a mais importante agência de letramento da sociedade", e cumpre essa função quando supera práticas que se pautam pelo ensino mecanizado do sistema de escrita alfabética.

O ensino da escrita ainda apresenta altos índices de insucesso, principalmente entre crianças que tiveram poucas oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita em situação familiar e, ao chegarem ao espaço escolar, também não as encontraram. A escola pode e deve substituir ou complementar suas atividades analíticas com as práticas sociais, como, por exemplo, promover a experiência de se fazer uma salada de frutas primeiro para depois escrever a receita, ou sobre a experiência.

O uso da linguagem e do discurso está inserido no termo letramento, uma vez que alguns discursos de práticas sociais de linguagens, desde a um diálogo de namoro a um discurso jornalístico ou científico, constituem práticas formais que exigem a língua escrita e outras que podem ser informal e existirem apenas na oralidade, como uma mãe chamando a criança para brincar dentro de casa.

No entanto, no que se refere ao espaço escolar, o letramento implica comum acordo entre oralidade e escrita, pois se deve priorizar práticas que, ao mesmo tempo, ajudem os alunos a exercerem suas habilidades comunicação e perceberem o uso da escrita em sua comunidade. "O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral." (KLEIMAN, 2005, p. 45)

Os textos didáticos, nos últimos 30 anos, vem se modificando. Atualmente, um recurso muito utilizado nos textos são as ilustrações de imagem, pois elas tem o poder de significar o

texto, a linguagem e a escrita. A imagem também pode ser explorada para que as crianças aprendam encontrar sentido e significado em sua mensagem.

O indivíduo, em seu meio social, já participa de um mundo letrado, ao descobrir como funciona as mensagens escritas ao seu redor. No caso das crianças, essa descoberta passa por um processo de construção, sobre o qual trataremos no próximo tópico.

2.2 A criança: o processo da construção de conhecimento

A ideia de construção do conhecimento está ligada diretamente às teorias piagetianas. “Considerado uma das maiores autoridades mundiais nas ciências psicológicas em todos os tempos, Jean Piaget dedicou grande parte de sua obra a análise da evolução do pensamento infantil.” (NISKIER, 2001, p. 271)

Seus estudos partiram de um método clínico, com um tipo de observação natural. Em suas pesquisas, Piaget identificou

[...] os quatro estágios de evolução mental de uma criança, cada estágio é um período onde o pensamento e comportamento infantil é caracterizado por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Esses quatro estágios são: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal.” (DIAS, 2010, p. 111).

Os estudos de Piaget sobre a infância trouxeram contribuições imensuráveis para o campo da Psicologia e Pedagogia, pois, entendendo como se processa o desenvolvimento de uma criança, pode-se organizar o seu aprendizado conforme sua faixa etária. A criança deve ser compreendida em seu contexto social, seu meio, pois será a partir daí que se dará seu desenvolvimento cognitivo e a formação de sua história. De acordo com Piaget:

O desenvolvimento cognitivo é, pois, um processo social; a interação com outras pessoas tem importante papel no desenvolvimento das operações lógicas. Logo, a cooperação influencia significativamente a visão do mundo do sujeito e lhe permite evoluir de uma perspectiva subjetivista para a objetividade. Costuma-se, por este motivo, falar de cooperação para se fazer referência a este processo de desenvolvimento das operações no convívio social. (PIAGET, apud GOULART, 1983, p. 142).

O convívio social envolve desde situações em que a criança brinca e tem na família seu modelo de como se cuidar, assim como a observação e adaptação aos seus valores sociais, como explica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. Não seria possível inventar os possíveis temas de conversa, pois o repertório é

infinito, refletindo vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimentos. Por exemplo ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem, pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção do conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. (BRASIL, 2009, p. 42).

As vivências de cada criança devem ser valorizadas, pois são nessas histórias de vida que se podem observar qual seus níveis de letramento. A educação infantil contribui para o letramento ao proporcionar uma rotina de convivência com outras crianças e adultos por meio de atividades lúdicas, liberdade de expressão e a construção do saber, que pode estar presente, por exemplo, na escuta de histórias reais ou imaginária, como os contos dos clássicos.

Assim, o RCNEI sugere que as atividades devem ser oferecidas para as crianças visando o seu desenvolvimento integral, ou seja, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança. O acesso das crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural contribui, portanto, para construir uma relação social.

Essa relação só é possível por meio da linguagem, com a qual o sujeito pode se expressar, o que, segundo Vigotski não quer dizer que é a tradução do pensamento, mas sim sua forma. Para Vigotski, autor da psicologia (social) do desenvolvimento "[...] a principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social, pois a linguagem é o sistema simbólico básico dos grupos sociais." (CARDOSO, 2012, p. 11)

Outro teórico que tem em comum o sujeito como ser histórico e social é o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que desenvolveu uma concepção de linguagem. Segundo Cardoso (2012), para Bakhtin:

Quando se trata de linguagem, não é possível deixar de lado o caráter ideológico e vivencial. É preciso considerar o contexto em que ocorre a enunciação, e não se pode entender a língua como produto acabado a ser transmitido. A língua é constantemente modificada, ela é viva. (CARDOSO, 2012, p.14).

A criança também está inserida nesse contexto, pois em sua linguagem, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ela irá se desenvolver socialmente em suas potencialidades e seus limites, estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, explorar o ambiente e valorizando o meio. Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e

necessidades. Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita). Conhecer algumas manifestações culturais.

2.3 Aprendizagem infantil: relacionando a leitura e a escrita ao letramento

Na teoria construtivista - desenvolvida por Piaget e outros, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é defendida a experiência e os conhecimentos da criança como o processo de sua aprendizagem. Neste sentido, não é necessário a ideia de pré-requisitos, ou um olhar normativo que separa o antes e depois da aprendizagem.

