

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/619>

DOI: 10.47249/rba2022619

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2022 by Associação Brasileira de Alfabetização. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM CRIANÇAS PEQUENAS: POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO

LITERACY PRACTICES WITH YOUNG CHILDREN: POSSIBILITIES IN LITERACY

Mellina Silva

Universidade Estadual de Campinas
mellina@unicamp.br

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Universidade Estadual de Campinas
alguedes@mpc.com.br

RESUMO

Este artigo busca dar visibilidade às práticas de letramento com crianças pequenas, que muitas vezes se desenvolvem de forma pouco documentada ou mesmo sem reconhecimento/valorização por parte de seus participantes. Trata-se de um estudo que dirige o olhar aos relatos que as professoras de crianças entre quatro e cinco anos contam em relação às práticas que desenvolvem em suas rotinas de trabalho, especificamente à alfabetização. A fundamentação teórica se fundamenta na História Cultural, permitindo, portanto, no âmbito da educação, a problematização dos modos próprios dos fazeres no cotidiano. O estudo se referencia em uma pesquisa desenvolvida na região de Campinas (São Paulo) que adotou a abordagem metodológica da História Oral. As falas das professoras dão visibilidade a diversas propostas de trabalho pedagógico destacando-se nos relatos uma perspectiva lúdica presente no ensino da língua escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article tries to give visibility to the initial reading instruction with little children, that many times are developing with an unnoticed way or without recognition for your participants. This is a study that looks at the reports that teachers of children between four and five years old tell in relation to the practices they develop in their work routines, specifically literacy. The theoretical foundation is based on Cultural History, allowing, therefore, in the context of education, the problematization of the specific ways of doing in everyday life. The study takes to reference a research made at the Campinas region (São Paulo), that adopted as methodology the Oral History. The teachers' speeches give visibility to several pedagogical work proposals, highlighting in the reports a playful perspective present in the teaching of written language.

Keywords: Child Education. Literacy. Literacy. Pedagogical Practice.

Considerações iniciais

Ler histórias, escrever bilhetes, produzir cartazes, aprender uma nova letra de música, anotar uma receita, distribuir os crachás na roda da conversa, ordenar a rotina do dia, eleger o filme a ser assistido, acessar a internet e tantas outras práticas de letramento (KLEIMAN, 1995) fazem parte do cotidiano das salas de Educação Infantil (EI). Esses encontros com a prática escrita permitem às crianças pequenas a compreensão do mundo letrado e o início do processo de alfabetização¹. Portanto, muitas vezes esse encontro se desenvolve de maneira pouco documentada ou mesmo sem reconhecimento/valorização por parte de seus participantes – professores, crianças e escolas.

Para melhor compreender os desdobramentos do encontro entre as crianças pequenas e o mundo das letras, apresentaremos, neste artigo, as muitas maneiras que as professoras de crianças entre quatro e cinco anos elaboram em suas rotinas de trabalho referentes à alfabetização. Este estudo² utilizou como metodologia de pesquisa a perspectiva da História Oral (HO), a qual propõe a escuta e o registro das vozes dos sujeitos comuns que, neste caso, se volta às narrativas das professoras sobre seus fazeres pedagógicos.

Buscaremos contextualizar tais fazeres considerando o diálogo com os pressupostos da História Cultural (HC), entendendo que as práticas socioculturais são construídas ao longo da história da humanidade, admitindo apropriações, usos e reempregos próprios dos sujeitos históricos.

1. História Cultural e o espaço escolar

Antes de visualizar as práticas de letramento nas rotinas de trabalhos das professoras de crianças de pré-escolas (crianças entre quatro e cinco anos) cabe explicitar o campo da História Cultural, em especial na Educação.

Compreender os pressupostos da História Cultural (HC), como o entendimento de que as práticas culturais se desenvolvem em meio à história da humanidade configurando modos de fazer e comportamentos próprios a cada época, permitem a problematização sobre as apropriações, usos e reempregos dos fazeres no cotidiano. Nesse sentido, ouvir e registrar a voz dos sujeitos que estão às margens das discussões pedagógicas, como é o caso das professoras da Educação Infantil, pode possibilitar a visibilidade de práticas dos sujeitos comuns, ordinários, como diria Certeau (2014); muitas vezes invisíveis aos olhos dos próprios protagonistas de suas artes de fazer. As profissionais (professoras, agentes, monitoras, cuidadoras) ligadas à infância, historicamente tiveram sua função e imagem associadas ao assistencialismo e ao cuidar, distanciando-se do profissionalismo pedagógico e acadêmico, como apontam estudos anteriores (VIEIRA, 1999; PINHEIRO, 2006).

