

AS AÇÕES FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO LETRAMENTO

Carolina Miara Froner¹
Juliana Pinto Viecheneski²
Anália Maria de Fátima Costa³

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar contribuições de ações formativas, com foco no letramento, desenvolvidas junto a um grupo de professores da Educação Infantil de uma escola particular do município de Paulo Afonso – BA. A metodologia envolveu momentos de leituras, estudos dirigidos, discussões, planejamentos coletivos e socialização de experiências pedagógicas, favorecendo assim, o processo de articulação entre a teoria e a prática. Os principais resultados mostraram que a partir da formação continuada, os professores reelaboraram as suas práticas e efetivaram um trabalho na ótica do letramento, desenvolvendo atividades significativas a partir de brincadeiras e ambientes diversificados. As ações formativas contribuíram para o crescimento profissional dos professores, para o desenvolvimento de novas ações pedagógicas, com diferentes agrupamentos dos alunos e uso de diversos ambientes e gêneros textuais. Os encontros formativos propiciaram, também, a união da equipe escolar, que se mostrou mais motivada, cooperativa e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação Continuada. Educação Infantil.

Abstract

This article aims to present contributions to training activities, focusing on literacy, developed with an early childhood education teachers group from a private school in the city of Paulo Afonso - BA. The methodology involved moments of readings, directed studies, discussions, collective planning and sharing of educational experiences, thus favoring the process of articulation between theory and practice. The main results showed that from the continuing education, teachers reworked their practices and they conducted a job in the view of literacy, developing meaningful activities from games and diverse environments. The training activities contributed to the professional growth of teachers to develop new pedagogical actions with different groups of students and the use of different environments and genres. The formative meetings propitiated also the union of school staff, which was more motivated, cooperative and committed to the teaching and learning process of their students.

Keywords: Alphabetical works. Literacy. Continuing Education. Child education.

¹ Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais em Ensino Fundamental pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Professora da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, Brasil. E-mail para contato: carolmiara@gmail.com.

² Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia e Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pedagoga do Instituto Federal do Paraná – Campus Irati – PR, Brasil. E-mail para contato: juliana.viecheneski@ifpr.edu.br.

³ Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora Titular nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Filosofia; Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão e Pós-Graduação - Nupep da Faculdade Sant'Ana - Ponta Grossa, PR, Brasil. Endereço eletrônico: amfc.20@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Quando se trata de alfabetização muitos professores apresentam uma linguagem construtivista, conforme o discurso oficial da educação brasileira. Porém, ainda é observável a dificuldade desses professores em desenvolverem práticas pedagógicas coerentes à concepção que dizem adotar. Percebe-se que às vezes esses profissionais modificam algumas de suas atividades pedagógicas, porque ouviram dizer que determinadas ações pertencem à concepção estruturalista, centrada no modelo tradicional, e ao adotarem essa postura, acreditam estarem inovando a prática educativa.

Contudo, para que os professores compreendam criticamente as práticas pedagógicas de alfabetização e possam inovar em seu trabalho, é necessário que conheçam uma diversidade de possibilidades de ações e concepções e que continuem aprimorando seus conhecimentos. Nesse sentido, é imprescindível a formação docente continuada para a ampliação e aprofundamento no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, é importante que se dediquem ao desenvolvimento de pesquisas e reflexões sobre as suas próprias práticas pedagógicas com vistas a transformá-las positivamente. Nesse caminho, precisam apropriar-se dos novos estudos que têm sido realizados e adotar uma postura mais crítica e reflexiva, questionando, por exemplo: quais são as habilidades que queremos desenvolver em nossos educandos? O que significa ler e escrever? Como desenvolver essa prática de ensino na Educação Infantil?

Entende-se que uma formação permanente, com foco na pesquisa e na reflexão crítica, é fundamental para a superação dos desafios que permeiam a prática educativa, pois possibilita aos professores a compreensão e a construção de conhecimentos sobre as situações por eles vivenciadas no cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade. Como lembra Freire (2005, p. 58): "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática".

Sendo assim, uma das atribuições do Coordenador Pedagógico é promover

aos professores a formação continuada, proporcionando debates sobre diferentes temas, aprofundamento em estudos e trocas de experiências.

