



O Ler e Escrever na Educação Infantil: O Olhar das Professoras da Educação Infantil, da Escola Municipal Lago e Silva, da Cidade de Manaus, Amazonas, Brasil – Ano 2020

Reading and Writing in Early Childhood Education: The View of Early Childhood Education Teachers, From the Lago e Silva Municipal School, in the City of Manaus, Amazonas, Brazil – Year 2020

Irineide Bittencourt de Jesus

Mestre em Ciência da Educação pela Universidad De La Integración De Las Américas.

Resumo: Esta investigação propõe-se a analisar como a leitura e a escrita são vivenciadas e significadas pelas professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Lago e Silva, da cidade de Manaus – AM. O propósito é verificar as percepções das professoras da Educação Infantil nas questões que envolvem o processo de alfabetização na Educação Infantil, precisamente o ensino da leitura e escrita para crianças de 4 e 5 anos. Foram tomadas como referência duas professoras da Escola, com o objetivo de verificar o que se sabe e como se ensina, o pensar e o agir. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento nos pressupostos teóricos da pesquisa de representação social. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. A partir das falas das professoras Rosa e Dália, foi possível perceber que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser enriquecedora, em que as crianças possam se desenvolver como sujeitos ativos e criativos da sua aprendizagem, tornando-se o principal agente da construção de novos saberes. O foco do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil precisa se dar na direção de promover às crianças a participação de eventos variados de leitura e da escrita, que permitam o acesso e reflexão acerca das práticas sociais que existem em nossa sociedade. Constatou-se que o processo de leitura e escrita é favorecido quando as crianças são desafiadas a pensar sobre o que vem a ser a escrita e para que ela serve em nossa sociedade. Isto implica a experiência com os diferentes discursos que podem ser produzidos pela escrita, evidenciando-a como mais uma possibilidade de expressão e não a única. Nesta direção, considera-se que o professor precisa investigar mais sobre sua prática pedagógica e debater acerca de sua formação em relação à alfabetização na Educação Infantil, tendo como foco as experiências profissionais do cotidiano escolar, a partir de um processo sistemático de reflexão e investigação.

Palavras-chave: educação infantil; escrita; leitura.

Abstract: This research proposes to analyze how reading and writing are experienced and signified by Early Childhood Education teachers at the Lago e Silva Municipal School, in the city of Manaus – AM. The purpose is to verify the perceptions of Early Childhood Education teachers on issues involving the literacy process in Early Childhood Education, precisely the teaching of reading and writing to children aged 4 and 5 years. Two teachers from the School were taken as a reference, with the objective of verifying what is known and how it is taught, thinking and acting. This is a qualitative research, with a design on the theoretical assumptions of social representation research. Semi-structured interviews were used for data collection. From the speeches of teachers Rosa and Dália, it was possible to perceive that

the learning of reading and writing needs to be enriching, in active and creative subjects of their learning, becoming the main agent of the construction of new knowledge. The focus of the work with reading and writing in Early Childhood Education needs to be in the direction of promoting children's participation in various reading and writing events, which allow access and reflection on the social practices that exist in our society. It was found that the process of reading and writing is favored when children are challenged to think about what writing is and what it is for in our society. This implies the experience with the different discourses that can be produced by writing, evidencing it as one more possibility of expression and not the only one. In this sense, it is considered that the teacher needs to investigate more about his pedagogical practice and discuss his training in relation to literacy in Early Childhood Education, focusing on the professional experiences of the school routine, from a systematic process of reflection and investigation.

Keywords: early childhood education; writing; reading.

INTRODUÇÃO

O tema “ler e escrever na Educação Infantil” sempre suscitou curiosidade, considerando que grande parte dos pedagogos se posiciona contra, enquanto os pais defendem que as crianças, ao concluir a pré-escola, saibam ler e escrever. Durante um longo período, até a década de 1980, utilizava-se a expressão “educação pré-escolar” para referir-se à Educação Infantil, compreendida como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que teria início apenas no Ensino Fundamental, sem vinculação ao primeiro nível da educação básica.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade tornou-se dever do Estado. Posteriormente, a promulgação da LDB, em 1996 (Lei nº 9394/96), integrou a Educação Infantil à Educação Básica, situando-a no mesmo patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Com a introdução da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a Lei nº 9.394/96, estabeleceu-se a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade nos anos iniciais. A ampliação da obrigatoriedade para a Educação Infantil foi incorporada à LDB em 2013, formalizando a matrícula obrigatória de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

A partir dessa alteração, a Educação Infantil consolidou-se como a primeira etapa da educação básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o trabalho realizado pela família e pela comunidade.

Assim, compreende-se que, no âmbito da Educação Infantil, enquanto etapa da educação formal, a criança deve ser estimulada e preparada para a alfabetização. Nessa perspectiva, cabe ao professor trabalhar os pré-requisitos relacionados aos aspectos cognitivo, motor e afetivo/social, considerando que a Educação Infantil representa uma fase que exige atenção específica por parte da instituição de ensino.

