

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Keylla Rejane Almeida Melo ²

RESUMO

Este artigo discute a organização dos espaços, tempos e materiais em instituições de Educação Infantil, tendo como foco as atividades de leitura e escrita a serem desenvolvidas com as crianças. Para tanto, são analisados dados de pesquisa narrativa realizada com professoras desse nível da educação básica, que teve como objetivo investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. A discussão está fundamentada em estudos autobiográficos e da linguagem. Os resultados apontam para a constatação de que há uma rotina que organiza o tempo escolar nas duas escolas pesquisadas, inclusive com muitos materiais confeccionados pelas professoras e diversos livros infantis, alguns jogos e brinquedos. Além disso, as escolas dispõem de amplos espaços. Porém, nenhuma dessas dimensões (tempo, espaço e materiais) são sistematicamente planejados para a construção de um ambiente favorecedor do desenvolvimento da linguagem escrita. Assim sendo, é fundamental repensar a organização desse ambiente de aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Linguagem escrita, Ambiente alfabetizador.

INTRODUÇÃO

Tempo, espaços e materiais são aspectos relevantes no trabalho de educação e cuidado que se desenvolve no interior das instituições de Educação Infantil. A forma de organização desses aspectos interfere diretamente na qualidade do atendimento oferecido às crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, o ideal é que essa organização seja cuidadosamente planejada, de forma consciente e intencional, levando-se em conta as aprendizagens que se deseja que sejam construídas com e pelas crianças.

Neste artigo, contemplamos essa organização em relação ao trabalho com a linguagem escrita, objeto de estudo da pesquisa intitulada “Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil”. Linguagem escrita entendida como as habilidades de leitura e de escrita, que se situam dentro do processo geral de constituição da linguagem (ABAURRE, 1998), e que têm como objetivo a inserção do sujeito em uma cultura letrada.

¹ Resultado de projeto de pesquisa intitulado “Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil”.

² Docente da Universidade Federal do Piauí. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, keyllamelo@ufpi.edu.br

Nessa perspectiva, partimos do seguinte problema: quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil? Para tanto, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: Investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. Visando atender a nosso objetivo, optamos pela pesquisa narrativa como método de investigação e, como procedimentos de produção de dados, diários de aula escritos pelas professoras interlocutoras da pesquisa, observações das turmas e análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas.

Dessa forma, o presente artigo, na primeira seção, apresenta o percurso metodológico da investigação e na segunda, a análise de dados produzidos em relação à organização do ambiente para o trabalho com a linguagem escrita, num diálogo com autores que fundamentaram nosso estudo, como Angotti (2007), Guimarães (2009), Nornberg e Pacheco (2010), Zabalza (1998). E, por fim, as Considerações finais, que apontam para a constatação de que há uma rotina que organiza o tempo escolar nas duas escolas pesquisadas, inclusive com muitos materiais confeccionados pelas professoras e diversos livros infantis, alguns jogos e brinquedos. Além disso, as escolas dispõem de amplos espaços. Porém, nenhuma dessas dimensões (tempo, espaço e materiais) são sistematicamente planejados para a construção de um ambiente favorecedor do desenvolvimento da linguagem escrita. Assim sendo, é fundamental repensar a organização desse ambiente de aprendizagem infantil.

METODOLOGIA

Visando investigar os usos e funções da leitura e da escrita na Educação Infantil, optamos pela pesquisa narrativa. Como modalidade de pesquisa qualitativa, entendemos que a pesquisa narrativa nos fornece elementos importantes para interpretar mais qualitativamente a realidade estudada, tendo em vista a possibilidade de descrevermos objetiva e subjetivamente os fenômenos, não somente do ponto de vista do pesquisador, mas, sobretudo, a partir do que os interlocutores narram.

Assim, as professoras interlocutoras da pesquisa relataram sistematicamente suas práticas de leitura e de escrita em diários de aula, ao tempo em que realizamos observação *in loco* dessas práticas, buscando compreender os saberes práticos que embasam a sua atuação, dentro dos contextos nos quais esses saberes materializam-se.

Reconhecemos, portanto, o diário como um instrumento adequado para dar conta desse processo de contextualização e relato longitudinal da atuação do professor. Nesse entendimento, concordamos com Brito (2010, p. 59) quando esta defende a utilização desse instrumento de produção de dados para a compreensão do cotidiano do trabalho docente, “[...] pois expressam

as ideias dos professores sobre sua atuação na aula, constituindo-se num instrumento de reflexão sobre a prática”.