Foi nessa perspectiva que a Coordenação Pedagógica de uma escola particular do município de Paulo Afonso, BA, assumiu o desafio de promover a formação de um grupo de professores da Educação Infantil, tendo como foco as práticas de letramento. O presente artigo tem como objetivo apresentar as contribuições das ações formativas realizadas com esse grupo⁴.

1 ALFABETIZAR E LETRAR UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo letramento no Brasil surgiu da necessidade de uma melhor compreensão do que significa ler e escrever, tendo como objetivo a ampliação do significado do ato de alfabetizar, de forma que não veio para substituir o termo alfabetização, e sim, para complementá-lo. Soares (1998, p.47) esclarece:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Para que melhor se compreenda a distinção entre essas duas ações, faz-se necessário voltar no tempo e rever o conceito de alfabetização. Morais e Albuquerque (2006) mencionam que até 1940 eram consideradas, pelo Censo Demográfico, alfabetizadas as pessoas que sabiam escrever seus próprios nomes. A partir dos anos 50 os instrumentos de avaliação sofreram alterações, passando-se a considerar alfabetizada a pessoa capaz de “ler e escrever com compreensão um enunciado curto de sua vida cotidiana” (UNESCO⁵, 1958 *apud* RIBEIRO, 1997, p. 155). Isso ocorreu devido às contingências do momento histórico da época, frente ao aumento da

⁴ Este trabalho foi desenvolvido a partir das experiências vivenciadas pela primeira autora, como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil de uma escola particular do município de Paulo Afonso-BA, onde trabalhou e residiu por alguns anos. Faz parte, também, de um trabalho de conclusão de Curso de Pós- Graduação, realizado pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

⁵ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

industrialização e à expansão do consumo, em que a leitura e a compreensão de instruções simples começaram a ser requeridas.

Vinte anos depois, a UNESCO faz uma nova reformulação, denominando alfabetizada a pessoa capaz de:

[...] engajar em todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para o efetivo funcionamento do grupo e da comunidade e também para capacitá-la a continuar a usar a leitura, escrita e cálculo para seu próprio desenvolvimento e o da comunidade. (UNESCO, 1978 *apud* RIBEIRO, 1997, p. 155).

Diante dessa ótica, surgiu o conceito de (an)alfabetismo funcional, que engloba não apenas as pessoas que não dominam o sistema alfabético, como também aquelas que tiveram um acesso limitado à escolarização, ou seja, têm um domínio limitado das habilidades de leitura e escrita. Conforme Rojo (2010, p.25) é “considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue ‘funcionar’ nas práticas letradas da comunidade, embora seja alfabetizada.” A autora expõe que a própria redefinição da UNESCO reconhece a importância dessas competências e capacidades de leitura e escrita, envolvidas nas atividades letradas, na vida e na cultura da comunidade.

Para Soares (2004b), essas são tentativas de ampliação do significado de alfabetização, pois, verifica-se, embora cautelosamente, uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento.

Dessa forma, vê-se surgir nos últimos 30 anos a palavra letramento que na língua inglesa, *literacy*, significa capacidade ou habilidade para ler e escrever. Para Soares (2004b, p. 96): “Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de se configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”.

Assim, é perceptível que o processo de alfabetização vai além do domínio da decodificação e memorização de símbolos, ao contrário, caminha sentido a novas práticas sociais significativas que envolvam a leitura e escrita.

Soares (2004a) busca em seus estudos identificar a evolução da alfabetização e do letramento ao longo dos anos, mencionando a *invenção* do conceito de letramento e suas inúmeras facetas, e a *desinvenção* e *reinvenção* da alfabetização.

Explica que essa “desinvenção” da alfabetização e a *invenção* do letramento acontece principalmente pela perda da especificidade do conceito alfabetização, que se dá por inúmeros fatores, como o atual fracasso na aprendizagem e ensino da língua escrita, revelado por meio de avaliações externas como Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, avaliações estaduais e até internacionais como o *Programme for International Student Assessment/Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA*.

Antes dos anos 1980, o objetivo maior era a alfabetização, em que suas práticas de ensino revelavam a leitura desenvolvida pela capacidade em codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos, desprovidas de qualquer significado para o aluno, em uma concepção estruturalista.

A escola que possui essa concepção de alfabetização entende o ensino como técnicas motoras a serem seguidas rigidamente, ou seja, “As atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os ‘pré-requisitos da alfabetização’[...]” (SMOLKA, 1989, p.17).