A Educação Infantil não possui como obrigação alfabetizar, mas preparar a criança para a alfabetização, uma vez que as atividades realizadas nesse nível de ensino propiciam um ambiente favorável ao processo de alfabetização e letramento.

Dessa forma, afirma-se que a alfabetização de crianças pequenas na Educação Infantil constitui um processo que se inicia antes do ingresso no Ensino Fundamental. Na visão de Ferreiro (2001) esclarece que o processo de alfabetização pode ter início inclusive antes da escola, desde que a criança tenha acesso e oportunidade de interagir com a língua escrita. Essa interação ocorre por meio da imaginação, da criatividade e da ludicidade, momentos em que a criança descobre o universo da leitura e da escrita.

Alguns estudiosos, como Ferreiro (2001) e Kramer (2007), registram preocupação com a escolarização da Educação Infantil ao se priorizar o processo de aquisição da leitura e da escrita, enquanto parte dos profissionais da educação defende a necessidade de preparar as crianças para a alfabetização.

Conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNE), no Artigo 9º, as práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica estruturam-se nas interações e na brincadeira, experiências que permitem às crianças construir e apropriar-se de conhecimentos por meio das ações e interações com seus pares e com adultos, promovendo aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2009).

As socializações ocorrem na brincadeira, na interação e nas atividades de contação de histórias, leitura e escrita, as quais favorecem a construção de hipóteses de escrita e ampliam os conhecimentos acerca da língua escrita. No processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança elabora hipóteses de leitura e forma um conhecimento conceitual sobre o que entende estar escrito e o que pode ser lido.

Dissertar sobre o ato de ler e escrever na Educação Infantil implica explorar o universo da criança. O objetivo da dissertação consiste em investigar práticas de trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, superando o ensino formal que, em diversas rotinas, se restringe à reprodução de traçados de letras e palavras.

O objetivo geral deste estudo é: Analisar como a leitura e a escrita são vivenciadas e significadas pelas professoras da Educação Infantil, da Escola Municipal Lago e Silva, da cidade de Manaus – AM.

MARCO TEÓRICO

A alfabetização configura-se como uma atividade interativa e interdiscursiva de apropriação de diversas linguagens produzidas culturalmente. Entre essas linguagens, destaca-se a leitura, presente em todas as práticas sociais de sociedades letradas. Uma das primeiras necessidades humanas consiste em comunicar-se, falar, compreender e ser compreendido, expressar pensamentos com firmeza e espírito crítico, além de utilizar a leitura e a escrita como meios de comunicação.

Aprender a falar, ler e escrever constitui um elemento fundamental da história do ensino, cuja relevância não foi superada por outras necessidades consideradas prioritárias. Nesse contexto, torna-se necessário compreender que, no processo de alfabetização, o contato com a leitura deve configurar uma atividade real e significativa, promovendo a interação das crianças com diferentes conhecimentos, com o professor, sua intencionalidade e a leitura em suas múltiplas manifestações

Para Cagliari (2012, p.87):

No processo de alfabetização, a apreensão do caráter da leitura, de suas funções e usos é imprescindível à metodologia. Contudo, o que se vê nas salas de aula e nos livros didáticos é que, na maioria das vezes, essa associação não é realizada a contento, deixando de explorar essa possibilidade de ensino. De outra forma, toda a consciência que a criança possui sobre a linguagem oral se desvirtua quando ela entra na escola e aprende a escrever, de tal modo que, ao se tornar adulta, só será capaz de observar sua fala, sem as interferências da forma gráfica das palavras. (Cagliari, 2012, p.87).

Sob essa concepção, alfabetizar significa ensinar a ler, escrever, criticar e produzir conhecimento, e não apenas a distinguir os símbolos gráficos da linguagem verbal. Estar alfabetizado implica distinguir e compreender tais símbolos e ser capaz de produzir mensagens compreensíveis a outros alfabetizados, favorecendo o entendimento entre as pessoas e ampliando as condições de vida. A alfabetização configura-se como um processo em que o aprendiz necessita superar etapas para adquirir habilidades necessárias.

Segundo Ferreiro (2001), a fase inicial da aprendizagem ocorre, em geral, pela simples junção de sílabas, com memorização de sons e reprodução mecânica de símbolos visualizados pelas crianças, que acabam por ocupar um papel de espectador, afastado da construção ativa do conhecimento.

Para a autora, leitura e escrita constituem processos distintos que se desenvolvem de maneira integrada, a partir de uma construção gradativa iniciada nos primeiros momentos da aprendizagem, compondo um elemento essencial à produção do saber. Na concepção de Ferreiro (2001, p. 24), “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas, as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Cagliari (2012, p. 12) afirma que “a leitura é um fato social e quem inventou a escrita foi a leitura”. Nesse contexto, também considera que um processo de aprendizagem tradicional sustentava a ideia de que “o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização”.