Para que não despendesse tanto tempo e esforço, a escrita dos diários não foi proposta como uma atividade diária, mas apenas a ser realizada duas vezes por semana, em dias variados (ZABALZA, 2004). A observação possibilitou caracterizar as práticas pedagógicas de leitura e de escrita das professoras, em relação ao material escrito acessível às crianças, à organização do espaço, às atividades de leitura e escrita realizadas, à participação das crianças nessas atividades e aos usos e funções da linguagem escrita na escola e na sala de aula.

Os dados produzidos nas narrativas e nas observações foram descritos, organizados e classificados em temáticas que emergiram à medida que fomos analisando os dados, e interpretados de modo a responder a nosso problema inicial de pesquisa. A opção por tal modo de análise coaduna-se com o pensamento de Souza (2006), segundo o qual, as categorias de análise das narrativas devem emergir da própria análise dos dados produzidos, por isso, iniciamos as análises desde o início da escrita dos diários e das observações para, ao final, construirmos uma interpretação geral dos dados produzidos.

A pesquisa foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI, do município de Teresina-PI, e teve como interlocutoras oito professoras, todas titulares de turma, com, pelo menos, dois anos de experiência na Educação Infantil e formação em nível superior. Três delas atuando em turmas de maternal (crianças de 3 anos), e as outras cinco em turmas de 1º (crianças de 4 anos) e 2º (crianças de 5 anos) períodos.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

A Educação Infantil precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, que sejam bem planejados, não apenas no interior das salas de aula, mas em toda a instituição. Zabalza (1998), ao pontuar os dez aspectos para uma Educação Infantil de qualidade, destaca a organização dos espaços como o primeiro aspecto que, segundo o autor, é importante que oportunize a vivência de experiências diversificadas, o desenvolvimento da autonomia infantil e a atenção individual a cada criança. Os cantinhos e os ambientes temáticos como organização dos espaços na Educação Infantil traduzem bem essas oportunidades. Nos relatos iniciais dos diários de duas professoras, estas afirmam ser os cantinhos a forma de organização de suas salas:

A sala de aula está organizada em cantinhos como: cantinho da leitura, cantinho da matemática e cantinho dos brinquedos [...]. (Profa. Cleia)

A sala de aula está organizada em “cantinhos” como o calendário, a chamadinha, cantinho da leitura, entre outros. (Profa. Concita)

Nos momentos de observação, pudemos constatar que em todas as salas de aula há cartazes nos quais estão escritos: cantinho da leitura, cantinho da matemática, cantinho dos brinquedos, mas o que se observou foi a pouca ou nenhuma funcionalidade desses espaços. Em muitos desses espaços, inclusive, nem há livros ou qualquer outro material escrito disponível próximo ao cartaz cantinho da leitura, por exemplo. Também não há relatos constantes nos diários das professoras que explicitem qualquer atividade realizada com a utilização desses espaços.

Essa situação nos leva a suspeitar que as práticas docentes ainda estão desvinculadas das teorias que os professores dizem sustentá-las. A falta de funcionalidade dos cantinhos demonstra um discurso e uma prática pouco consistentes no sentido de aprofundamento teórico sobre aquilo que defendem. O caso dos cantinhos, citados nas narrativas como forma ideal de organização do espaço da sala de aula, mas que, na prática, resumem-se a cartazes fixados nas paredes sem nenhuma utilidade, mostra-nos um desconhecimento da perspectiva educacional de Montessori, que utiliza os cantinhos por acreditar numa pedagogia promotora da autonomia infantil, a partir da liberdade e atividade da própria criança.

Nessa perspectiva, “[...] o ideal de escola nessa pedagogia reside em propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir o aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância” (ANGOTTI, 2007, p. 104). Dessa forma, por meio da organização do espaço em cantinhos, a criança tem a possibilidade de escolher, dentre os materiais disponíveis em sala de aula, aquele que identifica como importante ao prosseguimento da sua aprendizagem. Nesse espaço, a carteira escolar não tem lugar. Cabe ao professor auxiliar a criança nesse seu desenvolvimento natural, orientando-a para agir, querer e pensar por si mesma.