O ensino da escrita é tratado com atividades de caligrafia e ortografia que devem ser ensinadas conjuntamente com a habilidade da leitura. Nessa perspectiva, acredita-se que é necessário um 'período de preparação' em que se realizavam atividades de coordenação motora, viso motora, auditivo motora, entre outra.

Em relação à avaliação, nesse método de ensino o erro da criança é colocado em evidência, sem ao menos, considerar o progresso da construção da escrita. O aluno é submetido a repetir, inúmeras vezes, até gravar corretamente a palavra que errou, limitando dessa forma a construção do seu conhecimento.

De acordo com Rego (2007), a partir da década de 1980, uma nova concepção de alfabetização emergiu no Brasil, com a finalidade de combater o fracasso escolar. Essa nova concepção, denominada “construtivismo” e divulgada pelos estudos de Emília Ferreiro, baseia-se em pesquisas nas áreas da psicologia e da psicolinguística. Esse enfoque construtivista passou então a predominar na construção de novas propostas de alfabetização, a partir da influência das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita.

Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito da língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua inserida. (SOARES, 2004b, p. 98).

Nesse contexto, os “erros” dos alunos são considerados como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Considerando todo esse processo, o erro é visto como algo positivo, ponto de partida para reconstrução de novas aprendizagens, reiterado por Luckesi (2002) quando nos diz que o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento.

Segundo Larocca e Saveli (2001), essa mudança conceitual foi um verdadeiro “abalo sísmico”, pois muda, totalmente, a ótica em relação à criança, isto é, ela deixa de ser vista como receptora de um conhecimento externo, organizado pela lógica adulta, passando a ser entendida como um “sujeito cognoscente”, o qual tem um papel ativo e inteligente no processo de elaboração individual do conhecimento, sendo assim, capaz de compreender o mundo que o rodeia.

Soares (2004a) salienta que como consequência do construtivismo (evidenciar processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, sendo uma teoria psicológica e não pedagógica, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita, e não ter proposto uma metodologia de ensino), muitos professores equivocadamente, passaram a entender que as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança, sem a mínima intervenção no processo de aprendizagem. O que explica as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo.

De acordo com as autoras Soares (2004), Larocca e Saveli (2001), Rojo (2010) e Rego (2007), alguns pesquisadores recentemente têm contestado a proposta construtivista, passando a defender como objetivo da alfabetização o domínio do sistema alfabético, adotando uma forma de trabalho voltada ao ensino do sistema de correspondência fonemas/letras e de regras ortográficas.

Nessa proposta, fica evidente um retorno a um modelo de alfabetização em que

a linguagem é trabalhada de modo distanciado do seu uso real e de sua função primordial – a interação entre os sujeitos.

Rojo (2010, p.18) rebate, retomando o fracasso escolar, enfatizando que a volta ao método fônico não bastaria para alcançar melhores resultados em exames centrados em leitura, como o PISA, ENEM ou a Prova Brasil. “Na verdade, o problema está na distinção entre *alfabetizar* e *letrar*.”

Soares (2004b, p.100) contribui explicando que os métodos considerados tradicionais, voltam-se,

[...] predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita; por outro lado, assim também tem feito o chamado ‘construtivismo’, que se volta predominantemente para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos de gêneros de texto. [...] privilegiando uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras.

Assim, a autora expõe a perigosa necessidade da *reinvenção* da alfabetização, em uma análise ao documento francês – *Apprendre à lire* – e ao relatório americano – o *National Reading Panel* – pois evidencia que a concepção de aprendizagem da língua escrita é muito mais ampla e multifacetada, ocorrendo um antagonismo de concepções, com grupos a favor e outros contra a “volta do fônico”, como se, para endireitar a vara, fosse mesmo necessário curvÁ-la para o lado oposto.

Já outros pesquisadores, como fez Emília Ferreiro em entrevista à Revista Nova Escola (2003), defendem a utilização de um único termo – alfabetização – argumentando de que em alfabetização já estaria compreendido o conceito de letramento. De acordo com suas teorias e práticas, é inserido em contextos de uso da escrita que o sujeito se apropria do sistema de escrita alfabética.