Ambos os autores ressaltam a necessidade de romper com práticas tradicionais no processo de alfabetização infantil. Ferreiro (2001) realizou diversas pesquisas que propõem uma nova perspectiva para a alfabetização de crianças, defendendo a concepção da língua escrita como objeto social. A autora entende que as crianças devem atuar como sujeitos ativos no processo produtivo, sendo

essencial estimulá-las a interagir com a língua falada e escrita, oferecendo acesso facilitado a diferentes contextos de uso e análise.

Defende ainda a importância de garantir o rápido contato das crianças com a formação de seu nome e o incentivo a novas descobertas e desafios linguísticos. Em consonância com Ferreiro, Cagliari (2012, p. 8) destaca a necessidade de romper com a simplicidade do ensino baseado apenas no abecedário e nas famílias silábicas, apontando que o processo de aprendizagem ultrapassa esses limites: “ler e escrever são atos linguísticos [...], a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos, é indispensável ao processo de alfabetização”.

Ambos os autores destacam a necessidade de estabelecer uma relação entre letra e som, ainda que tal prática apresente complexidades no contexto da alfabetização, considerando que, em diversos casos, a grafia não corresponde ao som emitido, dificultando a equivalência. Ferreiro (2001) observa que essa dificuldade também decorre da tendência dos professores em replicar as formas de ensino que vivenciaram como alunos, sem adotar uma postura mais sociológica e ampla.

Para a autora, a alfabetização não se configura como um estado alcançado, mas como um processo que, em grande parte, se inicia antes da escola e não se encerra com o término da escolarização primária.

Nesse sentido, defende o processo de alfabetização como construção contínua, caracterizado pela permanência em estado constante de aprendizado, fase em que a criança se mostra receptiva à aquisição de novos conhecimentos em diferentes áreas. Segundo Cagliari (2012) propõe que, no processo de alfabetização, os professores apresentem aos alunos os principais erros cometidos, promovendo a compreensão tanto da escrita quanto da pronúncia das palavras. Recomenda, ainda, que se utilize o dicionário para apresentar a forma ortográfica correta e que se atribua uma representação social a cada palavra, incorporando-a ao cotidiano infantil.

O autor defende que o professor deve criar situações e utilizar elementos didáticos que favoreçam a compreensão das conexões existentes entre os diversos estágios de análise da leitura e da escrita da língua como um todo, rompendo com práticas tradicionais e formais. Ferreiro (2001) adota posição similar ao considerar que as crianças apresentam maior facilidade para aprender, enquanto os adultos, por possuírem formas pré-concebidas de ação e conhecimento, enfrentam maior dificuldade para alterar seu modo de pensar.

Algumas crianças chegam à escola compreendendo que a escrita serve para registrar ideias inteligentes, divertidas ou relevantes, e finalizam o processo de alfabetização no ambiente escolar, ainda que esse processo tenha iniciado antes, por meio da interação com a língua escrita. Outras crianças necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro, 2001, p. 23).

A pesquisadora sustenta que a facilidade de aprendizagem das crianças sofre prejuízo em razão de comportamentos inadequados adotados pelos alunos, os quais comprometem o processo de alfabetização. Tais comportamentos manifestam-se

de diversas formas, como o desinteresse nas atividades realizadas em sala de aula e a desordem promovida entre colegas, representando atitudes incompatíveis com a postura esperada de um aluno que busca apropriar-se dos conhecimentos trabalhados no ambiente escolar.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Lago e Silva, situada na zona rural da cidade de Manaus – AM, com duas professoras de Educação Infantil. O estudo orientou-se pelos pressupostos teóricos da pesquisa em representação social. As representações sociais definem-se como “imagens construídas sobre o real” (Minayo, 1998, p. 108). Sua elaboração ocorre na relação entre os indivíduos e seu grupo social, no espaço coletivo compartilhado, diferenciando-se da ação individual.

A Teoria das Representações Sociais, objeto de estudos e debates no campo das ciências humanas e sociais, foi introduzida por Serge Moscovici em 1961. O estudo consolidou-se, durante longo período, como um novo paradigma, cujas premissas conceituais e metodológicas serviram de referência para diversas pesquisas em múltiplas áreas.

O método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes. O pesquisador atua como participante ativo, interagindo ao longo do processo, compreendendo, interpretando e analisando os dados com base nas informações coletadas (Costa, 2019).

A partir desse exame, pretende-se construir o campo em que se estruturam as representações das professoras participantes da pesquisa, a partir de suas produções discursivas, com o objetivo de compreender as dimensões da informação, atitudes e campo de representação.

A coleta de dados realizou-se por meio de entrevista semiestruturada, cuidadosamente elaborada, com questões que buscavam informações sobre concepções de alfabetização, processos de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, bem como sobre concepções e teorias de alfabetização estudadas.