A HC, tendo em vista a perspectiva de Certeau (1985), possui como uma de suas particularidades questionar a história oficial que, durante muitos séculos se sustentou em estudos que privilegiaram o olhar do herói, do conquistador, do colonizador, em detrimento do olhar à história cotidiana, que leva em consideração também a visão do homem comum (da mulher comum), do ordinário, do ignorado, do desvio, da brecha. Assumindo esse referencial para olhar para dentro da escola, pode-

1 Kleiman, já em 1995, explica que a alfabetização se constitui uma das muitas práticas de letramento, alertando, portanto, que alfabetização e letramento não podem ser tomados como sinônimo. Soares, em 1998 [2009], retomando os dois conceitos, explicita as diferenças existentes entre eles.

2 Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, já defendida. Cadastrada na Plataforma Brasil sob número de identificação CAAE: 89010618.0.0000.8142

mos compreender, com as narrativas das professoras, como acontece a aproximação das crianças do mundo letrado. O reconhecimento de outras histórias, a busca pela compreensão dos usos que as professoras fazem das orientações que recebem e dos cursos de formações dos quais participam, permite a visibilidades às práticas pedagógicas cotidianas, uma vez que elas raramente são publicizadas. Ouvindo e registrando essas outras histórias também nos coloca a par de rotinas de trabalho planejadas e de posturas pedagógicas próprias da EI.

Voltar o olhar para os dizeres das professoras sobre seus fazeres significa compreender que essas profissionais, ao receberem orientações formativas e tomarem ciência de seus deveres, também se tornam produtoras de reflexões sobre seu próprio trabalho. Com base na perspectiva da HC, assumimos o caráter de (re)construção contido nas ações dos sujeitos frente às solicitações do cotidiano. No contexto deste estudo, acreditamos que as professoras, frente às propostas sugeridas pelas diretrizes da instituição escolar, as demandas das crianças e das formações que recebem procuram adequá-las às suas rotinas de sala de aula, atuando como sujeitos reflexivos, questionadores e provocadores de dúvidas (FREIRE, 1996).

Ginzburg (1989), importante teórico da HC, considera que adotar um olhar e uma escuta atenta às manifestações que incidem do cotidiano, pode configurar um modo de compreender e de se aproximar de operações mentais complexas, de resistências e de invenção, que se confundem com a existência do próprio homem. Parte das características de trabalhos com a HC se volta a refletir sobre práticas cotidianas que a ciência considerada positivista não valoriza ou incorpora em seu escopo (PIMENTEL e MONTENEGRO, 2007). Os conhecimentos provenientes da rotina da vida, das sabedorias populares, da incerteza, da intuição, foram, ao longo da história dos métodos reconhecidos como científicos, associados ao não cumprimento da ordem e da norma.

Ginzburg (1989), ao retomar os fundamentos de um paradigma indiciário para investigações da ciência, valoriza saberes elementares que remontam à história do homem caçador – farejar, detectar pequenos sinais, interpretar, classificar. O autor compreende que os saberes próprios da expressão humana são “formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, suas regras não se prestam a ser formalizadas, nem ditas” (GINZBURG, 1989, p. 179). Exemplifica a presença de um paradigma indiciário dando visibilidade à identificação de uma racionalidade investigativa metodológica em três figuras históricas diferentes: Morelli (um perito em história da arte), Sherlock Holmes (personagem criado por Arthur Conan Doyle) e Freud. Os três, segundo relata Ginzburg (1989), se pautam na observação de pormenores, que se tornam assim pistas e rastros para a chave na busca da elaboração do conhecimento: Morelli, para reconhecer a autenticidade de obras de arte; Holmes, para solucionar os casos de mistério policial, e Freud, para elaborar uma nova perspectiva de entender doenças psíquicas, como a histeria.

O modelo indiciário proposto por Ginzburg (1989) constitui-se por considerar, dentre dados de uma investigação, sinais, indícios, pormenores muitas vezes imperceptíveis que podem ajudar a remontar o entendimento da realidade estudada, prestando atenção, por exemplo, em atitudes, gestos e hábitos. Nas palavras do autor, “[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis” (Ibidem, p. 144).

Certeau (1985), ao considerar a análise das práticas cotidianas ordinárias (assim denominadas), destaca três aspectos essenciais para a compreensão das operações dos sujeitos frente àquilo que lhes são instados a fazer dentro do contexto de uma sociedade de consumo como a ocidental. O tripé que o autor destaca caracteriza-se em aspectos estéticos, éticos e polêmicos. O aspecto estético corresponde às diferentes maneiras dos indivíduos utilizarem/manipularem objetos, lugares e linguagens. O modo como os sujeitos se apropriam de palavras e objetos diz respeito à forma com que estes produzem ou criam a partir do que lhes é dado ou imposto. O aspecto ético refere-se à recusa do sujeito em enquadrar-se na ordem, “é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado na realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa” (CERTEAU, 1985, p. 8).