Na teoria condutista, a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas atuam de maneira interdependente desde a mais tenra idade. A alfabetização inicial não é um processo abstrato, mas ocorre em contextos culturais e sociais determinados.

Em um ambiente em que são encontrados livros e pais leitores, a aprendizagem torna-se propícia, estando a criança inserida em um ambiente alfabetizador. Existem dois tipos de conhecimentos, sendo eles: os conhecimentos elaborados pela criança, a partir da interação com os leitores e com o material escrito. E os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos e assimilados pelas crianças. Isso denota a importância de um ambiente que proporcione às crianças essas duas formas de conhecimento.

A prática da leitura no ambiente doméstico pode ser vivenciada pela criança no seu dia a dia, não sendo uma exclusividade da escola. Uma criança que mora na área urbana, ao chegar em sua casa, pode encontrar alguém da família envolvido com algum tipo de leitura, tais como: lendo um jornal, folheando uma revista, lendo livro ou um folheto qualquer de propaganda ou ainda as cartas de bancos e cobranças. Muitas famílias, por costume cristão, mantêm a Bíblia aberta para leitura do dia. Todos esses exemplos são tipos diferenciados de textos que proporciona para as crianças do meio urbano um mundo letrado.

A leitura de histórias e contato com as letras, deste modo, tem particular importância para o desenvolvimento do vocabulário e para a compreensão de conceitos, bem como para o conhecimento da linguagem escrita dos livros. A criança, neste ambiente, começa a perceber que nem todos os textos tem como função o aprendizado. Cada material, sendo ele um revista ou um rótulo, tem uma diferente função, muitas vezes relegada à outras, tais como embalar um fruta com um panfleto de propaganda.

Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 84), a escrita na educação infantil deve ser organizada em torno de quatro eixos: entrar no mundo da escrita, apropriar-se da escrita, escrever e ler, e produzir e compreender textos escritos.

As possibilidades para a construção do conhecimento estão naquele ambiente que proporciona diferentes tipos de leitura e escrita. Segundo estudos, as crianças de dois anos que tem vivência com a leitura diariamente apresentam um começo precoce da leitura e escrita, e um condicionamento maior em suas aprendizagens posteriormente. Esse conhecimento se dá por meio do universo letrado, ou seja, da leitura de histórias, ou até mesmo pelas dificuldades que tem de enfrentar para ter acesso a elas. Muitas crianças com poucos estímulos em casa só terão acesso a livros, revistas e jornais em seu ambiente escolar. A partir de então, essa criança começa a aprendizagem no mundo da leitura e da escrita. A creche e escola ampliam o universo cultural de tais crianças.

Após apresentar os métodos de aprendizagem e de primeiros contatos da criança com a leitura e a escrita, tratarei do que os estudos mostram que deve ser oferecido a elas nesse processo de aprendizagem. A leitura para as crianças deve ser feita com escolha criteriosa conforme sua faixa etária, podendo proporcionar a superação e transformação. Muitas vezes, durante uma roda de leitura, uma leitura coletiva ou uma leitura individual, as crianças se identificam com o personagem do texto, saem de sua realidade e expõem seus anseios, medos e até seus segredos. Esse comportamento pode ajudar em seu desenvolvimento, contribuindo como um remédio contra distúrbios morais, psicológicos, emotivos e físicos.

Além dos temas diferenciados para cada faixa etária, as práticas da leitura também devem ter sua estratégia para cada grupo. Para as crianças de quatro e cinco anos, a prática de ler histórias tem de ser diferente da prática dos menores, pois nessa faixa etária as crianças já sabem esperar sua vez de interagir, reconhecem a linguagem narrativa e podem até reproduzir a história que escutaram

As crianças pré-escolares tem grande apreço pelas histórias narradas pelos seus pais. Elas, muitas vezes, gostam de ouvi-las mais de uma vez e são capazes de identificar quando a história foi mudada, podendo inclusive reclamar caso não as agrade. São, também, capazes de recontar a história, colocando nela modificações se assim for de seu interesse.

Todas as formas de aprendizagem expostas são passíveis de serem executadas pelas mais diversas faixas etárias, dos 2 aos 8 anos, respeitando suas particularidades e grau de interação com o meio.

Teberosky e Colomer (2003, p. 36) discorrem sobre o “efeito Mateus”, que em sua definição, se caracteriza de tal forma: “Na alfabetização, aplica-se o termo ‘efeito Mateus’, para

descrever a influência recíproca entre a leitura e a escrita, e outros aspectos cognitivos do desenvolvimento.” Nesse contexto, uma criança só vai ganhar um livro de seus pais, quando souber ler.

O nome do efeito foi dado em analogia à lógica do evangelista Mateus, que chamou a atenção para o fenômeno de influência em duas direções: o efeito de que o rico se enriquece e o pobre empobrece. Correlacionando o efeito à aprendizagem, entende-se que as crianças que realizam poucas práticas de leitura, vão encontrar mais dificuldades na leitura, na escrita e na produção de textos; bem como as que possuem maiores práticas de leitura, ampliam seu vocabulário e encontram mais facilidade.

Ainda segundo as mesmas autoras “Antes de compreender como funciona o sistema alfabético da escrita, as crianças começam diferenciando desenho da escrita.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, PÁGINA). Texto e desenho, para a criança, possuem diferentes explicações. Ao mostrar um desenho para a criança e perguntar o que é, ela responderá o nome da figura em questão, e ao mostrar um texto a criança e fazer-lhe a mesma pergunta, ela responderá que serve para ler. As hipóteses e mudanças sintáticas começam a ser utilizadas por crianças a partir dos 24 meses de idade, podendo diferenciar nomes comuns de nomes próprios.