A entrevista semiestruturada, utilizada como instrumento metodológico da pesquisa qualitativa, favoreceu a obtenção de relatos menos impostos, mais autênticos e objetivos, permitindo à entrevistadora reduzir interferências junto aos sujeitos envolvidos no processo de investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas as falas de duas professoras participantes da pesquisa, docentes da Educação Infantil na Escola Municipal Lago e Silva, localizada na cidade de Manaus – AM. A análise consistiu em uma tarefa complexa de organização do

material coletado, articulada a discussões fundamentadas nos aportes teóricos que sustentam o estudo, com o objetivo de encontrar respostas às questões propostas pela pesquisa. Ser docente compõe um processo plural.

Neste espaço, apresentam-se informações referentes à idade e ao sexo, elementos que possibilitam uma aproximação inicial com as duas docentes investigadas. Ressalta-se que tais dados não têm a finalidade de delinear o perfil completo das participantes, mas apenas situá-las no contexto do estudo. Para identificá-las, foram atribuídos nomes fictícios: Rosa e Dália.

A professora Rosa nasceu na cidade de Tabatinga, localizada no interior do Amazonas. Possui 37 anos, é casada e mãe de três filhos. Atua como professora há 15 anos. Concluiu a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e cursou especialização *lato sensu* em Educação Infantil na mesma instituição. Ocupa cargo efetivo por meio de concurso público e exerceu a função de professora alfabetizadora. Há sete anos atua na docência voltada à Educação Infantil.

A professora Dália nasceu na cidade de Manaus. Possui 25 anos, é casada e mãe de uma filha. Graduou-se em Pedagogia pela UFAM e concluiu especialização *lato sensu* em Educação Infantil na mesma instituição. Ingressou no serviço público por meio de concurso e iniciou a carreira docente na Escola Municipal Lago e Silva, onde atua há cinco anos exclusivamente na Educação Infantil.

Quando questionada sobre o conceito de alfabetização, a professora Rosa afirmou que compreende o processo como o ensino do funcionamento e da utilização da escrita.

Acrescentou que alfabetizar também consiste em proporcionar um ambiente letrado para a criança, permitindo que ela conviva na prática com textos atuais e utilize a escrita em situações do cotidiano. Para a professora, alfabetizar envolve mostrar à criança o funcionamento da escrita e suas aplicações práticas no dia a dia.

A professora Dália definiu a alfabetização como um processo de evolução no domínio da leitura e da escrita. Ressaltou que esse processo se inicia antes da entrada da criança na escola, já que, ao ingressar no ambiente escolar, o aluno já se encontra em trajetória de alfabetização. Destacou que a criança evolui progressivamente nos níveis de leitura e escrita, desenvolvendo-se até atingir a escrita alfabética e a leitura convencional.

As falas das docentes evidenciam a complexidade e a amplitude do conceito de alfabetização, apontando para sua natureza processual. Considera-se, assim, que a alfabetização configura-se como um percurso no qual o indivíduo formula hipóteses, estabelece relações e constrói conceitos sobre o funcionamento e a função social da língua escrita. Refletir sobre a escrita leva o alfabetizando a buscar situações práticas que permitam a produção textual e a análise crítica das ações realizadas.

A alfabetização não constitui um processo centrado na percepção e na memorização, ainda que tais capacidades tenham espaço no percurso de

aprendizagem; no entanto, não representam seu eixo principal. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, compreendendo não apenas o que a escrita representa, mas também de que forma ela registra graficamente a linguagem (Brasil, 1997). O professor que adota essa concepção atua como problematizador, propondo desafios que coloquem o alfabetizando na condição de autor de seu próprio processo.

Conforme Franchi (2017), o processo de aquisição da linguagem escrita corresponde a uma expansão e extensão do modo de descobertas. Falar, ler e escrever integram instâncias do desenvolvimento integral do sujeito. Nas produções realizadas pelas crianças, observam-se atos de conhecimento que ultrapassam a escrita de palavras, alcançando a compreensão do mundo.

A análise apresentada pela professora Dália revela concordância ao reconhecer que a criança possui uma bagagem pessoal própria, construída a partir de suas experiências. Em geral, essa formação ocorre no convívio com a família, com a sociedade e na interação triangular entre o leitor, o texto e a realidade social, momento em que o sujeito começa a interpretar imagens, sinais gráficos e expressões. Assim, é possível afirmar que alfabetizar, no conceito mais restrito, corresponde ao ato de ensinar o aluno a decifrar o código alfabético.

O conceito envolve a capacidade de decodificar (transformar uma palavra escrita em fonema) e de codificar (converter um fonema em palavra escrita). Contudo, a partir desse entendimento, torna-se necessário que o professor compreenda a alfabetização como um processo, incluindo nesse percurso a aquisição e o desenvolvimento da língua. De acordo com Soares (2004), é necessário que, a partir desse conceito, o professor compreenda a alfabetização como um processo contínuo, no qual se insere tanto a aquisição quanto o desenvolvimento da língua.