Neste trabalho concorda-se com o posicionamento de Soares (2004a) e Albuquerque e Morais (2006) ao não discordarem dessa posição, porém, percebendo a necessidade dos dois termos – alfabetização e letramento – para designar processos distintos, mas indissociáveis, considerando que, no Brasil, o termo alfabetização está diretamente associado ao seu oposto – analfabetismo.

1.1 AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que as crianças ao ingressarem na educação infantil carregam uma bagagem cultural diversificada. Em relação à cultura letrada isso também acontece pois, a escrita se faz presente no seu cotidiano, na sua intimidade doméstica, por meio de bilhetes, recados, contas, carteiras de vacinação, rótulos, panfletos, placas de rua, “outdoors”, enfim, por diversas formas, cumprindo diferentes funções.

De acordo com Luizato (2003, p. 71):

[...] acredita-se que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois as pessoas, em todos os momentos, participam, de alguma forma, de algumas dessas práticas, ou seja, desde pequenas estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, [...] iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção compartilhada do conhecimento, já que ela acontece através da interação da criança com o meio social, principalmente no meio escolar formal. Entretanto, não se pode deixar de ressaltar a importância de valorizar todo o conhecimento já adquirido pelo aluno fora do ambiente escolar.

Compreendendo a alfabetização e o letramento como prática social, faz-se necessário que o professor deixe de lado o uso exclusivo de livros didáticos, principalmente quando o enfoque é a educação infantil, e que atue como autônomo no planejamento das unidades de ensino e na escolha de diferentes materiais didáticos. A esse respeito Kleiman (2007, p.6) afirma que,

O professor volta a ser o profissional que decide sobre um curso de ação com base em sua observação e seu diagnóstico da situação. É ele que deverá decidir questões relativas à seleção dos materiais, saberes e práticas que se situam entre o local, o aplicado e o funcional à vida dos alunos e da comunidade e o socialmente relevante, que um dia poderá ser utilizado para melhorar o futuro do próprio aluno e de seu grupo.

Sendo assim, no desenvolvimento do trabalho docente é relevante procurar escutar e respeitar os momentos em que as crianças se encontram, principalmente durante a brincadeira para, assim, compreender o seu mundo e, também, acompanhar a construção do seu processo simbólico, visto que é na interação que os alunos

constroem significados (OLIVEIRA, 1997).

Vygotsky (1989) explica que signos como o gesto, o brinquedo e o desenho precedem à escrita, isto é, são manifestações culturais que comprovam uma pré-história da escrita. O autor afirma que essa linguagem se inicia antes do acesso da criança à escola, e que esses símbolos são essenciais para o processo de desenvolvimento da criança na alfabetização.

O autor destaca, ainda, a importância do significado e da necessidade da leitura e da escrita para a criança, uma vez que, durante a decodificação dos signos, a leitura é compreendida pelos alunos conforme os seus sentidos, ou seja, o significado individual predomina sobre o significado preestabelecido da palavra.

Nessa perspectiva, a escola deve preocupar-se em desenvolver atividades de leitura e escrita ricas em significado, permitindo aos educandos uma inter-relação entre o seu mundo e o da escola, ao mesmo tempo, possibilitando uma reelaboração dos seus significados, revendo os valores e as práticas sociais do mundo. Dessa maneira, a escola fará com que o seu aluno construa a sua própria identidade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, constitui-se como um espaço de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças.

Terzi (1995) ressalta os benefícios de um ambiente rico em eventos de letramento que resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas séries iniciais do ensino fundamental, onde ocorre a sistematização da alfabetização.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem como propósito apresentar as contribuições de ações formativas desenvolvidas junto a um grupo de professores da Educação Infantil de uma escola particular.

Partindo-se do pressuposto de que no processo de formação continuada dos

professores, “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2002, p.43), a metodologia utilizada nas ações formativas aqui apresentadas envolveram momentos de estudos coletivos, nos quais se buscou a promoção de reflexões sobre as práticas pedagógicas, à luz de teorias educativas, como meio de aprofundamento teórico-prático para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Sob essa ótica, as ações desenvolvidas contaram com leituras e estudos dirigidos, discussões, planejamentos coletivos e socialização de experiências pedagógicas, favorecendo assim, o processo de articulação entre a teoria e a prática. Os encontros formativos foram realizados presencialmente, ao longo de um ano letivo, sendo realizados encontros quinzenais, sendo um mensal para o desenvolvimento de estudo em grupo, com duração de duas horas aproximadamente cada um.