E o aspecto polêmico diz respeito à relação de forças. As práticas cotidianas desenvolvem-se no lugar em que os mais fracos se confrontam com os mais fortes, exemplificando com a antiga tradição da caçada, em que o caçador, em terra alheia, caça furtivamente. A caça furtiva, descrita por Certeau (1985), apoia-se nas ações dos sujeitos em agir sobre os espaços, com sutilezas e sabedorias disfarçadas atribuindo-lhes vantagens e benefícios.

A HC, como base teórica para a compreender a educação e a escola fazem com que os sujeitos escolares se tornem protagonistas e produtores de conhecimento, sendo autores de mudanças, criativos e inventivos.

Embora não seja identificado como um autor da HC, Freire (1996), educador renomado brasileiro, ao dirigir textos aos professores, salienta a importância de eles acompanharem as mudanças educacionais que lhes são apresentadas. Ou seja, Freire (1996) coloca em relevo a sabedoria das profissionais da educação, reconhecendo-as como autoras de suas próprias práticas. Ele recomenda (sempre) que se busque compreendê-las, ao mesmo tempo realizando o exercício de duvidar, questionar, discordar, e não aceitar o que não favoreça uma educação voltada para a autonomia, para a reflexão das pessoas.

A HC nos oferece uma maneira de olhar as práticas cotidianas escolares a fim de decifrar códigos, problemas, enigmas. Ao nos proporcionar o aguçamento do olhar e a sensibilidade, a HC nos ajuda a entender possíveis pistas sobre a compreensão das professoras sobre suas realidades. A complexidade desta tarefa exige um olhar cauteloso e escuta atenta por parte do(a) pesquisador(a), pois de acordo com Ginzburg (2002, p. 99) “seria uma ingenuidade positivista. Mas os textos têm fendas. Da fissura que indiquei, sai algo do inesperado”.

2. A História Oral, as narrativas e os fazeres pedagógicos

Ao tentar nos aproximar da perspicácia das três figuras históricas citadas por Ginzburg (1989) – Morelli, Sherlock Holmes e Freud – destacaremos neste capítulo as narrativas das professoras sobre suas rotinas de trabalho. Percebemos em suas falas a busca de uma aproximação entre as crianças e o mundo escrito.

Ressaltamos que em alguns momentos, nos deparamos, com narrativas que nos pareciam corriqueiras e usuais e, tivemos que nos atentar, buscar pistas para entender um fazer pedagógico para além do habitual, algo que não nos fugisse do olhar.

Antes de nos ater as narrativas, faremos uma breve apresentação da metodologia de pesquisa – História Oral – utilizada no estudo.

2.1 A História Oral

A metodologia da pesquisa adotada no trabalho desenvolvido pautou-se na perspectiva teórica-metodológica da História Oral (HO). A HO toma como fonte de dados os depoimentos orais, contemplando-os como uma fonte documental tão valiosa como os demais documentos escritos que participam da geração de dados de um estudo. A HO se fundamenta, entre alguns aspectos, na possibilidade de construir versões aos fatos históricos oficiais. Nela perpassa o trajeto da escuta da história do outro até a elaboração do discurso escrito. Para tanto, o texto final deve respeitar os modos de enunciação de seus depoentes, lembrando aos leitores “as origens orais do texto que estão lendo” (PORTELLI, 2001, p. 13).

Desse modo, os depoimentos gerados neste estudo partiram de conversas (entrevistas) entre a pesquisadora e as professoras da Educação Infantil (EI). Durante as entrevistas, as memórias do tempo presente narradas pelas professoras a respeito de seu fazer pedagógico, tornou-se material sobre histórias de modos de fazer docentes acessíveis e socialmente compartilhado a outras professoras. O conceito de narrativa, dentro do contexto de uma pesquisa de HO, segundo Alberti (2004), é definido e explicado da seguinte forma: “a passagem da experiência – daquilo que foi vivenciado – em linguagem recebe o nome de narrativa, entendendo-se narrativa como a organização dos acontecimentos” (ALBERTI, 2004, p. 92). Por essa perspectiva, os relatos das professoras ouvidas neste estudo se configura como narrativas que apresentam depoimentos sobre suas práticas cotidianas de trabalho no contexto da EI.

A escolha metodológica pela HO parte também do compromisso de dar visibilidade ao que se produz cotidianamente nas escolas. Estes fazeres, muitas vezes, não são reconhecidos pela história oficial, nem pelos documentos orientadores que regulam a educação formal. Como já mencionado, a HO caracteriza-se por considerar as fontes orais tão relevantes quanto as fontes documentais. Isto é, faz parte da pesquisa inserir como documentos válidos os depoimentos dos sujeitos participantes. Também faz parte do trabalho cotejar as narrativas com os documentos formais, com o propósito de ampliar os horizontes do tema focado, abrindo a possibilidade para o reconhecimento de que se busca inserir à história oficial a versão do grupo social ouvido.