Seguindo os mesmos princípios, o currículo da leitura e da escrita deveria ser organizado com os quatro eixos abaixo:

- 1) Entrar no mundo da escrita
- 2) Apropriar-se da linguagem escrita
- 3) Escrever e ler
- 4) Produzir e compreender textos escritos

A criança, ao chegar à escola, vem de um ambiente doméstico urbano, portanto já entrou em contato com um mundo letrado. A escola, então, precisa dar continuidade ao processo, proporcionando um ambiente alfabetizador para desenvolver potencialidades e formar escritores leitores.

Nessa perspectiva, torna-se importante estimular o aprendizado das crianças desde as mais tenras idades. Nenhum conhecimento em um ambiente letrado é em vão, pois pequenas coisas do cotidiano, desde que em um ambiente propício, contribuem para a melhor formação da alfabetização infantil e, assim, para a melhor estrutura escolar para a criança.

Assim, incentivar práticas de aprendizado em todas as faixas etárias e em todos os ambientes frequentados pela criança é de extrema importância, respeitando suas particularidades, dando-as a base necessária para a construção de futuros conhecimentos.

3 FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA DOCENTE: A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE INFANTIL

Neste capítulo, apresentarei os dados referentes à observação da prática docente, durante o período da pesquisa, em uma sala de aula da pré escola com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de um Centro de Educação Infantil (Ceinf) localizado em um bairro periférico em Campo Grande/MS.

Para o estudo de caso, realizei primeiramente uma pesquisa sobre como a professora participante da pesquisa chegou ao magistério, desde sua trajetória até a sua atuação como professora regente da série alvo da pesquisa. A prática docente foi observada para obtenção de dados, com a seguinte problemática: “Que ações pedagógicas foram realizadas a fim de formar uma criança leitora?” Assim, anotei as observações da prática e registrei os planos de aula referentes aos dias das coletas de dados. As atividades desenvolvidas no mês da observação foram: projeto de leitura, músicas, parlendas, histórias, brincadeiras, numerais. Porém, vou me concentrar nas atividades que são de leitura e escrita, para explicar o objetivo do letramento na educação infantil.

Sobre o trabalho com a leitura, o RCNEI aponta:

Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização da história etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário pode oferecer uma ideia distorcida do que é ler. (BRASIL, 1998, p. 141).

O método trabalhado, segundo a professora participante da pesquisa, foi eclético. Achei muito interessante observar que a professora trabalhou com a leitura e a escrita, durante o período em que estive na sala, de uma forma lúdica, visando proporcionar a construção do conhecimento por meio de projetos de leitura, o que atende aos objetivos propostos pelo RCNEI.

3.1 Roda de Leitura

Os gêneros textuais trabalhados foram: poesias, parlendas, histórias, músicas, receitas e outros. As literaturas infantis foram utilizadas durante a roda de leitura, que se desenvolveu da

seguinte forma: todas as crianças chegam e se sentam nas cadeiras, de tamanho apropriado para elas, que já estão arrumadas em círculo em frente ao quadro. A educadora senta-se na também em uma das cadeiras destinadas às crianças, ficando assim em uma posição que lhe permite estar à altura de seus olhos. De frente para as crianças, inicia a roda desejando boa tarde e incentivando algumas conversas informais. Após, canta com as crianças algumas músicas que elas conhecem, começando então a leitura da história. Em um dos dias observados, o livro escolhido pela professora foi "Bisa, Bia, Bisa Bel", de Ana Maria Machado. Foi feita a leitura e após muitas perguntas a professora pediu para que fosse feito um desenho sobre a história no caderno de desenho, para registrar a literatura.

Em outros momentos, observei que as crianças podiam criar um momento só seu manuseando os livros do canto da leitura. A fim de atender a proposta pedagógica de um projeto por bimestre, a professora desenvolveu o projeto de leitura cuja literaturas escolhidas foram os livros de Ana Maria Machado e, para a culminância do projeto, a obra "Menina bonita do laço de fita". A metodologia escolhida foi o de envolver a família nas leituras e, para tanto, a professora enviava os livros em uma sacolinha, juntamente com uma ficha e algumas sugestões para os pais ou responsáveis sobre como poderiam realizar uma leitura prazerosa da história. Após a leitura, os pais deveriam realizar algumas anotações, sendo elas: nome do livro, autor e o relato da história escrevendo o que entendeu. Por último, pedia-se que as crianças fizessem um desenho da história lida.

3.2 O que é literatura infantil e a finalidade da literatura

De acordo com Oliveira e Spindola (2008), o gênero literário infantil se destina ao público de determinada faixa etária, se é que assim se pode definir o desenvolvimento do leitor, uma vez que o que tem sido proposta é uma mudança de perspectiva: não podemos nos preocupar se tal obra é ou não adequada ao leitor-criança, importa que esse leitor, ao encontrar-se com o livro literário, faça por sua própria experiência e curiosidade a escolha o que deseja ler ou não. A faixa etária, segundo esse princípio, é o fator menos importante.

A Literatura Infantil é uma literatura que se destina a determinado público, porém "[...] não pode estar a serviço da moralização ou da doutrinação." (OLIVEIRA, 2005, p.?). É escolarizável (SOARES, 1999), serve ao ensino, mas não pode perder suas qualidades estéticas.

"A função primeira das histórias infantis é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens. O essencial é a qualidade de emoção e sua verdadeira ligação com a criança." (GOES, 1991, p. 18).

Assim, a literatura promove na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite de mundos de ficção, possibilitando que a criança agregue palavras ao seu mundo repleto de magia, para não somente entendê-las e usá-las mas desfrutar desse repertório no contexto da imaginação. (OLIVEIRA; ESPÍNDOLA, 2008).