Os temas abordados nos estudos em grupo foram: os espaços/ambientes diversificados na educação infantil; a matemática no dia a dia da educação infantil; a matemática nos cantos de atividades diversificadas; alfabetização: dois métodos – voltado para o ensino e voltado para a aprendizagem de Luiz Carlos Cagliari e discussão de práticas socioconstrutivistas; ampliando horizontes – Língua e alfabetização, com exemplos de atividades de escuta, linguagem oral, consciência fonológica, aprendizagem e reconhecimento de letras, consciência escrita e compreensão; a matemática nas histórias infantis, o contexto da literatura infantil para a exploração de ideias matemáticas, aspectos do planejamento das atividades de leitura de histórias; a matemática no canto dos jogos e nas brincadeiras infantis; a influência da Alfabetização Emocional no Aprendizado; como proceder na educação de crianças difíceis de impor limites? Como estabelecer limites no ambiente escolar?; e Interação como instrumento, de Jane Patrícia Haddad. Cabe destacar que todos os temas foram estudados e debatidos sob a perspectiva do letramento na Educação Infantil, entendendo-se que desde a mais tenra idade, é imprescindível a vivência de práticas sociais da leitura e da escrita alfabética.

Com o propósito de garantir o anonimato e a confidencialidade das informações, os professores participantes das ações não foram identificados ao longo deste texto. Por se tratar de um processo de formação continuada que envolveu muitos encontros

e muitas práticas de ensino concretizadas em sala de aula, selecionaram-se para compor este artigo, apenas alguns recortes de ensino, como exemplos de práticas de alfabetização na Educação Infantil, na perspectiva do letramento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada desenvolvida com os professores promoveu uma reflexão mais crítica das suas próprias práticas pedagógicas, e conseqüentemente houve a busca de diferentes formas de conduzir o trabalho dos professores, ou seja, proporcionou a reelaboração de novas maneiras de ensinar na educação infantil, na perspectiva do letramento.

Os resultados mostraram que a partir da discussão dos temas os professores reelaboraram as suas práticas e efetivaram um trabalho na ótica do letramento, como pode ser observado nas propostas a seguir.

3.1 Proposta 1 – ESPAÇO CUIDAR

O “Espaço Cuidar” foi criado pelas professoras e auxiliares de classe das duas turmas de alunos de três anos, a partir de observações de algumas particularidades em comum das turmas, como a importância que as meninas davam à aparência, aos penteados feitos nos cabelos, às presilhas, às tiaras, aos gloss que traziam escondido para sala de aula com a intenção de passarem nas coleguinhas, e também a falta de asseio de outros colegas.

Esse espaço contava com espelhos, aventais, escovas, pentes, pranchinhas e secadores de brinquedo, frascos vazios de xampu e condicionares, toucas, presilhas, bobes, banner de propaganda dos produtos, armários e lavatório confeccionados de papelão, sala de espera com cadeiras e revistas disponíveis, balcão de atendimento com telefone, bloco de nota, canetas. Nesse espaço, em alguns momentos as crianças brincavam livremente, e em outros, com a intervenção intencional do professor, que a partir das observações das brincadeiras, desenvolviam propostas que levavam as crianças a pensarem/solucionarem pequenos conflitos. A respeito disso,

o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.29) afirma que,

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Por meio dessa lúdica brincadeira, as professoras visualizaram a oportunidade de trabalhar conteúdos como o cuidado comigo mesmo e com o outro, a socialização, o respeito, a higiene corporal, entre outros. No que se refere à alfabetização e o letramento, pode-se afirmar que as crianças estavam participando de um contexto social conhecido por elas, ao mesmo tempo, interagindo com diferentes gêneros textuais (banners, revistas, tabela de preços). Vale ressaltar que as crianças foram direcionadas ao papel de atendente, em que era preciso fazer anotação dos nomes dos colegas que esperavam a vez para serem atendidos. Essas anotações realizadas no bloquinho de notas eram tentativas de escrita espontânea (bolinhas, risquinhos, letrinhas espalhadas pelo papel e até mesmo algumas crianças registravam a primeira letra do seu nome, outras, já arriscavam escrever a letra inicial do nome do colega).