Uma grande contribuição trazida por Montessori foi o reconhecimento dos jogos e brinquedos como propulsores do desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, afetivo, e não como uma atividade sem fins educativos, realizada apenas como desculpa para que as crianças não fiquem ociosas. Os cantos entram nessa perspectiva como possibilidade de vivência do jogo simbólico, que, segundo a pedagogia montessoriana, favorece “[...] o autoconhecimento, o conhecimento da situação vivida, a elaboração da visão de mundo, a sensibilidade e a percepção

no reconhecimento e na representação de papéis de seu cotidiano, elaborando-os e expressando-os pelas vias da representação” (ANGOTTI, 2007, p. 109).

Nesse sentido, o espaço é o grande educador. No entanto, o professor tem um importante papel: organizar esse espaço de forma que as crianças não encontrem obstáculos no seu processo de exploração espacial. Cada canto deve ser cuidadosamente planejado, com fins muito definidos, para possibilitar às crianças múltiplas possibilidades de interação e construção. Portanto, tornar os cantinhos funcionais não é uma tarefa fácil, pois requer uma concepção de criança como um ser ativo, com potencial para descobrir-se e descobrir o mundo; e uma concepção de que esta criança aprende por meio dos sentidos, que são aguçados pela observação e exploração do ambiente. Assim, é importante que o professor esteja qualificado para aprender com as crianças, colocando à disposição delas um ambiente seguro e promotor de aprendizagens múltiplas.

Acreditamos que esses cartazes que especificam cantinhos existem nas salas de aula com o intuito de validar orientações dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação em relação ao que deve conter no ambiente ou mesmo pela difusão de propostas em momentos de formação docente, seja inicial ou continuada. Essa constatação está baseada no fato de termos observado certa padronização dos materiais que ficam expostos de forma fixa nas paredes de todas as salas. São cartazes comuns, todos produzidos pelas próprias professoras e que se diferenciam de uma sala para a outra apenas pela estética. São eles: alfabeto, numerais de 0 a 9, aniversariantes do mês, calendário para atualização diária da data, quantos somos (registro diário do número de crianças presentes na aula), fichas com os nomes das crianças, formas geométricas.

Não desconsideramos o cuidado que as professoras dispensam à organização desses espaços e materiais, porém questionamos o fato de que elas não demonstraram, em seus diários de aula, ter clareza teórica da importância que esses espaços e materiais possuem na promoção da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Inclusive, as salas possuem cartazes bonitos, coloridos, que dão vida ao ambiente. Porém, a padronização dos tipos de cartazes existentes mostra claramente a pouca autonomia das professoras em escolher como organizar um ambiente propício à prática pedagógica.

Há, por exemplo, uma tendência das professoras a fixarem o alfabeto abaixo dele. Qual será a explicação para isso? Acreditamos que seja uma organização impensada, um procedimento cujos propósitos não são compreendidos (NÖRNBERG; PACHECO, 2010), mas oriundos de aprendizagens do ser professor que vão sendo automatizadas. Outro ponto de análise é o destaque para as carteiras escolares como o mobiliário mais evidente nas salas de

aula, que vão sendo organizados de acordo com os propósitos docentes: ora no grande grupo, ora em pequenos grupos, ora em círculo, ora enfileiradas, e ainda, em alguns momentos, assumindo posições variadas, ao mesmo tempo. Contudo, as crianças estão presas a elas na maior parte da rotina escolar de todas as turmas. Segundo Guimarães (2009), na realidade das escolas de Educação Infantil, a presença de mesas e cadeiras marca uma preocupação com o “ensino”, a transmissão, a concentração, sugerindo o reforço em atividades individuais.

Em algumas turmas pesquisadas, apesar de todas as salas serem amplas, essas cadeiras e mesas ocupam um espaço enorme na sala, em uma organização fixa, ficando as rodas de conversa no chão desconfortáveis por falta de espaço. Algumas interlocutoras, no entanto, conseguem, de forma dinâmica, fazer mudanças no espaço da sala de aula, organizando as cadeiras e mesas de formas diferentes de acordo com o tipo de atividade planejada, privilegiando ora uma organização individual ora organização grupal. Os dois excertos a seguir mostram essa preocupação com a diversidade de organização das mesas e cadeiras.

Minha sala de aula é organizada de forma que as crianças possam se locomover livremente. Gosto de variar a disposição das cadeiras das crianças. (Profa. Laiane)

Minha sala de aula está organizada de forma que as crianças possam ficar em grupo, e propicie a socialização. (Profa. Jeysa)

Embora essas duas professoras destaquem a organização do espaço nos seus relatos iniciais, as narrativas diárias de nenhuma professora relataram, de forma considerável, esse importante aspecto no cotidiano da Educação Infantil. A Profa. Laiane fala da importância de variar a organização das cadeiras para que as crianças possam locomover-se livremente. Motessori diz que essas cadeiras, por si só, já são obstáculos para a locomoção livre das crianças.