3.3 Prática docente: integração entre as crianças e as famílias.

Segundo Barbosa et al (2007), é preciso entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas e normas. Ao lado disso, tem-se a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor a visibilidade a todo o percurso construído no processo da aprendizagem.

Freire (ANO, PÁGINA) afirma que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra". Antes de ler a palavra a criança lê o mundo: por meio de seus brinquedos, do seu quintal, de seus objetos e de livros ela pode visualizar, conversar, imaginar e criar o seu mundo. A criança pode construir ou desconstruir o aprendizado, pois é um ser em formação. Sendo assim, seu desenvolvimento passa por etapas e necessita do cuidar e educar no dia-a-dia, seja em um ambiente formal ou informal.

Presenciei essa construção do conhecimento no cotidiano das crianças do Ceinf. Nas conversas informais que aconteceram com algumas crianças, pude perguntar-lhes o que mais gostavam das atividades propostas em sala de aula, e elas me responderam que a hora do conto e o canto da leitura eram as mais agradáveis. E ainda perguntei-lhes se gostaram de participar do projeto de leitura da escritora Ana Maria Machado, ao que responderam que gostaram muito e aprenderam quem era a escritora e quais seus livros. Este projeto foi idealizado e planejado para ser realizado em conjunto com a família, a fim de levar a leitura aos lares a que não é acessível, valorizando-a como prática cotidiana.

As atividades do projeto foram norteadas pelo interesse das crianças na leitura dos livros de histórias, ocorrendo da seguinte maneira: na leitura de histórias, cada dia a professora levava um livro e, como é de costume, no primeiro momento apresentava o livro conversando sobre o

título, quem é o autor e quem fez as ilustrações ou desenhos. Tudo começou com a leitura da história “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. As crianças gostaram tanto que a história foi recontada, desenhada, dramatizada. Assim, com esse entusiasmo, a professora optou no seu projeto de leitura pela escolha das diversas histórias da literatura infantil dessa autora.

Essas fichas, ao serem devolvidas à professora, foram usadas da seguinte forma: durante a roda de segunda-feira, a professora ia questionando e incentivando a criança a contar sobre sua experiência com o livro, como foi a contação de história em sua casa, quem participou, se gostou, o que mais lhe chamou a atenção no livro e o que os pais fizeram. Questionava se eles riram, brincaram, acharam legal e o porquê de tais sentimentos. Também, perguntava quais mudanças no ambiente foram feitas, se a leitura aconteceu junto a almofadas, em um tapete ou na cama, se foi desligado o aparelho de televisão para proporcionar um momento prazeroso, entre outros aspectos.

Um belo exemplo foi de uma criança que narrou que seus pais fizeram um tapete com um montão de almofadas, desligaram o aparelho de televisão e foram ler o livro, todos deitados, e acabaram rindo muito juntos. Ele disse que gostou muito de ver toda a família lendo e feliz. Dessa maneira, percebo que a história que ele levou também envolveu a família e trouxe um pouco da vida de cada um para dentro da escola, valorizando a leitura e proporcionando diferentes momentos culturais de pais, filhos e escola, por meio da leitura, ou seja, da linguagem.

Observei que no primeiro momento foram trabalhadas as histórias por meio da oralidade. Os pais deveriam reservar um tempo especial e preparar um lugar aconchegante para que a leitura fluísse com prazer e sem interferências do ambiente doméstico, como televisão, animais domésticos e outros. Notei que a maioria dos pais conseguiu realizar esta atividade. Assim, pode-se dizer que a leitura cumpriu seu primeiro papel por meio da oralidade e que essa atividade proporcionou o incentivo à cultura e ao exemplo que os pais devem dar em relação à leitura, bem como possibilitou que a criança pudesse desenvolver hábitos de leitura e imaginação.

O segundo momento deu oportunidade para que cada criança narrasse sua história oralmente, ou seja, recontasse a história, mas não só a história do livro, como também a de cada criança, pois durante a roda a criança que entregava a “Mala Viajante” contava como seus pais fizeram a leitura, mas também acabava relatando todo o contexto físico de sua casa: se a casa possuía uma sala de estar ou não, quem morava naquele lar, entre outros aspectos que

mostravam as diferenças de cada família, como pais separados, pais que nunca viram, crianças criadas só pelos avós, por duas mães, ou a família tradicional, que se apresentou como a maioria.

Todo esse contexto relata momentos da linguagem oral na contação de histórias que acontece no ambiente escolar, ou no ambiente familiar, ambos direcionados para atingir um objetivo pré-definido no projeto de leitura.

Para Bakhtin, quando se trata da linguagem, não é possível deixar de lado o caráter ideológico e vivencial. É preciso considerar o contexto em que ocorre a enunciação, e não se pode entender a língua como produto acabado a ser transmitido. A língua é constantemente modificada, ela é viva. (CARDOSO, 2012, p. 14).

A comunicação acontece desde que o bebê nasce e passa por fases diferentes, envolvendo as pessoas do ambiente doméstico e a sociedade que o rodeia. Nessa socialização entre adultos, crianças, linguagem oral e contexto, vai acontecendo o letramento, pois por meio da escrita em letreiros, rótulos, livros, revistas, jornais, entre outros, a criança atinge um certo nível de letramento antes mesmo de chegar à escola. Para acontecer o letramento há que existir também a interação com o meio, com as pessoas.

Em relação a interação com o outro, Cardoso (2012) cita que:

Vigotski apresenta sua concepção de que é na interação com o outro que acontece a comunicação. Isso ocorre porque a transição do pensamento para a palavra tem de passar pelo significado e, como sempre, há algo oculto no que dizemos (vontades, necessidades, emoções); a compreensão envolve o verbal e o não verbal, que se encontra somente na interação com o outro. (CARDOSO, 2012, p. 11).