É importante dizer que as crianças não aprenderam sozinhas a escrever o seu nome, ou as letras do seu nome e a dos colegas, porém, não foram decoradas através de cópias exaustivas sem propósito, e sim, por meio de uma prática de ensino contextualizada, inicialmente a partir de brincadeiras e jogos com o nome das crianças, levando-as a reconhecer suas letras e as dos colegas em diferentes tipos de textos e formatos.

Esse espaço contou ainda com a visita das mães, avós e responsáveis no dia dedicado a elas, em um momento de interação com a família, em que as crianças puderam brincar com seus pais.

3.2 Proposta 2 – SUPERMERCADO

Na turma de alunos de cinco anos foram realizados, simultaneamente, dois ambientes: o Supermercado e a Lanchonete/Snackbar. Essas duas propostas foram desenvolvidas pelas professoras regentes da turma, as auxiliares de classe, os alunos e a professora de Inglês. Esse foi um espaço muito explorado por toda escola, foi preciso fazer um rodízio de sala para que as crianças das outras turmas também tivessem a oportunidade de brincar neste espaço.

As crianças ajudaram a confeccionar o Supermercado trazendo de casa embalagens recicláveis e auxiliando os professores na montagem e organização do espaço, fazendo com que a criança compreendesse a importância de brincar e explorar esse ambiente, mas tendo o cuidado com esse. A turma era dividida em grupos, enquanto alguns brincavam com jogos, outros desenvolviam alguma atividade no caderno, outros ajudavam a preencher com papel amassado as embalagens de macarrão, bolacha, farinha entre outras.

Era um verdadeiro supermercado, onde se encontrava de tudo: latas de leite vazias em uma pilha central, produtos separados por prateleiras confeccionadas com papelão, latas de achocolatados, caixas de leite e sucos, garrafas pet, pacotes de bolachas, macarrões, arroz, feijão, sopas instantâneas, aveia, farinha, fermento químico, caixas de bombons, gelatinas, embalagens de barra de chocolate, ovos de Páscoa e salgadinhos. Diversos materiais de limpeza, como: palha de aço, detergente, amaciante, pinhos, sabão em pó; perfumaria: xampus, condicionadores, enxague bucal, caixas de lenços, cremes dentais, embalagens de sabonetes, e materiais escolares: colas, caixas de lápis de cor e giz de cera. No mercado também havia banners de propagandas colados nas paredes próximos aos produtos oferecidos, ofertas de produtos, cestas de compras, dinheiro falso, diversos panfletos de propaganda, caixa registradora de brinquedo, computador avariado – utilizado apenas como brinquedo, freezer feito com papelão, caixas de ovos preenchidas com papéis amassados e embaladas com insufilm, as embalagens de queijo e presunto eram pratos de isopor com recortes de EVA – amarelo para o queijo e rosa para o presunto – embaladas com insufilm. As professoras tiveram o cuidado de embalar com a

etiqueta contendo o peso e o preço do produto. O Supermercado contou ainda com inauguração realizada com a bandinha da turma de três anos.

Ressalta-se que, nos momentos formativos promovidos, os professores estudaram e refletiram sobre a importância do espaço do brincar, em que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente. Nos encontros, os professores lembraram que conforme Vygotsky (1989, p. 134),

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Neste contexto, a criança se comporta como adulta, assumindo papel de vendedor, consumidor, trabalha com dinheiro. Os novos elementos introduzidos na brincadeira fornecem situações de aprendizagem e de expansão do conhecimento das crianças. Nesse brincar as crianças vão reconstruindo de maneira muito própria, conforme Vygotsky (1989), as suas próprias ressignificações, fornecidas pela cultura. E, esse espaço de sala de aula se torna um espaço de criação, de novos significados, novos saberes, de novas ações dentro de um contexto sociocultural que coloca em evidência a experiência, a imaginação, o universo infantil.