Outro ponto que chama atenção na organização dos ambientes das salas de aula são as cores que enfeitam as salas. Cartazes coloridos, cobrindo grande parte das paredes, que ficam imóveis durante todo o semestre, ou mesmo, ano escolar. “Cabe, no entanto, uma advertência. Frequentemente, a professora empenha-se em alegrar o ambiente escolar e torná-lo funcional, termina por desconsiderar o ponto de vista das crianças nesse processo”. É importante a participação delas na organização dos espaços e materiais, para que tenham a oportunidade de colocar neles suas marcas pessoais (NÖRNBERG; PACHECO, 2010, p. 71). Assim, por mais que os cartazes expostos sejam bonitos, chamativos, em algum momento, deixam de instigar a curiosidade das crianças, ainda que alguns sejam explorados todos os dias, pois diferentemente

dos cartazes que dividem a sala em cantinhos e que não possuem funcionalidade pedagógica, esses outros cartazes são bastante explorados na rotina diária.

Todos os dias, o alfabeto e os numerais são lidos em todas as turmas, o calendário é atualizado, e o quanto somos é feito, mesmo que, muitas vezes, o cartaz não seja atualizado. Essas atividades já fazem parte da rotina inicial da aula, por isso, por muitas professoras foram citadas nos primeiros registros, depois foram desaparecendo por considerarem informação repetitiva. A professora Cleia, por exemplo, iniciou a maioria dos seus registros assim: “Após a exploração de cartazes de rotina [...]”; “Feita a exploração dos cartazes de rotina [...]”, referindo-se a esse momento inicial da aula em que explora com as crianças esses cartazes expostos. Outras professoras detalharam mais esses momentos:

Iniciamos a aula com a acolhida dos alunos, com: bom dia (música), calendário (música), leitura do alfabeto, numerais e chamadinha. (Profa. Jeysa)

Primeiramente, é feita a acolhida com os alunos onde é desenvolvida a leitura do alfabeto, numerais, músicas, calendário e hoje somos. (Profa. Francisca)

Primeiramente, todos os dias, realizamos algumas atividades que se repetem como a acolhida em sala de aula, que é uma rotina onde fazemos a leitura do alfabeto, numerais, a rodinha com entrega do crachá e cantamos algumas músicas. (Profa. Ana)

[...] Assim, começamos nossa rotina, a qual implica no desenvolvimento da chamadinha, recurso pedagógico pelo qual é feita a leitura de cada nome com sua letra inicial e final. Também fazemos a contagem do quanto somos de maneira bem dinamizada. Frequentemente, é feita a leitura do alfabeto e a contagem dos numerais. (Profa. Keylane)

Esses relatos nos remetem à organização do tempo nas escolas, permitindo-nos inferir que há uma rotina de trabalho que é seguida em todas as turmas. A definição de uma rotina de educação e cuidado é muito importante na Educação Infantil, pois dá às crianças segurança e autonomia, permitindo a elas construírem uma noção de tempo. Para Zabalza (1998), as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências diárias, tornando o cotidiano previsível, por isso a importância de as instituições trabalharem com rotinas estáveis. É importante que a organização dessas rotinas respeite as necessidades individuais das crianças, não permitindo a ociosidade destas.

Na proposta pedagógica da escola A, está definida uma rotina de sala de aula, o que não foi identificada na proposta da escola B. A seguir, a rotina da escola A:

- Acolhida (oração, canções, rodinha);
- Chamada (crachás, alfabeto móvel, adivinhações, etc.);
- Cartazes de rotina (individual e coletiva);
- Revendo o Para Casa;
- Curtindo leituras: diversos tipos (histórias, contos, HQ, músicas, poesias, parlendas e outros);
- Trabalhando os conteúdos com metodologia diversificada (nas atividades descritas, o que priorizam é a linguagem escrita, embora haja oralidade e números);
- Preparação para o lanche;
- Lanche;
- Recreio monitorado (jogos e brincadeiras, canto e leitura);
- Relaxamento;
- Sistematização do dia (O que aprendemos? Como aprendemos? Por que aprendemos?)
- Para Casa
- Avaliação: registrar o desempenho de 3 a 5 alunos, por dia, no caderno de acompanhamento individual da criança ou no portfólio).