Segundo o autor, para Vigotski o indivíduo precisa do meio para seu desenvolvimento cognitivo ou da linguagem. Isto ocorre na transmissão de valores e no cotidiano, sendo importante os grupos sociais familiares e os não familiares, como a escola, onde acontece a leitura e a escrita.

3.4 Formação da criança leitora no ambiente escolar

Na prática de leitura, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a linguagem, a comunicação e o prazer de ler, assim como iniciar a construção do conhecimento da leitura de mundo por meio da imaginação, que atende dois grandes eixos do RCNEI, qual sejam, “Conhecimento de mundo” e “Formação pessoal e social”.

Durante o período de observação as atividades desenvolvidas foram: leitura oral, escrita, diálogos, desenhos, brincadeiras, contação de histórias, encenação, experiência, culinária e outras.

Essas ações pedagógicas foram ricas e estimulantes e respondem ao questionamento se a criança está sendo letrada na educação infantil. Percebi que estava acontecendo um nível de letramento com as crianças, pois estavam diariamente em contato com a escrita em suas diferentes formas (desenhos, livros, revistas, receitas, textos, etc.), e que as crianças conseguiam achar seus desenhos expostos, diferenciar o texto de um bilhete, uma música, seus nomes e de seus colegas, letreiros de festas, etc.

A literatura a respeito assume a existência de tipos de letramentos, no plural. Sobre o tipo de letramento das crianças que foi observado nessas aulas é possível dizer que:

É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11).

Para Soares (2006, p. 68), a leitura "[...] do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma 'tecnologia'), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos."

Portanto, diante dessa prática, com as atividades propostas em sala de aula e às vezes extensivas ao ambiente familiar, as crianças foram inseridas no mundo da leitura e da escrita, o que possibilita que sejam sujeitos de sua própria história. Logo, a partir da literatura sobre a temática do letramento, é possível dizer que essas crianças estão em um nível de letramento.

Retornando ao questionamento principal, "Que ações pedagógicas foram realizadas a fim de formar uma criança leitora?", foi realizada uma entrevista com a educadora participante da pesquisa, que apontou os seguintes elementos: observação e participação nas atividades práticas e planejamento diário, bem como o trabalho com projetos de leitura.

Durante o período de dois meses de observação, ao interagir com as crianças pude compreender que no dia-a-dia acontece o seguinte: rotina, roda/acolhida, atividade (direcionada e/ou diversificada), hora da história, brincadeira, lanche/refeição/higiene, atividades físicas, atividades extraclasse.

As atividades são planejadas e estão de acordo com o Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e com a Proposta Pedagógica do Ceinf Lúcia Ângela de Castro

Costa, que propõe a seguinte organização curricular para o Pré, no eixo da linguagem oral e escrita: o reconhecimento do nome, leitura de imagem e sua relação com o texto, leitura não convencional de diferentes gêneros textuais (poemas, parlenda, trava-língua, contos), desenvolver o gosto pela leitura, relatar experiências e histórias do cotidiano, etc.

Segundo Furtado (2008, p. 18), "[...] o planejamento constitui numa ferramenta que direciona o fazer pedagógico, favorecendo o desenvolvimento dos alunos em todas as suas potencialidades."

Portanto, essa grade curricular orienta o Plano de Curso e os Planejamentos Diários do professor para o seu fazer pedagógico. Como irei me ater ao tema letramento dessa base curricular, faz-se necessário especificar sobre o Conhecimento de mundo e linguagem oral e escrita, como diz nos RCNEI:

Conhecimento de mundo: Construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Importante que tenham contato com diferentes áreas e sejam instigadas por questões significativas. As diferentes linguagens propiciam a interação com o outro, emoções e a mediação com a cultura.

Linguagem Oral e Escrita: Importante na formação da criança e nas diversas práticas sociais. Como um meio de comunicação, expressão, representação, interpretação e modificação da realidade. Para que ocorra um desenvolvimento gradativo é preciso que as capacidades associadas estejam ligadas as competências linguísticas básicas (falar, escutar, praticar leituras e escritas). (BRASIL, 2009, p. 56).

Para Furtado (2008), é no momento da atividade que as crianças constroem os conhecimentos (físicos, lógico-matemáticos, e sociais) e ampliam o repertório acerca dos diferentes tipos de linguagem.

Para se comunicar, a sociedade se utiliza de diferentes tipos de textos e tem uma organização e estrutura de acordo com o enunciado. Uma atividade trabalhada em sala de aula foi o gênero textual receita, em que as crianças puderam fazer um doce de leite em pó. Os pais foram participativos e cooperaram com os ingredientes (leite em pó, leite condensado, achocolatado, bolacha maisena).

Para iniciar a receita todos colocaram a touca descartável e o avental, a professora foi colocando os ingredientes um a um e todos foram falando sobre a cor, cheiro e textura. Após ficar pronta a massa, a professora distribui uma massinha para cada um confeccionar um docinho e puderam saborear e ver se gostaram ou não, dando sua opinião. A atividade desse dia foi realizada na área externa e levaram para saborear uma bacia cheia de docinhos e outras guloseimas trazidas pelas crianças. A professora os levou para ao lado da quadra e todos se divertiram muito.

Outro momento planejado foi a aula de matemática: as crianças desenharam no caderno de desenho as quantidades: 2 latas de leite condensado, 8 colheres de achocolatado, 4 colheres de leite em pó, um pacote grande com 3 unidades de bolacha maizena.

Nesse sentido, o educador participou como facilitador da aprendizagem e as crianças, ao participarem ativamente, realizaram diálogo, ou seja, a linguagem oral, coordenação motora, socialização, compreensão do texto (a receita), desenho, matemática. Os educandos construíram seu próprio aprendizado e aumentaram seu repertório de letramento.