Ao observar a proposta 2 construída pelas professoras, verifica-se que as discussões realizadas nos encontros formativos auxiliaram na construção de novos e significativos espaços de aprendizagem. Para enriquecer ainda mais esse trabalho em sala de aula, as crianças participaram de uma aula de campo, em que foram a um supermercado da cidade, além de serem instruídas pelas professoras a fazerem determinadas observações, também levaram R\$ 2,00 (dois reais) para colocarem em prática a vivência da brincadeira anterior. Tiveram que escolher um produto de sua preferência, mas que estivesse dentro do valor que tinham, cada criança passou individualmente pelo caixa e recebeu sua nota fiscal e o troco, quando era o caso. Depois as professoras trabalharam novamente em sala de aula, conteúdos como: preço, dinheiro, a nota fiscal, adição e subtração, a partir de situações problemas.

Verifica-se, desse modo, que é possível trabalhar os mais diferentes conteúdos,

a partir de trabalhos riquíssimos como esses. Entre outros conteúdos, foram trabalhados pelas professoras os seguintes: a alimentação – a importância para o crescimento, a pirâmide alimentar, a higiene dos alimentos, alimentos naturais e industrializados, atividades de linguagem oral e escrita a partir dos rótulos, panfletos de ofertas de produtos, numerais, registros de quantidade, sistema monetário, agrupamento, peso e medida, comparação entre quantidades, grandezas e formas: classificação, seriação e ordenação.

3.3 Proposta 3 - LANCHONETE/SNACKBAR

A partir da Lanchonete/Snackbar, a professora de Língua Inglesa trabalhou o vocabulário de diversas palavras da Língua Inglesa que se encontram diariamente nestes lugares, como: hot dog, chips, pizza, icecream, hamburg, ketchup, entre outras. A professora também fez com as crianças uma receita de empadinha doce, cada criança amassou e recheou a sua própria empadinha e auxiliaram a professora a fazer a massa conforme a receita escrita em inglês em um cartaz pregado no quadro. Neste, no lugar da quantidade havia o desenho do produto, por exemplo: se eram 3 ovos, estavam *OOO eggs*. A empadinha foi feita com o propósito de brincar na lanchonete, mas ficou muito deliciosa, de modo que as crianças preferiram comê-las logo que ficaram prontas.

A lanchonete/Snackbar tinha mesas, cadeiras, balcão, prateleiras com pedaços de pizzas de brinquedo, hambúrgueres feitos de papelão, caixa registradora, micro-ondas, também confeccionado de papelão, pratinhos, talheres, latinhas vazias de coca-cola, ketchup, cardápios/menus feitos pelas crianças com os produtos oferecidos e os seus valores, atendentes com blocos de pedidos, clientes com dinheiro falso, um responsável pelo caixa somando a conta, recebendo e dando troco desse modo,

A criança, assim, pode se ver, continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo "letrado". Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se assim fosse (leitor e/ou escritor) oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc.). O fato de poder comportar-se como leitor, antes de lê-lo, de fato, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita.

(FERREIRO, 2001, p.59-60).

Com esta atividade reforça-se a ideia de Ferreiro (2001), quanto à inserção da criança desde pequena no mundo letrado a partir da observação do mundo adulto, pois com a vivência da lanchonete/Snackbar as crianças puderam experienciar situações diárias do interior de uma lanchonete do mundo real.

3.4 Proposta 4 – AMBULATÓRIO

As professoras e as auxiliares de classe das turmas de crianças de quatro anos também organizaram riquíssimos trabalhos. A título de exemplo, serão expostos a seguir os momentos de produção das crianças dessas turmas, a partir do ambiente Ambulatório.

Nessa brincadeira, as professoras sugeriram as crianças que assumissem além do papel de médico (prescrever as receitas médicas) e paciente, o papel de secretária (o), anotando os nomes dos colegas que seriam os pacientes e os colocando em ordem numérica de atendimento e o papel de enfermeiro (a), anotando os prontuários.

Observa-se nesse tipo de proposta, as diferentes atividades de escrita que foram inseridas durante a brincadeira, sem propor às crianças cópias sem sentido. São atividades contextualizadas e que introduzem o nome próprio tão importante para o processo de alfabetização.

Outro trabalho enriquecedor foi o estudo e a confecção dos documentos. Para ser atendido, o paciente precisava apresentar os seus documentos e a mãe precisava apresentar a carteira de vacinação dos seus filhos. Nessa proposta de ensino, também foi realizado um estudo sobre o corpo humano. Por meio desse estudo, as professoras realizaram inúmeras atividades, como por exemplo, a confecção de um boneco, em que as crianças com auxílio das professoras colaram fios de lã azul para as veias, lã vermelha para o sangue, balão para o coração e rolinhos de papel para os ossos. As diferentes atividades foram realizadas em equipe e produzidas pelas próprias crianças, em que cada grupo era responsável por desenvolver uma determinada ação. Nesta atividade, como também em outras brincadeiras, houve o rodízio das crianças para que todas vivenciassem os diferentes papéis

desempenhados.