Neste aspecto, o confronto que o pesquisador estabelece entre o que lhe é narrado pelos entrevistados e os documentos concernentes ao contexto é um dos pontos que difere a HO de pesquisas que tomam apenas a entrevista como fonte de dados. Ao confrontar as atuais pesquisas sobre letramento e alfabetização com as falas dos entrevistados pode-se enriquecer as compreensões e as interpretações que as professoras (os sujeitos comuns) fazem do que é produzido e divulgado na academia; também nos revelam as formações iniciais e/ou continuadas por quais elas perpassaram, pois, as narrativas apresentam marcas pedagógicas que estão impressas em seus fazeres cotidianos, próprios de vertentes teóricas pedagógicas, como veremos a seguir.

Amado (1995) ao problematizar as entrevistas como recursos para a construção de documentos, na perspectiva da HO, enfatiza que as fontes orais quando “submetidas a contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo” (AMADO, 1995, p. 134). Partir, portanto, das memórias, de relatos de experiências de professoras de um determinado segmento da educação básica como a Educação Infantil, pode ser uma das formas de trazer à tona versões sobre fazeres pedagógicos que não estejam em nenhum outro documento de referência para a educação.

Portelli (2016), outro pesquisador renomado do campo da HO, ao relatar algumas de suas experiências como entrevistador ao longo de sua extensa trajetória com diversas pesquisas, enfatiza o mergulho e a imersão que o pesquisador realiza nos momentos das entrevistas:

A maneira como entrei nessas casas definiu o jeito como saí delas. Eu sinto que se uma pessoa não sai de uma entrevista modificada, ela está perdendo tempo. As mudanças podem ser imperceptíveis, mas vão se somando ao longo dos anos e nos fazendo ser o que somos enquanto indivíduos, não apenas enquanto estudiosos ou ativistas (PORTELLI, 2016. p. 44).

A escolha pela perspectiva metodológica da HO afirmou-se pela escuta das narrativas de professoras da Educação Infantil e sua incorporação ao discurso acadêmico em forma de texto científico configurando-se como mais uma maneira de enxergar a educação e os fazeres pedagógicos. A opção pela HO para guiar nosso olhar se ancorou na busca de construir mais uma versão da história, permitindo assim, tal como afirma Portelli (2001) a respeito da contribuição de cada depoimento recolhido, “a verdade da possibilidade” (PORTELLI, 2001, p. 34).

2.2 As narrativas e os fazeres pedagógicos: alguns fragmentos

Retomando o que já foi enfatizado, nosso interesse se voltou a conhecer, as rotinas de trabalho com a leitura e a escrita de professoras com as crianças entre quatro e cinco anos que frequentam a EI. Para isto, selecionamos alguns trechos das entrevistas realizadas procurando identificar as posturas e práticas das professoras frente as demandas das crianças ou mesmo das exigências escolares.

Os recortes das falas referem-se às entrevistas realizadas com quatro professoras da EI, região da cidade de Campinas, estado de São Paulo. Três critérios foram estabelecidos para se chegar às entrevistadas: professoras que atuavam com crianças entre quatro e cinco anos de idade na EI, professoras de escolas públicas e professoras que demonstravam comprometimento com o fazer pedagógico. Este último critério leva em consideração o que Freire (1996) qualifica como segurança, competência profissional e generosidade pedagógica.

A opção em entrevistar professoras que estavam trabalhando com a faixa etária de crianças entre quatro e cinco anos tomou como base a percepção de que as crianças maiores (no contexto da EI) seriam mais suscetíveis às práticas de alfabetização e de letramento, em relação às crianças menores. Importante ressaltar que essa escolha não exclui as possibilidades de fazeres pedagógicos que envolvam a língua escrita na rotina de crianças pequenas, entre zero e três anos.

A entrevista com cada uma das professoras seguiu um mesmo protocolo: apresentação da entrevistadora e entrevistada, explicação dos objetivos da pesquisa; exposição e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preenchimento do perfil individual e, por fim, pedir que a conversa pudesse ser gravada. Destacamos que para incentivar e iniciar a conversa com as professoras, no começo de cada entrevista dispúnhamos alguns desenhos de crianças com tentativas de escritas³, ilustrando que a alfabetização e o letramento fazem parte da curiosidade infantil. Tal procedimento – levar desenhos para mostra-los – tinha como um de seus intuitos aproximar as realidades vividas entre pesquisadora e entrevistada e também motivar memórias em relação ao trabalho pedagógico com crianças pequenas, compartilhando um conhecimento profissional comum. Esse recurso se apoia na ideia de se fornecer muletas de memória assim como Von Simson (1991) o fazia ao levar fotografias para suas entrevistas e Autor X, (2002, p. 23) ao levar livros.