Verifiquei que a organização do tempo estava de acordo com o que o RCNEI denomina "Atividades Permanentes", as quais “[...] contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências da criança”. (BRASIL, 2009. p. 62).

A rotina garante segurança e estabilidade à criança pequena, colaborando com sua organização e espaço-temporal. (FURTADO, 2008). Dessa forma, o início das aulas com a roda (de conversa, de leitura ou de faz de conta), também mencionadas no RCNEI como atividade permanentes, “[...] constitui-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens na brincadeiras.” (BRASIL, 2009. p. 62).

No próximo tópico, trago os registros sobre o ambiente da sala de aula, bem como a prática docente e o sujeito histórico, a criança como centro na proposta pedagógica do letramento.

3.5 A prática docente – aula no dia-a-dia.

Segundo Furtado (2008, p. 10), “[...] o planejamento constitui numa ferramenta que direciona o fazer pedagógico, favorecendo o desenvolvimento dos alunos em todas as suas potencialidades.”

O Professor de creche deve planejar suas aulas, e para isso ele tem um suporte teórico, suporte humano (coordenação) e horas de atividade que deverão ser cumpridas no Ceinf conforme o cronograma, sendo que 3 horas semanais serão em casa.

O plano precisa ser seguido, mas deve ser flexível se necessário for, como por exemplo: a atividade planejada seria no ambiente externo, porém o dia amanhece chuvoso; ou acontece

um acidente (um exemplo ocorrido: a criança quebrou um dente e a professora acompanhou o mesmo até a unidade de saúde).

Para se executar um plano, há que se ter um objetivo e conteúdo. O conteúdo é o objeto de conhecimento, instrumento que permite ao aluno treinar ações, expressas por verbos contextualizados, que são as habilidades operatórias e que, em sua análise, instiga a inteligência e a aprendizagem significativa. Os objetivos caracterizam os aspectos que queremos que as crianças tenham assimilado depois de terem terminado as situações didáticas propostas. Os objetivos são referentes aos conteúdos que selecionamos. (FURTADO, 2008).

Ao seguir seu planejamento, o professor de Ceinf deve ter um olhar do cuidar e educar que, conforme o RCNEI, são indissociáveis para o atendimento das crianças de zero a 5 anos de idade.

Na entrevista feita com a professora participante, foi questionado como chegaram as crianças de sua turma no que se refere à oralidade, escrita e conhecimento de mundo. Segundo a professora regente da turma do Pré-I, a maioria já reconhecia no início do ano a escrita do nome próprio e estava começando a desenhar de uma forma próxima de objetos reais, porém alguns ainda apenas rabiscavam e pintavam suas folhas.

3.6 Depoimento da professora

A professora realizou um diagnóstico no início do ano com o objetivo de conhecer mais sobre a realidade da turma e aproximar-se da família das crianças com quem iria trabalhar durante o ano letivo. Para isso, em uma roda de conversa, perguntou com quem eles moravam. As respostas das crianças foram, posteriormente, confirmadas com os seus responsáveis. Dentre as 16 respostas, escolhi 3 para exemplificar:

- 1 - Criança A: pais separados - "Meu pai não ama mais a minha mãe."
- 2 - Criança B: mora com a avó, a mãe e um tio. O pai mora em outra cidade.
- 3 - Criança C: mora com pai, mãe, avó, tia, tio e irmão.

Dos 16 alunos, 9 moram com pai e mãe e 7 moram com mãe e parentes, porém sem a presença do pai.

A atividade, a partir do eixo "conhecimento do mundo social", teve o objetivo de reconhecer e valorizar a identidade pessoal e familiar, com o encaminhamento de falar sobre suas famílias: como é formada? Com quem moram? Quantas pessoas fazem parte da sua família?

A atividade pode proporcionar um eixo temático norteador e gerar novas aulas com o tema família (estilo pessoal e familiar no tempo atual e em outros tempos). As atividades de construção do conhecimento que envolve a criança, pais, responsáveis (parentes) e professores pode ocasionar o inter-relacionamento escola-família, bem como a compreensão de alguns comportamentos como agressividade, carência, participação e educação. Um modo de começar o cuidar e educar de uma maneira prazerosa e participativa no processo de ensino aprendizagem.

Perguntei à professora se havia outra atividade realizada no início do ano letivo que ela achava interessante citar como exemplo para se iniciar o letramento. A professora citou que após conhecer o histórico familiar, para se ter uma noção e até mesmo um início de diagnóstico do mundo da criança, trabalhou o nome e sobrenome da criança com o objetivo de identificá-lo e valorizá-lo. A metodologia trabalhada foi a apresentação da música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho e Edreata. As crianças ouviram e cantaram a música e foi realizada a leitura de um cartaz com sua letra, que depois foi afixado na sala. Também, fizeram ilustrações de partes da música, as quais foram coladas no caderno.

A música de Toquinho diz que: “Todas as coisas tem nome, casa, janela e jardim, coisas não tem sobrenome, mas a gente sim.” E a letra toda vai descrevendo o nome das coisas e enfatizando que as pessoas tem sobrenome. Portanto, nesse dia, as crianças puderam se apropriar de um conhecimento da linguagem oral e escrita e valorizar seu nome e sobrenome a partir da significação, quando a professora trabalhou essas habilidades.

Na prática docente acima, a metodologia tem muito da teoria piagetiana, pois a criança está tendo a oportunidade de construir seu conhecimento por meio de etapas cognitivas. O RCNEI também relaciona orientações didáticas sobre o nome, direcionadas ao trabalho com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Nesta faixa etária, mantém-se a importância da identificação pelo nome e acrescenta-se o interesse por sua representação escrita, a qual se manifesta em idades variadas, conforme as experiências anteriores com essa linguagem.