As narrativas das professoras e as observações das práticas não possibilitaram identificar o cumprimento dessa rotina, até mesmo porque, para que cada momento seja realizado, é preciso um planejamento sistemático de todo o tempo diário de aula. Por exemplo, os crachás pouco foram utilizados nas turmas nesse momento inicial da aula. O Para Casa é simplesmente entregue de forma espontânea à professora pelas crianças, pois esta não solicita a entrega. O momento das leituras não foi identificado em nenhuma turma da escola, nem nos dias da observação, nem nos diários. Também a sistematização do dia e o momento da avaliação não se materializaram no período de realização da pesquisa.

Apesar desse não cumprimento da rotina, tanto os diários quanto as observações permitiram verificar que há uma rotina seguida em todas as turmas e que é bem semelhante nas duas escolas, que podemos assim descrever:

- Recepção das crianças (na escola A, no pátio; e na escola B, nas salas de aula);
- Lanche (na escola A é realizado na própria sala de aula e na escola B no pátio que serve de refeitório);
- Acolhida (música, oração);
- Exploração de cartazes de rotina (o que não deixa de ser realizado: a leitura do alfabeto, dos numerais, da data; a contagem da quantidade de crianças presentes);
- Apresentação do conteúdo do dia (geralmente um texto em cartaz ou escrito no quadro);

uma conversa sobre o texto ou sobre o conteúdo do qual o texto trata; escolha de uma ou mais palavras para estudo; elaboração de relação de palavras com a letra inicial da(s) palavra(s) em estudo);

- Lanche (da mesma forma que no início da aula);
- Recreio;
- Tarefa fotocopiada;
- Explicação do Para Casa;
- Aguardar a chegada dos pais.

No entanto, apesar de ambas as escolas terem uma rotina fixa, com horários bem definidos para as atividades (o que muda é a forma como são conduzidas nesses momentos determinados), percebemos, nas observações, muita ociosidade das crianças, principalmente em três das turmas pesquisadas. As professoras passam muito tempo organizando material, ausentando-se da sala para ir à direção da escola. Dessa forma, acontecem muitas interações negativas entre as crianças. Acreditamos, portanto, que se os espaços e materiais fossem bem organizados e planejados permitiriam às crianças, nos momentos mais livres da rotina, escolherem suas atividades dentre muitas possibilidades.

O ideal é que os materiais estejam acessíveis às crianças na organização dos espaços. Zabalza (1998) destaca a importância de materiais diversificados e polivalentes na Educação Infantil, de todos os tipos e condições, formas e tamanhos, comerciais e construídos, organizados de forma que se crie um ambiente estimulante, capaz de oportunizar às crianças múltiplas possibilidades de ação. Entre esses materiais organizados de forma acessível às crianças, estão os livros, revistas, jornais, gibis, cordeis, cartazes, jogos educativos, letras, gravuras, dentre outros, que possibilitam o contato delas com material escrito, de forma espontânea ou planejada.

Pelo exposto, podemos constatar que tempo, espaço e materiais são aspectos que se relacionam de forma muito íntima e a forma como estão organizados nas instituições de Educação Infantil revelam muito as concepções da escola e das professoras. A crença de que a aprendizagem se dá de forma individualizada, levará à definição de rotinas rígidas em espaços onde as crianças ficam enfileiradas, assimilando conteúdos repassados pela professora, pois nesta concepção, a criança é vista como um vir a ser, um sujeito que ainda não possui uma bagagem de conhecimentos. Ao contrário, uma concepção de criança como ser ativo, produtor de cultura, que aprende nas interações com os outros, com os espaços, com a natureza,

subsidiará o planejamento de rotinas estáveis, porém flexíveis, com espaços organizados de forma que favoreçam essas interações no processo de construção de conhecimentos.

Ao pesquisar sobre a organização dos espaços na Educação Infantil como indutora da expressividade das crianças, Guimarães (2009) destaca as três ideias chaves de Reggio Emilia³ no contexto das relações que são estabelecidas na Educação Infantil: 1) Flexibilidade do espaço; 2) O espaço como apoiador dos relacionamentos das crianças; 3) O espaço como convite à ação, à imaginação e à narratividade.

Por mais que as professoras tenham o cuidado em variar a disposição das cadeiras nas salas de aula, isso não configura uma flexibilidade do espaço, pois as mesas e cadeiras são os poucos materiais com os quais as professoras podem contar para organizar o ambiente educativo. No entanto, como as atividades de escrita desempenham função privilegiada nas práticas, as mesas e cadeiras representam bem esse privilégio, na medida em que, mesmo quando as cadeiras e mesas proporcionam atividades grupais, na verdade, na maioria das vezes, as crianças estão em grupo, mas desenvolvendo atividades individuais. Assim, os espaços pouco favorecem a ação, a imaginação, a narratividade das crianças.