Ao refletir sobre o significado de ler e escrever na Educação Infantil, a professora Rosa destacou que essa prática possui grande relevância, salientando que, na pré-escola, o professor precisa criar condições para que a criança seja capaz de decodificar símbolos. Segundo ela, ao identificar um desenho, a criança já realiza um ato de leitura. No entanto, o principal desafio da Educação Infantil e dos profissionais que atuam nessa etapa consiste em compreender, conhecer e reconhecer a maneira singular como as crianças percebem e se inserem no mundo.

O Referencial Curricular Nacional (RFCN) para a Educação Infantil estabelece que a instituição deve garantir o acesso, a todas as crianças, a elementos da cultura que promovam seu desenvolvimento e sua inserção social. Em outras palavras, torna-se necessário considerar que cada criança apresenta um ritmo próprio de aprendizagem.

A professora Dália complementou a reflexão afirmando que, segundo um autor cujo nome não recordava, a alfabetização corresponde à aquisição da tecnologia da escrita, entendida como um conjunto de técnicas necessárias à prática da leitura e da escrita, ou seja, ao domínio do sistema alfabético-ortográfico.

Explicou que uma criança alfabetizada é aquela que domina a leitura e a escrita, mas ressaltou que nem todas se encontram prontas no mesmo momento,

uma vez que a aprendizagem não ocorre de forma simultânea para todos. Observou que, embora os pais desejem que seus filhos aprendam a ler e escrever rapidamente, o processo exige trabalho cuidadoso e prazeroso, especialmente na Educação Infantil, onde a dimensão lúdica é essencial para a consolidação da aprendizagem.

Observou-se que as professoras demonstram compreensão do conceito de alfabetização, embora apresentem dificuldades para explicitá-lo, em parte devido à proximidade com o conceito de letramento. Segundo Soares (2004), alfabetização e letramento são conceitos relacionados, mas cada um possui especificidades próprias e deve ser compreendido conforme sua função no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

As respostas indicaram poucos elementos de diferenciação entre os conceitos. Confirmando a análise da professora Dália, destaca-se que, nas atividades em que as crianças realizam rabiscos e atribuem significados a esses traços, já se observa a assimilação de conceitos que, futuramente, serão essenciais para a codificação da escrita.

Também se evidenciam experiências relacionadas a representações semióticas, que, de acordo com Vygotsky (1983), constituem operações cognitivas precursoras e preparatórias para processos mais complexos e abstratos, como a conceitualização da escrita enquanto sistema de representação. Assim, compreende-se que, na Educação Infantil, ao atribuir significados a seus rabiscos e desenhos, a criança inicia a descoberta de sistemas de representação, etapa que contribui para a compreensão posterior do sistema de correspondência entre sons e signos da língua escrita.

Sobre a vivência da leitura e da escrita no cotidiano da sala de aula, a professora Rosa afirmou que, inicialmente, torna-se necessário compreender o princípio alfabético e, posteriormente, refletir sobre as estratégias para trabalhar com as crianças pequenas. Destacou que a consciência fonológica possui papel central e pode ser desenvolvida em sala por meio de atividades como parlendas, poesias, cantigas e músicas, permitindo que as crianças percebam os sons que delimitam a fala e identifiquem que palavras com sons semelhantes começam com as mesmas letras, entre outras relações.

Importa esclarecer que, segundo Soares (2004), a consciência fonológica refere-se à habilidade metalinguística de percepção das características formais da linguagem. Essa habilidade abrange dois níveis: no primeiro, a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas frases em palavras, palavras em sílabas, e sílabas em fonemas; no segundo, a percepção de que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas, como ocorre com as rimas.

A professora Dália complementou relatando que utiliza a leitura de histórias no início das aulas, atividade que se tornou parte indispensável de sua prática. Mencionou que, quando a história não é contada, as crianças solicitam sua realização, demonstrando o vínculo estabelecido com essa rotina. Ressaltou que a escuta de histórias conduz os alunos à aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para a inserção no universo da escrita.

Sob essa perspectiva, a leitura oral de histórias na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a escrita e a leitura. Conforme Vygotsky (1983), um bom aprendizado é aquele que antecipa o desenvolvimento do educando, gerando desdobramentos potenciais sob orientação e supervisão do professor.

Segundo Vygotsky (1983), o aprendizado orientado apenas para níveis de desenvolvimento já consolidados revela-se ineficaz para a evolução global da criança, pois não conduz a um novo estágio do processo de desenvolvimento, limitando-se a acompanhar o que já foi adquirido.

A partir desse entendimento, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal permite formular que o “bom aprendizado” é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Sob essa perspectiva, aprendizado e desenvolvimento não se confundem; no entanto, um aprendizado bem estruturado impulsiona o desenvolvimento mental, ativando processos que, de outra forma, não se manifestariam.