Alguns exemplos são dados para se trabalhar com nomes como: "reconhecimento do próprio nome nos pertences individuais, bem como os dos colegas, bingo, jogo da memória, dominó estes podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números, respectivamente, pelo nome dos integrantes do grupo." (BRASIL, 1998, p. 38).

A escrita e a leitura fazem parte do mundo infantil, antes mesmo de as crianças adentrarem os centros de educação infantil. Este mundo tecnológico da escrita proporciona o início ou a primeira etapa do letramento. Nesse sentido, Soares (2006) aponta que:

Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. (SOARES, 2006, p. 68).

A autora, explicando a diferença entre a habilidade de ler e de escrever, afirma que a habilidade de leitura está relacionada à decodificação da palavra escrita, à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, enquanto a habilidade da escrita relaciona-se ao registro das unidades de som e à capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor em potencial.

Vale destacar que o nome próprio é uma atividade que se trabalha o ano inteiro, por ser o nome próprio o que tem por objetivo principal a identificação da criança e de seus colegas, no ensino formal. É pelo nome que se começa a valorização pessoal e leitura das letras ou identificação das letras como transmissora de uma linda mensagem (seu nome).

No mês de setembro, por exemplo, a professora registrou em seu planejamento uma atividade com o nome próprio. No eixo "linguagem oral e escrita", colocou como conteúdos a serem trabalhados: o conhecimento e experiências mais significativas; escrita do nome. O objetivo, de acordo com o planejamento, foi escrever o nome copiando da ficha. O encaminhamento consistiu em: na roda, conversar sobre a importância do nosso nome, porque ele nos identifica. Comentar sobre a história que cada nome traz, como foi escolhido, seu significado, se gostam do nome que têm ou gostariam de ter outro nome. Entregar uma ficha com o nome para que as crianças copiem seus nomes no caderno.

Como no letramento não se pode deixar de ter um olhar para as atividades permanentes, já que fazem parte da formação integral da criança, neste dia as atividades de rotina foram: cantos diversificado - cantos de pintura, da brincadeira simbólica, da construção e da leitura. Depois do jantar: brincadeiras com música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo “letramento”, por se tratar de um vocábulo novo, porém não desconhecido nas literaturas de formação continuada dos professores, despertou-me o interesse em promover uma pesquisa sobre o tema, considerando-se que o fim é a “criança leitora”.

Letramento está relacionado às práticas sociais referentes à escrita. Existem diversos tipos de letramento. Reforço que este termo pode ser usado no plural, devido à complexidade para o seu entendimento, pois um indivíduo pode ser letrado, porém há que se identificar qual o nível deste letramento, enfim, do que se trata, qual o contexto.

Para o programa federal de formação de professores instituído em 2007, o "Pró-Letramento - formação continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental", o letramento

[...] é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2007, p.11).

É interessante destacar que as crianças que fizeram parte dessa pesquisa estão em um ambiente urbano e, como pode-se verificar, fazem parte de um contexto de práticas de letramento no seu dia a dia, porém, a criança, por estar em formação, necessita de um “olhar” atento para que os seus direitos de uma formação integral aconteça de fato.

Para que isto aconteça na educação infantil, o planejamento é o que direciona o fazer pedagógico, favorecendo o desenvolvimento das crianças em todas as suas potencialidades.

Portanto, o letramento está presente nos ambientes urbanos em quase todas as atividades do dia a dia, por meio das atividades de rotina, ou seja, a criança desde que levanta presença já no café da manhã os rótulos do leite, achocolatado, farinhas e outros, caracterizando assim as práticas sociais da escrita.

Isso acontece com maior frequência em ambientes urbanos. Em outros ambientes, como por exemplo o rural, a escrita pode não estar presente de forma tão frequente no cotidiano, uma vez que, ainda que também seja encontrada nas embalagens dos insumos ou dos alimentos adquiridos na cidade; nestes, o letramento está presente de outras formas.

Por isso, os estudiosos desse assunto relatam que um indivíduo pode ser analfabeto e letrado, e outro indivíduo pode ser alfabetizado e não letrado, devido à complexidade que este vocábulo envolve, já que depende da prática. A temática da formação da criança leitora e do

letramento na prática docente engloba essa complexidade. As crianças que fizeram parte desta pesquisa, conforme os dados obtidos, vivem em um ambiente letrado, porém isso não significa que todas façam uso, em seu ambiente doméstico e em igual medida, da leitura de livros literários ou não literários, revistas e outros.

A minoria das crianças do Pré-I que frequentavam até o momento da pesquisa o Ceinf Lúcia Ângela de Castro Costa no período vespertino, apresentou indícios de que estavam se desenvolvendo como crianças leitoras em seu ambiente doméstico. No ambiente formal da educação infantil todos estavam se desenvolvendo como crianças leitoras, devido à grande quantidade de livros e textos escritos, porém nem todos apresentavam o gosto pela leitura devido à sua vivência, sua experiência, sua “leitura de mundo”, ou seja, não relataram presenciar leituras de livros, revistas, jornais e outros em suas casas.

No que se refere à questão da prática docente no letramento, os projetos de leitura desenvolvidos pela professora durante o período de observação apontam que o letramento foi trabalhado por meio de diferentes dinâmicas na forma de ler e entender a escrita.

Considero, assim, que as práticas se mostraram de acordo com o RCNEI e a Proposta Pedagógica da escola, bem como com o que diz a legislação educacional acerca da educação infantil. O letramento foi trabalhado pela professora do Pré-I de uma forma lúdica e prazerosa.