³ Os desenhos selecionados para levar a campo foram disponibilizados por uma das autoras deste estudo que também é professora da EI, em uma creche universitária.

Após cada entrevista realizada nos debruçávamos sobre as impressões e observações que havíamos colhido dos momentos de cada conversa, contando também com a gravação. Fez parte dos registros as anotações no caderno de campo. Ao final da realização das transcrições de cada entrevista, enviávamos, por e-mail, esta transcrição, para que a professora narradora pudesse acompanhar o processo e fazer considerações levantando pontos sobre sua própria fala. Portelli (1996) chama atenção para este processo, destacando a coautoria assim configurada em trabalhos com a HO, uma vez que entrevistador e entrevistado têm a possibilidade de construir juntos o documento final.

A professora Joana⁴ iniciou a sua carreira no magistério bem jovem, com 25 anos. Hoje, passados dez anos como professora da EI relata a sua experiência na área. Afirma já ter feito duas pós-graduações e procura se atualizar em cursos e formações, sejam eles oferecidos pela prefeitura ao qual trabalha, seja por iniciativa própria.

Em nossa conversa a professora relatou que estava com uma turma de crianças de cinco anos (no ano da entrevista). E, as vivências propostas por ela para aproximar as crianças da leitura e da escrita faziam parte da rotina e não eram atividades voltadas ao ensinar a ler e escrever; pelo contrário, as atividades adentravam a sala em diversas situações. Nas palavras da professora:

“Dois dias na semana a gente tem a escolha das salas, nos ateliês. Aí, assim, de quinta a gente tem até o empréstimo de livro ou a gente vai até a biblioteca (...). O que tem ocorrido mais: livros que eu leio eles acabam pegando emprestado, os livros que eu leio.

Quando eu leio eu faço o registro no livro da vida⁵ também, coletivo, que é um instrumento da pedagogia Freinet, não é muito formal, assim. É um livro de registro da turma, tem as votações, combinados, o que tem muito, né, é o registro de escrita, né. Até um dia desses no ateliê que eu dei um vídeo e fiz uma reescrita. Então, é permeado, mas assim, se você olhar não tem aquele momento de atividade da escrita, tem criança que vai trazendo, ela vai reconhecendo as letras, os nomes, é um movimento de escrita, né.”

Neste pequeno trecho da narrativa da professora Joana, podemos destacar uma aproximação entre as crianças, a leitura e a escrita, muito particular e permeada de sentidos. Sentidos que são construídos no cotidiano com as crianças, como por exemplo, quando ela cita a reescrita de um vídeo que assistiram juntos. Podemos destacar que a escrita adentra a sala de aula sem a pretensão de ensinar o Sistema de Escrita Alfabético (SEA), mas ela faz parte da rotina e complementa uma atividade desenvolvida. Kleiman (2005) afirma em seus estudos sobre o letramento que uma prática de letramento é o “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005 p. 10).

Desta forma, a atividade relatada por Joana assinala um fazer pedagógico que, além de fazer parte de outra atividade, ainda possibilita reflexões sobre a escrita dentro de um contexto elaborado.

4 Os nomes das professoras entrevistadas são fictícios.

5 Livro da Vida – instrumento da Pedagogia de Célestin Freinet. “De acordo com a metodologia Freinet, durante a conversa livre de chegada e durante a avaliação do trabalho diário, a professora anota o máximo possível do que as crianças contam, dizem, fazem e observam [...]. O livro da vida é um relatório, formado por textos livres, que marca o que acontece, o que se vive. Procura ser um reflexo da vida da sala de aula feito no grupo e pelo grupo, podendo conter vários materiais que auxiliam o registro escrito, como desenhos, pinturas, colagens, fotos, etc.” (BARBOSA, 2006, p. 103).

Notamos na fala da professora que o seu fazer pedagógico se aproxima muito dos estudos do letramento e de práticas que envolvam a pedagogia pautada em Celestian Freinet, como ela mesma pontua. Desta maneira, percebemos o quanto a professora se engaja com a escrita (o uso do livro da vida com a turma) e como, em seu relato, esse fazer consegue aproximar as crianças de práticas escritas de maneira contextualizada.

Marina foi a segunda professora entrevistada. Ela é professora há 12 anos e atualmente não participa de nenhuma formação continuada, mas lembra que já participou de muitas e em sua maioria o tema abordado foi a alfabetização. No momento da entrevista ela era professora de uma turma numerosa de crianças (26 crianças) com cinco anos. A professora Marina relata que trabalha com a leitura e a escrita de maneira sistematizada e planejada. Salienta que as atividades de alfabetização são permanentes e todos os dias conversa com as crianças sobre as letras e como as usamos para escrever palavras. Em um trecho de sua entrevista ela conta:

Eu procuro trabalhar muito a oralidade com eles. Tem a Hora da Leitura, que são todos os dias, todos os dias! Geralmente, de acordo com o tema eu já trabalho a atividade. No momento, nós estamos trabalhando o caderno de atividades (...). Ontem, por exemplo, eu trabalhei duas atividades de matemática, né. Eu queria que eles registrassem o numeral e depois a quantidade do numeral.