Dispostas nas mesinhas organizadas em grupos, as práticas de algumas professoras não permitem a troca de ideias entre as crianças, mas a exigência de uma atenção voltada para a professora, para o conteúdo que está sendo ministrado por ela, o que quase sempre se relaciona à atividade mecânica com a linguagem escrita.

Nörnberg e Pacheco (2010, p. 69), numa discussão contundente sobre o ambiente alfabetizador, ressaltam a importância de a sala de aula “[...] ser pensada como espaço físico que acolhe”, pois a forma como está organizada promove ou não o aprendizado. As autoras destacam que “[...] as unidades linguísticas, letras, sílabas, palavras, frases e textos devem ser expostas à medida que integram o ‘cotidiano’ da turma” (NÖRNBERG; PACHECO, 2010, p. 72). Nesse sentido, voltamos inevitavelmente ao material produzido exclusivamente pelas professoras e que ficam expostos durante o semestre ou ano letivo nas salas de aula. Os cartazes estão lá, mas as marcas pessoais das crianças não estão. Os cartazes estão lá, mas não há uma rotatividade desses, nem a ampliação de perspectiva que motiva a sua produção.

As crianças, junto com as professoras, produzem alguns cartazes, mas esses não são destinados à decoração da sala de aula, conforme sugerem Nörnberg e Pacheco (2010, p. 72), quando relacionam os materiais que poderiam ser produzidos pelas crianças e expostos nas salas de aula, como o alfabeto com grafias diversas; textos que registram os acontecimentos da

³ Província italiana cuja Educação Infantil é referência para o mundo.

turma; desenhos, maquetes, fotografias; coleções de palavras, de músicas, de histórias, de objetos marcantes. “Enfim, diferentes formas de registro que geram vínculos, laços sentimentais com a leitura e a escrita” (NÖRNBERG; PACHECO, 2010, p. 72).

Consideramos, nesse sentido, ser importante pensar em espaços que ampliem as possibilidades de interação e de expressão das crianças, que lhes dê a sensação de bem-estar e segurança. O trabalho com a linguagem escrita não pode excluir o movimento, a inventividade, da criança. Ler e escrever não precisa requerer estaticidade, silêncio das crianças e apenas a fala da professora, individualidade, e como material, apenas o livro, o caderno, o lápis e a tarefa fotocopiada. Mas o próprio movimento, a narratividade, o diálogo, a interação, são aspectos imprescindíveis no processo de alfabetização articulado ao letramento. E na Educação Infantil, não concebemos outra forma de desenvolver esse processo conceitual sem imbricá-lo com o desenvolvimento da motricidade, da linguagem oral, da comunicação, das trocas entre adulto-criança, criança-criança, criança-material escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, afirmamos a importância de voltarmos mais nossa atenção para problematizarmos junto às professoras o cotidiano da Educação Infantil, numa reflexão conjunta sobre a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais. Aspectos que consideramos potencializadores de aprendizagens significativas ficam secundarizados, ficando em evidência aquilo que representa escolarização, disciplinamento, ensino.

Ficar isolado atrás de uma mesa, preso a uma cadeira, é uma atitude que revela o desejo adulto de tolher a liberdade infantil, suas possibilidades férteis de se expressar com autonomia, de imaginar, de reinventar a realidade, de interagir com seus pares, de explorar o mundo.

Quando formos capazes de conceber a criança como um ser ativo, dinâmico, criativo, que tem muito a contribuir no seu próprio processo educativo, organizaremos um ambiente possibilitador de mais aprendizagens. Um ambiente no qual as crianças possam se desenvolver com mais autonomia, com mais prazer. Um ambiente produzido no coletivo, com as crianças e não para as crianças. Um ambiente de letramento, que conduza as crianças a práticas reais de leitura e de escrita e não de preparação para o ingresso no mundo letrado, pois as crianças já são agentes sociais e, portanto, são sujeitos dessa sociedade denominada da comunicação e da informação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In. KATO, M. (Org). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-114.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In. MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GUIMARÃES, D. Educação infantil: espaços e experiências. In. CORSINO, P. (Org). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. Sobre um ambiente alfabetizador. In. DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. (Org). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 67-81.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

ZABALZA, M.A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In. ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.