O trabalho foi sempre conduzido na forma de temáticas ou projetos que despertaram o interesse infantil, abrangendo atividades de construção, registro e expressão como também vivências voltadas à interação entre crianças de todas as idades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados indicam que as ações formativas desenvolvidas contribuíram para o crescimento profissional dos professores que aprofundaram seus conhecimentos em relação à alfabetização e o letramento, e o desenvolvimento dessa prática na educação infantil.

O aprofundamento desses conhecimentos propiciou uma reflexão crítica do trabalho docente e forneceu os subsídios teórico-práticos necessários para a elaboração de novas e diferentes práticas de alfabetização, na perspectiva do letramento.

Verificou-se que os docentes começaram a utilizar os espaços da sala de aula e da escola com maior autonomia, desenvolvendo diversos ambientes e brincadeiras que possibilitaram o uso da leitura e da escrita, a partir de diferentes gêneros textuais e promovendo uma aprendizagem significativa dos alunos.

Passou-se a criar espaços nos quais as crianças podiam escolher os livros e manuseá-los, sem o controle dos adultos, possibilitando momentos de leitura, de escrita e de manifestações da oralidade, em que os alunos tinham a oportunidade de visualizar, manipular e arriscar escritas, mesmo que ainda não as fizessem de modo convencional. Por outro lado, foram garantidos os momentos de intervenção, nos quais o professor desempenhou o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo a importância de um trabalho que promova o conhecimento das letras do alfabeto e o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio de exercícios de rimas, aliterações, pares mínimos, categorização gráfica das letras, entre outros.

A riqueza desse trabalho e os resultados positivos observados na

aprendizagem das crianças ocorreram, em grande parte, pela maneira como foram desenvolvidas as ações pedagógicas, ou seja, por meio de atividades lúdicas e contextualizadas, nas quais ora o professor atuou em momentos com todo o grupo, ora individualmente, em alguns momentos em pequenos grupos, e, em outros, em grande grupo, o que possibilitou o atendimento às diversas necessidades e à heterogeneidade da turma.

O desenvolvimento de novas práticas de alfabetização, com agrupamentos diferenciados dos alunos, possibilitou um olhar mais específico do professor diante da heterogeneidade das crianças. O docente conseguiu identificar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, suas diferenças individuais e entender a lógica utilizada por eles no processo de aprendizagem, favorecendo assim, um processo de intervenção mais direto, ajudando-os a pensarem sobre suas próprias hipóteses e, ao mesmo tempo, planejando e organizando estratégias para atender as diferentes demandas de aprendizagem.

A formação continuada proporcionou ainda a união da equipe, o que oportunizou uma melhor qualidade do trabalho, pois o grupo se mostrou motivado, integrado, cooperativo, comprometido com o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, em que juntos procuraram soluções e alternativas para as situações cotidianas das práticas pedagógicas.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A educação na cidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Fev. 2007. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman

.pdf. Acesso em: 21 out. 2015.

LAROCCA, P.; SAVELI, E. L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Arte escrita, 2001.

LUIZATO, C. Contexto de letramento: é possível trabalhar com produção de texto na Educação Infantil. **Leopoldianum – revista de estudo e comunicação**. v. 28, n. 78, p. 71-73.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.) **Alfabetização de Jovens e Adultos**: em uma perspectiva de letramento. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-76.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e Letramento**: refletindo sobre as atuais controvérsias. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso: 08 out. 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril, n. 162, p.30, maio 2003.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referencias conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.60, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acesso: 10 out. 2015.

ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramentos múltiplos**: como alfabetizar letrando? Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: vol, 19, 2010. p. 15- 36. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2015.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, Jan /Fev /Mar /Abr. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Fev. 2004b. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Cap. 2. p. 91-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 02/09/2016

Versão corrigida recebida em 03/11/2016

Aceito em 15/12/2016

Publicado online em 24/02/2017