No trecho apresentado da entrevista com a professora Marina, notamos em sua fala uma preocupação em alfabetizar as crianças e a importância que ela deposita nos registros que as crianças fazem. Segundo nos relata, ela utiliza a leitura como ponto de partida para iniciar uma atividade de escrita e ainda refletir sobre a estrutura da língua (uso do caderno de atividades). Sua rotina contempla práticas que muitas vezes podem passar despercebidas em seu valor simbólico, e ao mesmo tempo fundador, para que as crianças se apropriem da escrita. Quando ela enfatiza que a leitura é realizada todos os dias como introdução à alguma atividade, consideramos que nesse tempo, que é coletivo, a professora oferece às crianças aspectos da língua que por vezes não são alcançados em atividades posteriores e de registros, como por exemplo, ao ler um livro. Nestes momentos as professoras, em geral, mostram a capa, informam quem são os autores e ilustradores, dedicando-se a uma performance para ler. Nesse momento introdutório da leitura, conceitos básicos sobre o funcionamento da língua escrita, como por exemplo sua linearidade, que lê-se da esquerda para a direita, e sobre sua estrutura, o espaçamento entre os parágrafos, que as palavras são unidades divididas entre espaços, etc., são compartilhadas com as crianças.

A descrição da leitura em voz alta, relatada pela professora Marina faz ver as muitas possibilidades de reflexão que os professores abrem às crianças ao realizar esse tipo de leitura. Sobre a questão simbólica que percorre o ato de ler, Silva (1999), pesquisador da leitura, afirma que ler é “uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p. 16). Em outras palavras, ler constitui um ato social, que envolve o texto, o autor, o leitor, os ouvintes, proporcionando interpretações e, por conseguinte uma compreensão do que foi lido.

Igualmente à professora Marina, a professora Julia relata que também realiza a leitura diária. Julia é professora da EI há quatro anos e desde que iniciou na carreira docente já realizou duas pós-graduações, uma com enfoque na EI e outra em Artes. Dessas formações das quais participou, destaca a importância de trazer o lúdico e a brincadeira como base do fazer pedagógico. Assim, segundo conta, aproxima as crianças da leitura e da escrita com jogos e brincadeiras:

“A gente faz a roda todos os dias, e na roda quase todos os dias a gente lê algum livro. E outra coisa que a gente faz na roda, em relação à função social da escrita, a gente lê bilhete. Então, toda vez que eu colo um bilhete no caderno eu leio esse bilhete. Ou às vezes a gente acha umas palavras nos livros, bem difíceis, pergunto para eles o que eles acham que é. E, aí eu vou explicando alguns vocabulários, escrevo as palavras desconhecidas para eles.

A gente tem a chamadinha também. Hoje todas [as crianças] identificam a escrita do seu nome e a escrita do nome do colega e a gente faz várias brincadeiras, na hora do crachá. Uma que eu faço: eu escondo a letra e vou liberando uma por uma para ver se eles adivinham de qual criança que é, ou eu dou uma dica, pego o crachá de uma criança e falo: “- Tem essa letra!” e, eles vão tentando adivinhar de quem é que tem aquela letra. Às vezes, eu levo para roda o alfabeto móvel, aí eu monto o nome de uma criança faço chamadas assim, eu peço ajuda para eles montarem.

A gente faz pesquisa escrita no computador, né. A gente pesquisa animais, vem para o laboratório de informática pesquisar sobre o animal. Eu vou falando, perguntando: “- Qual letra você acha que é? E é legal porque alguns já conseguem identificar o som das vogais, sabe? (...) E aí, eles escrevem o animal e a gente vai pesquisando. Então é o momento que eles também conseguem... e tem uma função, eles estão escrevendo o nome do animal no computador para pesquisar sobre ele. E, eu entro muito nessa questão fonética, sabe? “- Vamos tentar escrever Gabriel, como você acha que escreve Gabriel? Qual é o GA, mas, o GA tem no gato, também”. Eu sempre faço essas associações, então alguns já estão tendo essa consciência, sabe? Fonológica.

No trecho da entrevista da professora Julia pudemos notar em sua fala a menção às diferentes maneiras que ela utiliza as brincadeiras para integrar a leitura e a escrita à rotina das crianças. O momento da chamada, ou “Chamadinha” com os nomes das crianças, incentivam as mesmas a refletir sobre o alfabeto e os sons das letras, demonstrando um trabalho voltado à consciência fonológica (já recomendada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e retomada com maior ênfase pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Essas práticas de trabalho que envolvem a leitura de pequenas palavras, citadas no depoimento de Julia, combinam propostas de reflexões sobre as letras do alfabeto por meio de brincadeiras ou de cantigas. Ela comenta os variados recursos que utiliza para abordar a conversa: brincadeiras com o crachá, apoio no alfabeto móvel. Vemos, portanto, modos de fazer (Certeau, 2014) particulares de cada professora de se apropriar das orientações à EI, de como transformam os conhecimentos que recebem em práticas pedagógicas e de como reinventam a rotina de trabalho junto às crianças.