Dessa maneira, o aprendizado integra-se como elemento necessário e universal no processo de formação das funções psicológicas organizadas culturalmente e próprias do ser humano. Tal compreensão exige que a aprendizagem favoreça o surgimento do desenvolvimento, sobretudo mediante a construção de novos conhecimentos e habilidades, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal do educando, de modo a possibilitar a ampliação de potencialidades e a compreensão da realidade.

Nesse contexto, Vygotsky (1983) defende que o aprendizado de conteúdos novos impulsiona o desenvolvimento infantil, podendo ser promovido a partir daquilo que a criança já domina de forma autônoma, e ampliado por meio de situações de cooperação com outras crianças ou com o educador, possibilitando a ativação de potenciais de desenvolvimento e o domínio de novas competências surgidas durante o processo.

Ao tratar da organização das aulas voltadas à alfabetização, a professora Rosa relatou que busca tornar a sala de aula um ambiente atrativo para as crianças, estimulando maior interesse e facilitando o processo de aprendizagem. As crianças participam com a elaboração de desenhos, contribuindo para a ambientação do espaço.

A professora afirmou que procura desenvolver atividades diversificadas, com o objetivo de garantir a participação e o progresso de todos os alunos. Observou que as preferências das crianças variam: algumas demonstram interesse por brincadeiras ao ar livre, como correr, brincar com terra ou areia, enquanto outras mostram predileção por desenhar, pintar ou folhear livros de histórias.

A professora Dália, por sua vez, destacou que sua principal preocupação é promover a interação das crianças durante as atividades pedagógicas. Para isso, trabalha com o uso de figuras e a contação de histórias. Ressaltou que, ao folhear livros, as crianças emitem sons e realizam gestos como se estivessem lendo, demonstrando a importância do contato direto com o material escrito. Defendeu que,

para se desenvolver, a criança deve estar inserida em um ambiente que possibilite sua participação em situações de iniciação à leitura.

As práticas pedagógicas descritas pelas professoras Rosa e Dália evidenciam que o contato com as histórias favorece o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual pelas crianças. Contudo, para que essas ações alcancem seus objetivos, é imprescindível que o professor atue como mediador. Segundo Soares (2004), para que a leitura oral de histórias alcance seus objetivos, não basta realizar a leitura do texto. Torna-se necessário analisar o objeto portador da história junto às crianças e elaborar estratégias que possibilitem a construção de sentidos durante o processo de leitura.

Soares (2004) destaca que a leitura deve ser antecedida por perguntas que estimulem a previsão, com base no título e nas ilustrações, e que sua realização seja interrompida em pontos previamente selecionados para a formulação de questões de compreensão e inferência.

Após o término da leitura, propõe-se a confrontação das previsões iniciais com o conteúdo efetivamente apresentado, incentivando a avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e atitudes. Em outra perspectiva, a literatura, enquanto atividade lúdica, desperta grande interesse entre as crianças, uma vez que a história infantil oferece amplo espaço para a imaginação, a criatividade, a expressividade, as emoções e a vivência de situações culturais.

No entendimento Vygotsky (1983), sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de situações imaginárias representa um meio importante para o avanço do pensamento abstrato. O desenvolvimento das regras associadas a essas ações torna possível a separação entre trabalho e brincadeira, distinção que se consolida na idade escolar como um ato fundamental.

As afirmações apresentadas esclarecem as diferenças existentes na compreensão do desenvolvimento mental e no papel da imitação entre a concepção psicogenética e a concepção sociocultural. Também evidenciam a importância do lúdico no processo de desenvolvimento mental da criança e ressaltam o valor das interações interpessoais na construção da aprendizagem na Educação Infantil.

Sobre o desenvolvimento do trabalho com atividades de leitura e escrita, a professora Rosa relatou que organiza momentos destinados a brincadeiras, jogos, escrita livre e tentativas de leitura. Durante essas atividades, incentiva que a criança escreva de acordo com sua percepção e busque estratégias para interpretar diferentes tipos de textos.

Também realiza leituras em voz alta, proporcionando à turma momentos de contato prazeroso com a literatura. A partir da leitura de textos ou de listas elaboradas com as crianças, a professora desenvolve atividades que exploram letras iniciais e finais, a estrutura dos textos e a formação de palavras.

Elabora propostas que incentivam a reflexão e a produção escrita, realizando intervenções para apoiar o desenvolvimento das hipóteses de escrita. Em determinados momentos, permite que a criança escreva livremente, valorizando a formação do pensamento ao possibilitar a construção mental de objetos e situações

independentemente do tempo e do espaço. Destacou ainda que as crianças, antes mesmo da entrada no ambiente escolar, já produzem garatujas que podem ser consideradas formas iniciais de escrita.