Esta pesquisa pode contribuir para a reflexão dos professores e para as formações continuadas, nas quais o saber acadêmico deve ser compartilhado de uma forma mais consciente e em uma linguagem acessível ao mundo da prática na educação Infantil. Dada a importância do assunto e de grande relevância no meio da educação, novas pesquisas serão de grande valia para a continuidade deste tema.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem et al. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.
- CARDOSO, Bruna, **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.
- DIAS, Fernanda. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Letrônica**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 107-119, dez./2010.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986
- FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- FREINET, É. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- FURTADO, Ângelo Roberval. **Educação Infantil**: estudos e reflexões. Campo Grande: MS: EDITORA, 2008.
- GOES, Lucia Pimentel. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- GOULART, Iris Barbosa. **Piaget Experiências básicas para utilização pelo Professor**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação**: uma visão crítica. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

OLIVEIRA, Ana Arlinda; SPÍNDOLA, Arilma Maria de Almeida. **Linguagens na Educação Infantil III**; Literatura Infantil. Cuiabá: Edufmt, 2008.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.49-73

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEBEROSKY, ANA; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

Anexo A. Questionário aplicado pela professora regente às famílias das crianças.

Projeto de Leitura.

Pesquisa a ser respondida pela família.

1- Quantas pessoas há na sua família ? Quais as idades ?

Existe na família o hábito da leitura?

2- O que gostam de ler ? (Só responde quem respondeu afirmativo o número 2)

3- Já ouviram falar de Ana Maria Machado?

4- Vamos conhecer juntos essa escritora e suas obras ? Nos próximos dias você irá receber algumas instruções e informações do nosso projeto de leitura e esperamos contar com a colaboração de todos.

Anexo B. Resultados da pesquisa feita com as famílias.

Perfil das famílias

A pesquisa para o projeto de leitura feita com os alunos do pré 1-B do Ceinf Lúcia Ângela de Castro Costa nos permitiu conhecer um pouco mais de cada família. A turma é formada por vinte e quatro crianças matriculadas e vinte e três frequentes. Apenas uma pesquisa não retornou.

A pesquisa tinha apenas quatro questões a serem respondidas e uma quinta com um convite a conhecer mais da escritora Ana Maria Machado e do projeto de leitura, além de pedir a colaboração de todos.

Para analisar a pesquisa dividimos por questões: na primeira seria possível traçar o perfil das famílias, na segunda verificar as famílias que possuem o hábito da leitura, a terceira para saber o que leem e a quarta para saber quem já ouviu falar de Ana Maria Machado.

Para melhor compreendermos como estão organizadas as famílias do pré 1-B e traçar o perfil dessas, dividimos em cinco grupos diferentes. Os grupos ficaram assim estabelecidos.

Grupo 01 – Crianças que moram com os pais e irmãos.

Grupo 02 – Crianças que moram só com a mãe.

Grupo 03 – Crianças que moram com a mãe e a avó.

Grupo 04 – Crianças que moram com a mãe e os irmãos

Grupo 05 – Crianças que moram em famílias formadas por vários membros, entre eles avós, tios, etc.

O resultado ficou assim:

Grupo 01 – Nove crianças

Grupo 02 – Uma criança

Grupo 03 – Uma criança

Grupo 04 – Três crianças

Grupo 05 – Nove crianças.

Anexo C. Plano de aula de 4 semanas.

1ª semana	
ATIVIDADE	OBJETIVO
1º Pic-nic	Importância da alimentação saudável; Importância da partilha com o outro.
2º Projeto de leitura	Apresentar aos alunos e para conhecimento da família; biografia de Ana Maria Machado
3º Diversificada	Realizar atividades de: desenhos, pintura, encaixe, brinquedos.
4º Leitura e escrita de parlendas	Apresentar às crianças a escrita da parlenda e realizar a leitura diversas vezes.
5º Registro de quantidade	Desenvolver situações problemas utilizando estratégias pessoais para resolver.
2ª semana	
ATIVIDADE	OBJETIVO
6º Plantas que os seres humanos utilizam na alimentação	Compreender que as plantas estão presentes na nossa alimentação e de outros seres vivos.
7º Filme da bailarina	Compreender a importância de sermos persistentes com aquilo que sonhamos
8º Oralidade e registro através de desenhos	Propiciar a criança um momento pra falar dela e de suas preferências
9º Contagem oral e registro	Contar oralmente a quantidade de meninos e meninas que vieram a aula hoje e registrar
10º Plantas que os seres humanos utilizam na alimentação	Compreender que as plantas estão presentes na nossa alimentação e de outros seres vivos
3ª semana	
ATIVIDADE	OBJETIVO
11º Para realizar precisamos sonhar.	Compreender que quando temos sonhos devemos ir ao encontro dele.
12º Oralidade e registro através de desenhos	Proporcionar a criança um momento pra falar dela e de suas preferências
13º Contagem oral e registro	Contar oralmente a quantidade de meninos e meninas que vieram a escola hoje e registrar
14º Plantas que os seres humanos utilizam na alimentação	Compreender que as plantas estão presentes na nossa alimentação e de outros seres vivos
15º Para realizar precisamos sonhar	Compreender que quando temos sonhos devemos ir ao encontro dele.
4ª semana	
ATIVIDADE	OBJETIVO
16º Oralidade e registro através de desenhos	Relacionar oralidade à escrita
17º Função social do número	Reconhecer a função social dos números na nossa vida
18º Plantas na vida dos seres vivos	Compreender que as plantas estão presentes na nossa vida de várias formas
19º Campo Grande-nossa cidade faz 118 anos	Apresentar aos alunos um pouco da história de Campo Grande
20º Oralidade e Conhecimento da criança	Proporcionar a criança um momento para lembrar o que já aprendeu utilizando seu conhecimento já adquirido

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: a autora.