Nos dizeres de Julia, percebemos que ela tem ciência da aproximação que oferece às crianças dos conhecimentos acerca da língua escrita. Ao trazer a preocupação em relacionar o som das letras com a escrita, ela demonstra em sua rotina de trabalho que a reflexão sobre a escrita das palavras é uma atividade usual e que por vezes ela acontece de maneira natural, por exemplo, quando ela descreve a atividade de pesquisa na sala de informática. A atividade tinha um enfoque – pesquisar

sobre a vida dos animais – mas, que também se utilizou do tem a para explorar a reflexão sobre a escrita das palavras pesquisadas. A professora Julia poderia abordar a escrita do nome dos animais de diferentes maneiras, mas opta (invisivelmente) por questionar com qual letra se escreve e qual o som que a letra/sílaba apresenta.

Esse processo de reflexão sobre as letras do alfabeto, identificá-las e nomeá-las, fazem parte da alfabetização. Soares (2009) retoma algumas discussões sobre o processo de alfabetizar e lembra que ele se refere ao ato de ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar o sistema alfabético. Quando a professora Julia relata que utilizava os próprios nomes das crianças para pensar sobre as letras, enfatiza uma prática pedagógica que aproxima a criança de seu mundo real (nome), de sua identidade como sujeito social, ao aprendizado da escrita.

Um outro ponto que merece destaque na fala de Julia é o quanto ela se preocupa com a formação de seus alunos. Ela ressalta o papel da leitura diária – neste aspecto, semelhante ao fazer relatado pela professora Marina, acrescentando a leitura de bilhetes e informativos para valorizar ainda mais a experiência de ler como função social. Kleiman (2009) chama a atenção da introdução de leituras e escritas inseridas no cotidiano infantil como uma maneira de favorecer a circulação de práticas de letramento e a compreensão das crianças em relação aos modos de emprego pelas pessoas ao funcionamento e ao uso social que elas atribuem à leitura e à escrita, como por exemplo a leitura de bilhetes e de informativos.

A quarta entrevistada foi a professora Carla. Ela é professora da EI há 16 anos e possui pós-graduação com enfoque em pedagogias da infância. Na época da entrevista estava com uma turma de crianças de cinco anos e sua sala tinha 13 crianças frequentes. Em seu relato ela apresenta uma rotina pedagógica muito próxima ao das professoras entrevistadas enfatizando a leitura oral diária, as brincadeiras e o uso da escrita coletiva como aproximação das crianças com a língua escrita.

“Na rotina, a primeira coisa que a gente faz é a roda, tem a questão da chamada, do reconhecimento do nome e aí já entra a questão do letramento. Além disso, a gente tem uma visita na biblioteca, uma vez por semana, que tem a contação de história e o acesso aos livros do acervo da biblioteca. Eu já trouxe coisas impressas, então, jornal, por exemplo. Que são coisas que a gente tem na nossa vida mesmo, na sociedade, então, revistas, jornal. Já levei eles na internet para ver receitas, registros de receitas, que é uma coisa usual e que a gente desenvolve a questão do letramento.

E, aí a gente faz algumas brincadeiras de caça-letras. Então, eles caçavam as letras do alfabeto pela escola e a gente foi montando o alfabeto, assim, na parede. Então, era o trabalho com a letra A, achava a letra A, a gente começava a montar o alfabeto conforme a gente ia achando na brincadeira do caça-tesouro.

O nosso projeto era sobre as profissões e ao final de cada profissão a gente fazia um cartaz e aí eles iam falando o que eles tinham aprendido sobre aquela profissão, então eu transcrevia as falas deles e eles me viam mesmo como escriba.”

Observamos na narrativa da professora Carla uma atenção em apresentar as letras do alfabeto, nomeá-las, reconhecer a grafia e seus sons. Ela descreve práticas voltadas à alfabetização, que se assemelham ao letramento escolar. O letramento escolar de acordo com Street (2014) é “praticado

dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização” (STREET, 2014, p. 117), em que no foco é voltado à sistematização de tarefas e exercícios que favoreçam o reconhecimento do sistema linguístico. Na narrativa de Carla nota-se a inquietação em trabalhar com as letras, quando descreve que monta o alfabeto na parede ou ainda conta que pede para as crianças identificar alguma letra do alfabeto e procura-la pela escola. Tais práticas, no contexto do relato se mostram tão relevantes e significativas quanto as práticas que envolvem as práticas sociais e lúdicas.