A professora Dália, por sua vez, relatou que inicia seu trabalho a partir do texto, seguindo a lógica do todo para as partes. Começa pelo nome da criança, por ser um elemento de forte identificação. Baseia-se nos níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro, utilizando listas, escrita espontânea e diversos tipos de textos que as crianças tentam ler. Trabalha com a localização de letras iniciais e finais, construindo sílabas e relacionando sons às letras até alcançar o nível alfabético, sem, nesse momento, preocupação com a ortografia.

Durante o processo, realiza leitura de textos para as crianças, que escrevem conforme suas hipóteses, organizando posteriormente as produções com a mediação constante da professora. Reconhece que, diante das dificuldades apresentadas por alguns alunos, utiliza diferentes estratégias para motivá-los.

A partir dos relatos das professoras Rosa e Dália, identifica-se a presença de um planejamento pedagógico consistente voltado ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Buscando amparo teórico, recorreu-se a Ferreiro (2001), que discute a problemática relacionada ao momento apropriado para o início do ensino da leitura e da escrita. Para a autora, a recorrente pergunta sobre a necessidade de alfabetizar na pré-escola não deve ser respondida de forma afirmativa ou negativa sem antes considerar os pressupostos que sustentam essa discussão, reforçando a complexidade do tema.

Dessa forma, na Educação Infantil, a criança, ao ser mediada pela ação do professor, realiza a leitura, enquanto assimila e interpreta os conteúdos apresentados. As expressões manifestadas são registradas pela escrita, contribuindo para a construção da compreensão do mundo. Nas palavras de Brandão (2016), não existe um momento ou idade previamente definida para iniciar o processo de escrita. É ingênuo acreditar que a criança, aos seis anos, começaria a interagir com o sistema de escrita como se ele fosse um objeto estranho.

O fato de ainda não ler como os adultos não implica ausência de atividade de leitura ou de curiosidade sobre o sistema escrito. Observações realizadas em diferentes contextos revelam que, na presença de ambiente estimulador, com materiais escritos e pessoas que fazem uso desses recursos, a apropriação da leitura e da escrita pode iniciar-se já aos dois anos de idade.

Contudo, essa realidade nem sempre se concretiza entre crianças oriundas de famílias com menos recursos, que vivenciam poucas oportunidades de contato com práticas de leitura e escrita. Para compreender o processo de construção das ideias sobre a escrita, torna-se necessário considerar as situações cotidianas em que a criança está inserida. É difícil imaginar um meio social desprovido de placas de trânsito, cartazes, jornais, rótulos de produtos ou televisão. Conforme as condições sociais, a criança também participa de experiências em que observa o adulto escrever recados, listas de compras, ou ler livros, jornais, revistas e folhetos (Saber, 1997).

Observa-se que a professora Rosa compartilha entendimento semelhante ao de Emília Ferreiro ao afirmar que as crianças elaboram suposições sobre a escrita antes mesmo de ingressarem na escola. As garatujas produzidas pelas crianças indicam tentativas iniciais de aprendizagem da escrita. Nas palavras de Ferreiro (2001), as primeiras manifestações gráficas infantis surgem como linhas onduladas ou quebradas em ziguezague, contínuas ou compostas por séries de elementos repetidos, como linhas verticais ou bolinhas. Ressalta-se a necessidade de que as atividades em sala de aula sejam organizadas de forma lúdica e prazerosa, para que o primeiro contato das crianças com a leitura e a escrita ocorra de maneira afetiva e envolvente.

Vygotsky (1983) afirma que todas as experiências vivenciadas pela criança contribuem para a formação da imaginação. A criança observa o meio em que vive, participa das situações e, posteriormente, combina, cria e recria essas experiências nas brincadeiras, processo que possibilita aprendizagens a partir do que já conhece.

Destaca-se que as crianças, ao interagirem com o meio social, não apenas recriam realidades, mas também modificam situações vividas. Nesse cenário, torna-se essencial que o professor integre a leitura no cotidiano escolar, utilizando bilhetes, comunicados da direção, cardápios e cartazes distribuídos pela escola, orientando os alunos no percurso para a construção da alfabetização.

Para Grossi (1996) o ensino das letras, assim como o das cores, costuma ser realizado de forma isolada. Contudo, destaca que as crianças não iniciam o processo pela distinção de letras separadas, mas reconhecem as letras, primeiramente, como iniciais de nomes de pessoas ou palavras que possuem forte valor afetivo. No nível pré-silábico, as crianças já formulam diversas ideias sobre a escrita e demonstram curiosidade em relação ao que se lê e onde se localiza a leitura.

O autor também afirma que, antes de compreenderem a possibilidade de que as letras expressem realidades, as crianças realizam experiências de leitura por meio de desenhos, gravuras e fotografias, ou seja, através de imagens gráficas. Inicialmente, associam essas imagens à representação do mundo real, sem ainda suspeitar que pequenos traços e sinais possam também expressar ideias e significados.

Verificou-se que as professoras Rosa e Dália compartilham a compreensão de que a leitura e a escrita devem ser vivenciadas e ressignificadas pelas crianças. Ambas reconhecem que o trabalho pedagógico pode ser desenvolvido por meio de jogos e brincadeiras, respeitando as diferenças individuais e o ritmo próprio de aprendizagem de cada criança, visto que o processo de aquisição da leitura e da escrita não ocorre de forma uniforme para todos.

Essa prática conduz as professoras a não restringirem a escrita a um ato de simples decifração ou codificação de símbolos, mas a incentivarem as crianças a se apropriarem do sentido dos textos, ampliando os conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. Observa-se, a partir da declaração da professora Dália, que diante das dificuldades apresentadas pelas crianças, ela adota estratégias de motivação e inovação.

Em uma definição abrangente, a inovação refere-se a um conjunto de intervenções, decisões e processos que, com certo grau de intencionalidade e organização, buscam modificar atitudes, culturas, concepções, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. A partir de uma perspectiva de renovação de programas e projetos, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem e modelos didáticos, as pedagogias inovadoras visam, segundo Carbonell (2002), organizar o currículo, as relações estabelecidas em sala de aula e o espaço escolar, a fim de possibilitar o aprofundamento nos conhecimentos socialmente relevantes, com vistas a uma formação mais compreensiva e integral.

Assim, compreende-se que a inovação pedagógica consiste na criação de práticas novas, resultado de uma ação persistente do professor voltada à renovação do processo educativo. Cabe ao docente possibilitar que o aluno se aproprie da escrita por meio de interações com diferentes interlocutores (mediadores), desenvolvendo práticas interativas de ensino e aprendizagem que estimulem a construção de concepções sobre o objeto de conhecimento. A perspectiva foi identificada nas declarações das professoras Rosa e Dália.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas no âmbito do estudo evidenciam a compreensão das percepções das professoras Rosa e Dália acerca das concepções e práticas de leitura e escrita propostas às crianças de 4 e 5 anos, matriculadas na Educação Infantil da Escola Municipal Lago e Silva, localizada em Manaus – AM, reafirmando os aspectos relacionados ao exercício docente no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita na educação infantil.

Identificam-se como pontos destacados na pesquisa: a análise de como a leitura e a escrita são experienciadas e compreendidas pelas professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Lago e Silva, em Manaus – AM; as percepções das professoras Rosa e Dália sobre concepções e práticas de leitura e escrita; os conhecimentos construídos pelas docentes sobre leitura e escrita no exercício da docência na Educação Infantil; e as práticas experienciadas e compreendidas pelas professoras participantes da pesquisa relativas à leitura e à escrita na Educação Infantil.

A análise das percepções das professoras permitiu afirmar que consideram as especificidades da docência na Educação Infantil a partir de um olhar sensível, propondo espaços nos quais as crianças se tornaram protagonistas, inserindo-se no universo da escrita e da leitura por meio de interações e brincadeiras. Reflete-se que a Educação Infantil precisa configurar-se como um espaço contínuo de construção de vivências e experiências, de brincar, interagir e, sobretudo, educar, formar hábitos e atitudes que favoreçam o processo de alfabetização das crianças.

Sob essa perspectiva, observa-se que, ao proporcionar um ambiente estimulante e repleto de desafios, o professor contribui para o desenvolvimento das habilidades infantis, ampliando o universo cultural das crianças por meio do

aprendizado da leitura e da escrita. Para alcançar tal objetivo, torna-se necessário que o professor elabore um planejamento com estratégias de leitura e escrita, utilizando propostas lúdicas e variadas, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo a reflexão sobre o ato de ler e escrever.

As professoras evidenciaram em suas percepções que a leitura desperta na criança sensações distintas, principalmente ao ouvir uma história. Por essa razão, a leitura deve ser desenvolvida com mediação do professor e participação das crianças, permitindo que descubram e percebam as formas e o contexto da leitura no espaço vivenciado, de maneira criativa.

A análise das percepções das professoras possibilita afirmar que a criança não precisa concluir a Educação Infantil sabendo ler e escrever, mas deve manter contato com a escrita e a leitura, construindo uma base sólida para a futura alfabetização. Nesse processo, o educador atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, compreendendo a dinâmica necessária para readequar a prática pedagógica com fundamentos teóricos e metodológicos pertinentes, a fim de construir uma prática educativa transformadora.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. (org.). **Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 27, p. 1-2, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2012.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA. A. **Metodologia Científica**. Mafra: Nosde, 2019.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCHI, E.P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 6 a. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GROSSI, E.P. **Didática do Nível Pré Silábico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Vida, 1996.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Educ. Soc., v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2007.

MINAYO, C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SABER, M.G.. **A Escrita na Educação Infantil: O Caminho da Construção**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SOARES, M. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.