Podemos dizer que os relatos da professora apresentam suas preocupações com o desenvolvimento de atividades que provocam reflexões sobre a escrita tendo em vista o foco na alfabetização. Para atingir esse objetivo, elas se utilizam de abordagens lúdicas com a língua oral e escrita e, ao mesmo tempo, com atividades que trabalham com as práticas sociais de uso da linguagem.

Essas reflexões nos ajudam a compreender as diferentes maneiras que os professores organizam suas rotinas de trabalho e como buscam aproximar as crianças da língua escrita em práticas pedagógicas planejadas e conscientes, ao mesmo tempo que inserem suas singularidades, seguindo, por exemplo, a sequência de trabalho que consideram mais adequada, levando em conta as especificidades de suas turmas. Identificamos em seus relatos uma inventividade própria em seus fazeres. A desenvoltura e as ricas descrições de suas rotinas pedagógicas nos ofereceram conhecer mais de perto o cotidiano da EI, sob o ponto de vista de quem está junto com as crianças.

3. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo dar visibilidade às práticas de letramento com crianças pequenas, que muitas vezes se desenvolvem de forma pouco documentada ou mesmo sem reconhecimento/valorização por parte de seus participantes. À luz da História Cultural, as narrativas das professoras da Educação Infantil sobre suas práticas pedagógicas nos permitiram apresentar alguns aspectos de como a alfabetização e o letramento tem sido compreendidos pelas professoras da Educação Infantil. Retomando pressupostos teóricos de Ginzburg (1989) e de Certeau (1985), ao nos depararmos com os relatos, procuramos pistas, sinais, a respeito de como elas exercem suas práticas pedagógicas em meio às diversas formações e demandas às quais são expostas na gestão de seus trabalhos.

Procuramos em seus depoimentos vislumbrar uma racionalidade própria, com intenção de tornar visíveis, com seus dizeres, seus modos de fazer. Seus relatos demonstram realizar em suas salas o exercício de uma autonomia docente, em que a criatividade e a inventividade se visibilizam.

As táticas (CERTEAU, 1985, 2014) utilizadas pelas professoras, para aproximarem as crianças da leitura e da escrita apresentam-se autorais em seus modos de fazer e ganham maior significação quando as crianças têm espaço para interagir e refletir sobre o uso da língua escrita em brincadeiras e em atividades que visam sua apropriação e compreensão, conduzidas pelas professoras.

Referências

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral* – 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, 196 pgs.

AMADO, Janaína. *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral*. 1ª ed. v. 14, São Paulo: Editora História, 1995, pg. 125-136.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade*. Currículo sem Fronteiras. v.6, n.1, p. 56-69, Jan./Jun.2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em 15 abril 2022.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, BNCC, 2017. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 17 de abril de 2022.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 22 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, 320 pgs.

CERTEAU, Michel. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANY, Maria Irene. (org.) *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. (Anais do encontro). São Paulo: Editora: FAU/USP, 1985, 161 pgs.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60 ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996, 144 pgs.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 216 pgs.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 1 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 288 pgs.

KLEIMAN, Ângela. B. Projetos de letramento na Educação Infantil. *Revista Caminhos em linguística aplicada*. Taubaté, Editora UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. p. 1-10. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla Acesso em: 18 de abril de 2022.

KLEIMAN, Angela. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Editora Unicamp, 2005, 65 pgs.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1 ed. Campinas, Editora Mercado das letras, 1995, 296 pgs.

PIMENTEL, Edna Furukawa, MONTENEGRO, Zilda Maria C. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento freiriano: uma construção possível? *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista n. 3, 2007. Disponível: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/537/433> Acesso em: 18 de abril de 2022.

PINHEIRO, Márcia Aparecida da Silva. *A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche*. 2006, 146 pgs. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. 1 ed. São Paulo: Editora Letra e voz, 2016, 157 pgs.

PORTELLI, Alessandro. História Oral como gênero. *Revista do programa de estudos pós-graduados de história*. São Paulo, ed. 22. Jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728/7960> Acesso em: 14 de abril de 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213> Acesso em: 24 de abril de 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4 ed., Belo Horizonte: Editora Autentica, 2009, 128 pgs.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 240 pgs.

VIEIRA, Livia Maria Fraga Vieira. *A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento*. Campinas, n. 1, Revista Pro-Posições, Campinas, v. 10, nº 1, pg 28 -39. Mar de 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098/11536> Acesso em: 15 de março de 2022.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes. Folguedo Carnavalesco, memória e identidade sócio-cultural. Revista: *Resgate*, Campinas, v. 2, n. 2. Pgs. 53 – 60. Jul – Dez. 1991.

Recebido em: 25/04/2022

Aceito em: 19/06/2022